Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Anderson Ferrari, Andréa Marques Leão Doescher, Andreza Marques de Castro Leão, Benícia Oliveira da Silva, Bianca Salazar Guizzo, Cláudia Maria Ribeiro, Constantina Xavier Filha, Dárcia Amaro Ávila, Deise Azevedo Longaray, Dinah Quesada Beck, Eliane Rose Maio, Edyane Silva de Lima, Fabiane Ferreira da Silva, Fabiane Teixeira, Fernando Seffner, Joanalira Corpes Magalhães (Org.), Juliana Lapa Rizza, Lívia Monique de Castro Faria, Lucilaine dos Santos Oliveira, Marcela Pastana, Paula Regina Costa Ribeiro (Org.), Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Raquel Pereira Quadrado, Rogério Diniz Junqueira, Suzana da Conceição de Barros, Teresa Vilaça, Yara de Paula Picchetti
Autores/as

Educação para a sexualidade

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 23



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora
CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS
Vice-Reitor
DANILO GIROLDO
Pró-Reitora de Extensão e Cultura
ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
MOZART TAVARES MARTINS FILHO
Pró-Reitor de Infraestrutura
MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE
Pró-Reitora de Graduação
DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
VILMAR ALVES PEREIRA
Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
CLAUDIO PAZ DE LIMA
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDNEI GILBERTO PRIMEL
Diretora da Secretaria de Educação a Distância
IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG
Coordenador Editora, Livraria e Gráfica
JOÃO RAIMUNDO BALANSIN
Chefe Divisão de Editoração
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD
Cleusa Maria Moraes Pereira
Narjara Mendes Garcia
Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora
Zélia de Fátima Seibt do Couto

Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Anderson Ferrari, Andréa Marques Leão Doescher, Andreza Marques de Castro Leão, Benícia Oliveira da Silva, Bianca Salazar Guizzo, Cláudia Maria Ribeiro, Constantina Xavier Filha, Dárcia Amaro Ávila, Deise Azevedo Longaray, Dinah Quesada Beck, Eliane Rose Maio, Edyane Silva de Lima, Fabiane Ferreira da Silva, Fabiane Teixeira, Fernando Seffner, Joanalira Corpes Magalhães (Org.), Juliana Lapa Rizza, Lívia Monique de Castro Faria, Lucilaine dos Santos Oliveira, Marcela Pastana, Paula Regina Costa Ribeiro (Org.), Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Raquel Pereira Quadrado, Rogério Diniz Junqueira, Suzana da Conceição de Barros, Teresa Vilaça, Yara de Paula Picchetti
Autores/as

Educação para a sexualidade

Editora da furg

Rio Grande
2014

Conselho Editorial
Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística
Responsável: Rita de Lima Nóbrega
Revisores: Rita de Lima Nóbrega, Gleice Meri Cunha Cupertino, Micaeli Nunes Soares, Ingrid Cunha Ferreira, Eliane Azevedo e Luís Eugênio Vieira Oliveira.

Núcleo de Design e Diagramação
Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto
Capa: Lidiane Fonseca Dutra
Diagramação: Bruna Heller

E24 Educação para a sexualidade / Ana Cláudia Bortolozzi Maia…[et al.] ; [organizadores:] Joanalira Corpes Magalhães ; Paula Regina Costa Ribeiro. – Rio Grande: Ed. da FURG, 2014.
285 p.

(Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD ; vol. 23, ISBN da série: 978-85-7566-230-4).

ISBN: 978-85-7566-341-7.

1. Educação. 2. Sexualidade. I. Maia, Ana Cláudia Bortolozzi. II. Magalhães, Joanalira Corpes. III. Ribeiro, Paula Regina Costa. IV. Série.

CDU 37:613:88

Catalogação na fonte: Cléríston Ribeiro Ramos (CRB10/1889)

SUMÁRIO

Apresentação 7

- *Eixo Diversidade Sexual e Gênero* .....

"Elas são homossexuais" – Homossexualidades no interior das escolas .....

Anderson Ferrari 13

Lições de um experimento de discriminação .....

Rogério Diniz Junqueira 27

O preconceito na escola: caminhos para enfrentar a homofobia e a *discriminação* de gênero .....

Andreza Marques de Castro Leão, Andréa Marques Leão Doescher e Paulo Rennes Marçal Ribeiro *45*

A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade .....

Fernando Seffner e Yara de Paula Picchetti *67*

Homossexualidade e escola: possibilidades de discussão... .....

Deise Azevedo Longaray e Joanalira Corpes Magalhães 83

- *Eixo Currículo, Gênero e Sexualidade* .....

Pensando os desafios de uma educação para a sexualidade na escola .....

Fabiane Lopes Teixeira 97

Corpos, gêneros e sexualidades: tensões e desafios para o currículo escolar .....

Raquel Pereira Quadrado e Suzana da Conceição de Barros 115

Gênero e sexualidade no Ensino Superior: reflexões sobre a produção de possíveis heterotopias .....

Paula Regina Costa Ribeiro, Juliana Lapa Rizza e Dárcia Amaro Ávila 129

A educação em sexualidade na escola como uma vivência de cidadania: alunos e alunas como agentes catalisadores da promoção de sexualidades saudáveis .....

Teresa Vilaça 143

- *Eixo Infâncias e Sexualidades* .....

Moda e embelezamento: “borramento de fronteiras” entre mulheres e meninas .....

Dinah Quesada Beck e Bianca Salazar Guizzo 179

Problematizando discursos presentes na escola sobre a sexualidade na infância .....

Lucilaine dos Santos Oliveira e Paula Regina Costa Ribeiro 193

Reflexões sobre a sexualidade na infância a partir de cenas do cotidiano escolar .....

Marcela Pastana e Ana Cláudia Bortolozzi Maia 203

Goldie Blox “Brinquedos para as futuras engenheiras”: problematizações sobre as implicações dos artefatos culturais na constituição dos gêneros .....

Fabiane Ferreira da Silva e Benícia Oliveira da Silva 215

Gênero, sexualidade e diferença em livros para a infância.....

Constantina Xavier Filha 231

- *Eixo Violência Sexual na Infância* .....

Educação para sexualidade como estratégia de enfrentamento à violência sexual e sua importância na formação docente .....

Edyane Silva de Lima e Eliane Rose Maio 249

Violências sexuais: anúncio de tempestades na educação da criança pequena.....

Monique de Castro Faria e Cláudia Maria Ribeiro 263

Sobre autores/as 279

Apresentação

> O que dá o que dizer, ao texto, é algo que se diz de muitas maneiras. Por isso, o dito do texto reativa o dizer, os dizeres. Então, o recolher-se àquilo que dá o que dizer, ao texto, o encarregar-se disso, o responsabilizar-se por isso, é colocar-se nos caminhos que ele abre. Por isso, na lição, a ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito. Por isso, reiterar a leitura é reitinerar o texto, encaminhá-lo e encaminhar-se com ele para o infinito dos caminhos que o texto abre. (LARROSA, 2010, p. 142).

Provocadas pelas palavras de Larrosa, responsabilizamo-nos em organizar esse Caderno Pedagógico Educação para a Sexualidade, com o intuito de abrir distintos caminhos sobre temáticas que ganharam visibilidade na contemporaneidade, bem como de convidar os/as leitores/as a transitar pelos diferentes textos que o constituem. Assim, nesse trajeto de ir e vir pelos escritos dos/as autores/as convocamos professores/as, alunos/as, formadores/as, pesquisadores/as e demais leitores/as a construir outros tantos caminhos para se pensar e fazer uma educação para a sexualidade nos espaços educativos.

Cada escrito nos instiga e nos provoca de diferentes maneiras a pensarmos e construirmos uma educação para a sexualidade pautada em novas dimensões e reordenamentos teóricos para além dos entendimentos ancorados sobre os nomes de “Orientação Sexual”, “Educação Sexual”, “Educação em Sexualidade”, “Educação Sexualizada”, entre outros.

A escolha por nomear esse Caderno, utilizando-nos do termo Educação para a Sexualidade foi um caminho que busca romper com os discursos naturalizados e sacralizados culturalmente sobre a sexualidade, relativizando-os, pondo-os sob suspeita, como também desestabilizando certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções, caminhos e possibilidades. Esse termo, instiga-nos a discutir a sexualidade para além de uma visão biologicista e essencialista, mas como uma invenção que se constituiu e se constitui na correlação de múltiplos elementos sociais presentes na família, na medicina, na educação escolarizada, na psicologia, nas instituições religiosas, entre outras.

O Caderno Pedagógico busca reativar diferentes dizeres de pesquisadores/as que ao longo dos últimos anos têm se dedicado a esse

campo de saber, a fim de construir outros olhares e caminhos sobre as temáticas de sexualidade, diversidade de gênero e sexual, homofobia, sexismo, violência sexual, entre outras, enfocando seus estudos na Educação Básica, no Ensino Superior e na formação continuada de profissionais da educação.

Os textos do livro dão muito que dizer sobre tais temáticas. Assim, procuramos organizá-los em eixos temáticos – Diversidade Sexual e de Gênero, Currículo, Gênero e Sexualidade, Infâncias e Sexualidades e Violência Sexual na Infância –, com o intuito de promovermos uma articulação profícua entre diferentes teorizações.

No eixo **Diversidade Sexual e de Gênero**, os/as autores/as nos provocam a refletir sobre como vamos constituindo-nos, a partir de discursos e instâncias sociais, focando suas teorizações na escola, enquanto um espaço que ensina maneiras de ser e agir como homens ou mulheres e de pensar e atuar com relação ao gênero e à sexualidade. Nessa direção, o autor Anderson Ferrari abre caminhos para pensarmos sobre a escola enquanto instituição envolvida nos processos relacionados às sexualidades e as subjetividades dos sujeitos que transitam nesse espaço, evidenciando a necessidade constante de formação dos/as profissionais da educação.

O texto de Rogério Junqueira nos instiga a pensar e estabelecer algumas conexões entre mudanças significativas que ocorreram no Brasil nas últimas duas décadas, principalmente a ampliação de nosso regime democrático e a visibilidade cada vez maior da diversidade de gênero e sexual nas escolas. Andreza Marques de Castro Leão, Andréa Marques Leão Doescher e Paulo Rennes Marçal Ribeiro abordam a questão do preconceito contra mulheres e homossexuais, apresentando como a homofobia e o sexismo se constituem e se perpetuam na sociedade contemporânea. Além disso, os/as autores/as traçam algumas estratégias pedagógicas para o/a professor/a empregar em sala de aula e trabalhar esse assunto com seus/suas alunos/as. Fernando Seffner e Yara de Paula Picchetti apontam importantes mudanças que aconteceram no Brasil nas últimas duas décadas, como o alargamento do regime democrático e a crescente visibilidade da diversidade de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Fechando esse eixo, o texto de Joanalira Corpes Magalhães e Deise Azevedo Longaray propõe ao/à leitor/a conhecer e pensar sobre algumas estratégias para promoção de uma educação para a sexualidade no que tange a problematização das identidades sexuais, de gênero e a homofobia no espaço da escola.

O eixo **Currículo, Gênero e Sexualidade** apresenta textos de autoras que nos provocam a pensar nas temáticas de gênero e sexualidade como componentes curriculares. Assim, Fabiane Lopes Teixeira problematiza a educação para a sexualidade no espaço escolar, instigando-nos a pensar que essa instituição precisa de outra postura

frente às questões relativas à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade. Raquel Pereira Quadrado e Suzana da Conceição de Barros apresentam uma discussão sobre o currículo escolar como um espaço privilegiado para os processos de socialização e subjetivação. Além disso, destacam a importância que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades ganharam na sociedade contemporânea e defendem a relevância da inclusão desses temas nos currículos escolares.

Paula Regina Costa Ribeiro, Juliana Lapa Rizza e Dárcia Amaro Ávila nos suscitam a pensar a produção de possíveis heterotopias no currículo do Ensino Superior e seus entrelaçamentos com as temáticas de gênero e sexualidade nessa especificidade de ensino. Para tanto, as autoras discutem a disciplina "Gênero e sexualidade nos espaços educativos" como um lugar heterotópico, em que outras formas de olhar para as sexualidades e seus desdobramentos foram sendo produzidas. Para finalizar as discussões desse eixo, a pesquisadora Teresa Vilaça argumenta sobre a necessidade de uma educação em sexualidade orientada para o desenvolvimento de ações por alunos/as, a fim de promover sexualidades saudáveis. A autora baseia sua argumentação no entrelaçamento do paradigma de educação para saúde democrática, a participação genuína dos/as alunos/as no ensino e na aprendizagem e a abordagem Investigação, Visão, Ação e Mudança nas escolas promotoras de saúde.

O eixo **Infâncias e Sexualidades** abre caminhos para pensar sobre o quanto as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades permeiam os processos de constituição dos sujeitos infantis. Assim, as autoras Dinah Quesada Beck e Bianca Salazar Guizzo problematizam, em seu texto, como os corpos infantis estão sendo produzidos na contemporaneidade, instigando o/a leitor/a a pensar sobre o "borramento de fronteiras" entre mulheres e meninas. Lucilaine dos Santos Oliveira e Paula Regina Costa Ribeiro nos apresentam um recorte de uma pesquisa de Educação para a Sexualidade realizado em uma escola pública. Nesse recorte, as autoras evidenciam os olhares da diretora dessa escola sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades.

Marcela Pastana e Ana Claúdia Bortolozzi Maia destacam a importância de uma formação para educadores e educadoras sobre sexualidade na infância, pois evidenciam que esses sujeitos não encontram no seu cotidiano espaços de diálogo e reflexão acerca de situações que envolvam os temas sexualidade, corpo e gênero. Para promoverem essa discussão, as autoras se valem de cenas escolares inspiradas em observações que ocorreram em um projeto de formação em educação para a sexualidade desenvolvido junto a crianças, educadores(as) e familiares.

Fabiane Ferreira da Silva e Benícia Oliveira da Silva nos convidam a pensar e discutir o brinquedo como artefato cultural implicado na

produção dos sujeitos, em especial na constituição dos gêneros. Para tanto, as pesquisadoras analisam o brinquedo para as "futuras engenheiras", denominado *Goldie Blox*, buscando discutir o quanto é relevante professores e professoras estarem atentos/as aos processos de constituição das identidades de gênero. Constantina Xavier Filha em seu texto privilegia a reflexão e problematização sobre livros infantis que tratem das temáticas de gênero, sexualidade e diferença. Em seus estudos, a autora defende que os livros podem ser potentes artefatos culturais e pedagógicos para trazer à tona a discussão de tais temáticas.

No eixo **Violência Sexual na Infância,** as pesquisadoras tecem considerações relevantes para se refletir sobre um tema que tem, na contemporaneidade, se destacado e que necessita de um trabalho e discussão mais efetiva nas diversas instâncias sociais, mas especialmente na formação de professores/as. Edyane Silva de Lima e Eliane Rose Maio trazem à tona a discussão acerca da educação para sexualidade como estratégia de enfrentamento à violência sexual e como estratégia necessária para a formação docente.

Para tanto, apresentam algumas decorrências desse tipo de violência, da necessidade de identificar os sinais de quem a sofre e, por fim, a importância de um trabalho nos cursos de licenciatura como um caminho para prevenção do abuso e da violência sexual infantil. Na mesma seara, Lívia Monique de Castro Faria e Cláudia Maria Ribeiro, a partir da metáfora da tempestade, instigam-nos a pensar sobre um tema que provoca nossas emoções: as violências sexuais contra crianças em instituições de Educação Infantil. As autoras narram uma pesquisa realizada em instituições de três municípios de Minas Gerais e apontam a necessidade de processos de formação que se entrelacem com as Redes de Proteção dos municípios.

Esperamos, como nos coloca Larrosa (2010), que os textos que compõe esse Caderno Pedagógico apontem para "o infinito dos caminhos" (p.142) possíveis para a construção de espaços educativos mais plurais em que os sujeitos, em seus processos de constituição, aventurem-se a pensar em uma sociedade em que o preconceito, a violência e a discriminação não se façam presentes. Quem sabe a lição presente em cada um dos textos desse Caderno inspire e provoque a todos e a todas outros modos de pensar e entender a educação para sexualidade.

Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães
Organizadoras

Eixo
Diversidade Sexual e de Gênero

"*ELAS SÃO HOMOSSEXUAIS*" – HOMOSSEXUALIDADES NO INTERIOR DAS ESCOLAS

Anderson Ferrari

Introdução

Vou iniciar este artigo com três histórias que a escola tem como palco e que reforçam aspectos que me chamam atenção quando falamos deste espaço social. Por um lado, essas histórias evidenciam a força das escolas para a construção, negociação e enfrentamento das identidades, dos grupos de pertencimento e das diferenças. Por outro lado, elas destacam as escolas como espaços de conhecimento, de busca de um saber que possa "resolver" ou "ajudar" as pessoas a se encontrarem, a "aceitarem" o que são, saber enfrentar as dificuldades, enfim, reforçam o que Foucault (1988) destacou nas suas análises sobre a sexualidade como um dispositivo, algo que diz da construção dos sujeitos. Em se tratando das escolas, esse processo que envolve sexualidades e subjetividades diz da construção não somente de alunos e alunas, mas, também, de professores e de professoras, de forma que podemos afirmar que a relação entre sexualidades e subjetividades coloca os/as profissionais da educação diante da necessidade constante de formação.

Diante deste quadro, venho notando um movimento cada vez mais recorrente. Envolvido há anos com a formação docente no que se refere às relações de gênero e sexualidades, sou reconhecido na cidade de Juiz de Fora como "o" professor que discute essas problemáticas e, sobretudo, que trabalha com as homossexualidades. Neste sentido, sou colocado no lugar daquele que "sabe" e, portanto, que pode "ajudar" ou "resolver" situações que estão no interior das escolas e que colocam os professores e professoras diante dos sentidos de escolas, de suas formações, da imagem de professores e professoras que construíram e dos seus papéis como tais. Assim, venho sendo acionado, cada vez mais, por professores e professoras, diretoras e diretores e até mesmo por alunos e alunas para trabalhar com algumas histórias que estão acontecendo no interior das escolas, envolvendo as homossexualidades. Muitas vezes, essas

buscas vêm dos alunos e alunas a professores e professoras. Colocam questões que os fazem identificá-las como uma "certa" deficiência na formação. Diante desta identificação e significação daquilo que não sabem, buscam novamente a Universidade para sanar esta falta. Neste sentido, mais do que o professor que estuda as homossexualidades, sou o professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e estudo as homossexualidades, de maneira que, como pesquisador e docente dedicado a essas discussões, tenho a responsabilidade que me "autoriza" de maneira, que isso tem um peso a mais que me "autoriza", aos olhos dos outros, a falar sobre tais temáticas.

São essas as questões que tem a escola como foco que quero tomar como discussão central deste artigo. Para isso, vou me valer de três destas histórias as quais identifico como potentes para discutir três pontos. Primeiramente, quero dar lugar as condições de emergência das três correspondências que são tomadas como foco do artigo. Em seguida, penso que é importante fazer uma reflexão sobre os movimentos que organizam esses encontros entre gênero e sexualidade, entre subjetividades e "verdades", entre essas questões e as formações e ações dos professores e professoras. Encontros os quais chegam às escolas e partem delas, para reafirmar que discutir questões de gênero e sexualidades nos convida a olhar a escola em diálogo com o social e pensar que a escola não é uma "bolha" fora do mundo. Enfim, o lugar que a escola adquire nas relações entre sexualidades e subjetividades. E, por último, o ponto que diz da formação docente e da busca por conhecer, que implica na visão das escolas e dos professores e professoras como espaços de "ajuda".

A primeira história, intitulada pela diretora de uma escola pública municipal na cidade de Juiz de Fora como: "caso Marcos", diz respeito a uma carta encaminhada a mim, para que eu pudesse tomar conhecimento do que estava acontecendo naquela escola. Tal carta era, também, um convite para que eu tivesse uma conversa junto às professoras que não estavam sabendo como lidar com o caso.

O caso Marcos[1]

Marcos, nascido dia 09 de agosto de dois mil e cinco, estuda no 2º ano do Ensino Fundamental

[1] O nome do estudante foi substituído por pseudônimo, resguardando seu anonimato. Foi transcrita a carta enviada pela escola.

na Escola. No início do seu 1º período na Educação Infantil, a criança levou para casa vários pertences da escola e de seus colegas, como: canecas, roupas, lençóis e, apesar de a mãe perceber este fato, nenhum material foi devolvido.

Já no 1º e 2º período da Educação Infantil, Marcos já fazia uso de palavras pouco cordiais para afrontar seus colegas. Apresentava um comportamento muito agressivo, agredindo seus pares. Chegou até a bater e morder a professora. A direção e coordenação da escola fez várias reuniões com a mãe da criança, todavia, a mãe sempre compareceu à escola muito agressiva. E, em uma destas conversas, a mãe relatou que o pai do aluno está preso e que a criança faz visitas ao pai na penitenciária semanalmente.

Nessa ocasião (2011), a criança foi encaminhada pela escola ao CAP/UFJF,[2] todavia a mãe do aluno não compareceu ao local.

A partir do 1º ano (2012), além da agressividade, Marcos começou a demonstrar interesse acentuado pela questão da sexualidade. Passou a mostrar suas partes íntimas para os colegas e também quis ver as partes íntimas dos outros. Somada à questão da agressividade, novamente, a direção da escola viu a necessidade de encaminhá-lo a um atendimento psicológico e conseguiu vaga para o aluno no CPA/UFJF, todavia a mãe perdeu a primeira entrevista e, portanto, o aluno nunca frequentou.

Neste ano de 2013, temos tido várias situações de agressividade e com relação ao seu acentuado interesse pela sexualidade: agarra os colegas para beijá-los na boca; quando não permitem que ele beije ele agride seus pares. Manda beijo para os colegas, inclusive para os alunos mais velhos. Retira sua roupa dentro da sala de aula. Durante os jogos de futebol, fica encostando nos meninos e se joga para cima deles. Passa a mão nas partes íntimas dos outros meninos, inclusive dos alunos mais velhos.

[2] CAP/UFJF é a sigla do Centro de Atendimento Psicológico da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A segunda história chegou até mim através de um *e-mail* de um ex-aluno de especialização.

> *Boa noite, Professor Anderson. Não sei se o senhor se lembra de mim. (...) fui seu aluno no curso de Especialização do João XXIII. Uma vez nos encontramos em uma peça no Espaço Mascarenhas, lembra? Eu apresentei minha noiva ao senhor naquele dia. Estou entrando em contato, pois estou com uma situação que não sei muito bem como lidar. Tenho duas alunas na escola onde trabalho que estão passando por um momento complicado. Elas são homossexuais, e estão com um pouco de dificuldade de lidar com isso, especialmente com relação à família e a aceitação (ou não) dessas. As venho aconselhando como posso, e nem sequer sei se estou fazendo da forma certa. E como sei que o senhor trabalha com o tema da Educação e Diversidade, gostaria de saber se o senhor teria algum momento para conversar comigo sobre o assunto. Sei que é pedir muito, mas é uma situação que tem causado bastante aflição nas meninas e eu também não estou totalmente certo em como ajudá-las. Eu sei que o senhor é um homem bem ocupado, mas prometo não tomar muito do seu tempo com relação a isso. É que realmente quero ajudá-las, mas preciso de alguém que me ajude com isso também.*
> *PS: Estou até lendo sua tese de doutorado para ver se consigo tirar algo que me oriente nesse sentido rsrsrs*.

A terceira carta foi encaminhada por um aluno à diretora de uma escola pública municipal, como um pedido para que o responsável não fosse chamado a Escola. O aluno é um adolescente de 14 anos que é assumidamente homossexual e que havia brigado com uma amiga. Pelo histórico de conflito, o tutor havia ameaçado o menino que se caso houvesse algum outro problema ele o encaminharia novamente para a Casa de Proteção. Diante da dificuldade em lidar com a situação, repassou-me a carta do menino. Diz o aluno:

Professora
Eu sei que a minha atitude foi errônea, mas foi uma tática para eu poder me agrupar com minhas colegas, porque depois que descobriram minha opção sexual me deixaram de boa. Queria te pedir a última oportunidade de 1 semana para mudar meu comportamento, porque eu não posso tomar suspensão porque eu não moro com minha família biológica, e se eu der transtorno eles podem me redirecionar para o Santa Lúcia, a penitenciária de menores, da assistência social. Então, mediante disso quero te perguntar se não tem como você me dar essa chance e não me dar suspensão, te dou uma semana para você ver que eu quero ser um adolescente diferente.

Condições de Emergência

Condições de emergência é um termo cunhado por Michel Foucault e que nos incita a olhar para o contexto de produção de determinadas ações, pensamentos, sujeitos para colocar sob suspeita o que não nos chama atenção. Mais do que isso, este termo reforça a perspectiva histórica de construção das palavras, dos pensamentos e dos sujeitos, de maneira que colocar em debate as condições de emergência das três correspondências deste artigo é assumir que elas dizem de um tempo histórico. Assim, poderíamos nos perguntar por que essas correspondências surgem neste momento e não em outro? Que sociedade temos hoje e que escolas e professores estão possibilitando este tipo de relação entre alunos, sexualidades, escolas?

As três escritas, sejam elas advindas dos alunos e alunas, ou das professoras ou mesmo das diretoras são uma expressão de que o debate das homossexualidades está posto na nossa sociedade e que as escolas participam dele. É possível dizer que o debate em torno das sexualidades e mais especificamente das homossexualidades está em plena construção e disputa no momento atual. Neste sentido, temos a ação dos grupos gays que, desde o final da década de 70 e mais intensamente na década de 80 (muito em função da epidemia do HIV/Aids, que foi capaz de estabelecer

um diálogo entre saúde, prevenção e educação) vêm lutando para desconstruir imagens negativas das homossexualidades ao mesmo tempo em que se organizam em torno da construção de imagens positivas. Nesta luta política, a Educação é parte importante. Por isso, as escolas e a formação docente são espaços de disputa e de ação dos grupos. No caso específico de Juiz de Fora, temos ainda para fortalecer essa vinculação, um dos mais importantes eventos nacionais de encontro da comunidade LGBTT e que repercute nas escolas – o *Rainbown Fest* – um evento anual de uma semana que movimenta a cidade com debates nas diferentes áreas do conhecimento e que culmina numa grande festa de eleição da Miss Gay Brasil.

Nos últimos anos, essas ações se fortaleceram com o Programa Brasil sem homofobia, em que pese sua desaceleração atual, serviu nos anos anteriores para fomentar um projeto que há muito vinha partindo de uma demanda dos professores e professoras. Desde a década de 90, o MGM (Movimento Gay de Minas), numa ação isolada, vem organizando encontros e, um desses, foi direcionado para professores e professoras como parte da programação do *Rainbown Fest*, intitulado: "Homossexualidades e Escolas", destinado para o debate da temática homossexual e suas relações com a Educação. Assim, foram discutidas essas relações nas diferentes áreas da Educação tais como Currículo, Formação Docente, Gênero e Sexualidades, Gestão Escolar, Educação Infantil. Um encontro de dois dias que, ao final, revelou a necessidade de algo mais profundo, que foi possibilitado a partir do edital do Programa Brasil sem Homofobia que deu condições para a organização de duas edições do Curso de Capacitação "Lidando com as Homossexualidades", entre 2007 e 2008. Essas ações repercutem nas escolas e na cidade como um todo. Podemos apontar como um dos seus resultados mais eficazes o debate permanente em torno das homossexualidades e visibilidade desta comunidade, inclusive nas escolas. Cada vez mais adolescentes e adultos professores vêm assumindo suas identidades homossexuais neste espaço.

Somado a isso, temos ainda a organização do nosso grupo de pesquisa – GESED – Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade que, desde 2010, vem se reunindo, envolvendo estudantes de graduação, de pós-graduação, professores e professoras da rede pública. Um grupo diretamente vinculado a UFJF, que vem produzindo livros e seminários, tomando para si a responsabilidade de discutir e ampliar o debate. Por um lado, essas ações, sejam conjuntas ou isoladas, vêm demonstrando a

impossibilidade de falar de homossexualidade no singular, ressaltando a necessidade de pensar, olhar e lidar com as homossexualidades sempre no plural, de forma que não é possível pensar num tipo de homossexual típico, mas de uma multiplicidade de homossexualidades, problematizando e afetando a maneira das escolas sobre como lidar com as homossexualidades. Muitas vezes, aceitamos e possibilitamos um tipo de homossexual, quase sempre vinculado a um modelo heteronormativo, ou seja, aquele homossexual sério, casado, que não se mostra, "que se dá o respeito". É importante olhar e lidar com o "outro" diferente, na sua outridade e não transformar o "outro" naquilo que eu quero que ele seja. Por outro lado, podemos dizer, também, que esse contexto tem possibilitado e aumentado à existência de professores e professoras diferentes. Professores homossexuais e professoras lésbicas que se colocam no interior das escolas, os quais estabelecem com isso outros tipos de relações com alunos e alunas. Professores e professoras que já olham para a sala de aula e para o contexto escolar como um todo, entendendo que eles dizem mais do que relações de conteúdo, que são espaços em que se organizam outras relações, que estão acontecendo outras coisas para além dos conteúdos. Professores e professoras que, independente de suas orientações sexuais, estão interessados em discutir e construir outras formas de ser e estar, outros tipos de escolas e, por isso, procuram os cursos que promovemos. Professores e professoras que, ao se colocarem neste movimento, possibilitam os alunos e alunas a se sentirem mais à vontade para escrever ou procurá-los para falar de si mesmos, como ocorreu no segundo caso do meu ex-aluno do curso de especialização.

Poderíamos acrescentar a tudo isso o fato deste debate, em torno das homossexualidades, ser algo social e cultural pertencente a este momento histórico. Fruto de construção que não é de agora, o fato é parte do nosso cotidiano, queiramos isso, ou não. Ele está nas escolas, porque está na sociedade de forma geral; ele está nas mídias, basta um olhar atento aos noticiários, às telenovelas, aos programas da rede aberta de televisão para constatar que a questão da homossexualidade é quase diária. Há um movimento de mão dupla, o qual organiza e constrói este debate. Isso está na televisão porque está na sociedade e está na sociedade porque está na televisão, de maneira que há uma retroalimentação entre esses espaços. Movimento que nos obriga a olhar com cuidado para tudo isso, uma vez que, independente da escola realizar e participar ou não deste movimento, ele está sendo construído e chega às escolas.

No entanto, a escola, por ser o lugar por excelência de conhecimento, não é um espaço do senso comum, mesmo que ele insista em aparecer pelas falas dos alunos e alunas. A escola é o local de problematização do senso comum, o que não nos assusta mais, porque o naturalizamos. E dizer das homossexualidades é dizer deste senso comum, desta forma de conhecer que organiza o social e que invade as escolas, que constrói sujeitos. Assumir a postura de problematização é mais do que olhar para o que está nas salas de aula, mas é também de colocar sob suspeita a forma de conhecer, é dar um passo a trás para olhar de outra forma. (MARSHALL, 2008). Quando as professoras e o professor ou as diretoras assumem as correspondências, quando dão lugar a elas assumindo que não "sabem", mas que querem saber e "ajudar", vão demonstrando que estão neste movimento, nestas condições de emergência que estão constituindo eles e elas como professores e professoras.

Que movimentos se organizam no interior das escolas a partir das sexualidades?

Transformei propositalmente esta parte da escrita num questionamento, assumindo assim uma postura política diante do empenho em pensar as relações entre Escolas, Sexualidades e Subjetividades. Com isso, quero investir nas problematizações mais do que me preocupar em apontar soluções, como se houvesse algo a ser aplicado a todas as situações, reafirmando o que surge nas escolas como "problemas". Problematizar também é uma maneira de colocar sob suspeita às formas de pensamento, ou seja, como lidamos com as homossexualidades a partir de determinadas "verdades", "saberes" que nos organizam. Mais do que isso, estou me filiando assim, a uma linha de pensamento que entende as homossexualidades como uma realidade histórica e cultural, como uma construção que faz parte da "genealogia do sujeito moderno" (FOUCAULT, 1988), isso significa dizer que podemos pensar diferente do que pensamos. Problematizar, portanto, representa um caminho para frente, na medida em que afirma que o que pensamos e como agimos tem uma história e problematizar significa colocar em questão as histórias do pensamento e das atitudes. Assim, problematizar como as escolas foram sendo lugares de sexualidades e subjetividades é mais do que simplesmente assumir isso como algo dado, mas é um investimento que permite a todos nós "dar um passo atrás" (MARSHALL, 2008) em relação à maneira a qual agimos para fazer diferente.

Três correspondências que dizem das Escolas e que voltam a elas na medida em que partem de alunos e alunas a professores e professoras, ou então que fazem a trajetória de professoras e professores à Universidade, enfim, movimentos que vão em direção a um saber, a uma "vontade de saber". São alunos, alunas, professores e professoras que querem "saber" o que está acontecendo consigo mesmos ou com os outros. Podemos pensar então, que as Escolas são reconhecidamente lugares de saber, inclusive no que diz respeito às Sexualidades, mais especificamente, as homossexualidades. Uma ânsia de saber que se liga a ansiedade em "resolver" e "ajudar" a esses indivíduos com a sexualidade "desviante", "anormal". Portanto, ansiedade que reforça o lugar das Escolas como de resolução de "problemas" e de preparação para a vida e os lugares de professores e professoras como aqueles e aquelas que sabem, e que são os responsáveis pela "verdade", até mesmo dos indivíduos.

Neste sentido, estamos diante de três movimentos que se organizam no interior das escolas, os quais são organizados a partir do espaço escolar e que ao mesmo tempo organiza isso que chamamos de "escola" e de "professores e professoras". Em todos os três casos, o que está em jogo são as sexualidades e seus "desvios", servindo para outro enquadramento que vai para além dos gêneros – as homossexualidades.

No primeiro caso, temos um movimento que parte das professoras. São elas que em seu cotidiano com Marcos, tomam o menino como objeto de observação, disciplinamento, classificação e enquadramento. Neste caso, a relação se organiza a partir do entendimento da escola como disciplinadora, ou seja, aquela que seria capaz e responsável pelo processo de "civilização" dos sujeitos. Isso significa estabelecer, ensinar e controlar regras de convivências. Não conseguimos pensar outro modelo de escola distante deste, com o aspecto disciplinador que herdados da Modernidade. A questão não nos parece em pensar uma escola sem disciplina, mas problematizar que sujeitos são construídos nesta relação com a disciplina. Marcos foge insistentemente às regras de convivência: leva objetos da escola e dos colegas para casa, agride seus pares. Pelo relato das professoras, percebemos que a questão toma outra dimensão, na medida em que essas regras são ultrapassadas no campo da docilidade e disciplinamento dos corpos, atingindo o que as professoras talvez mais temam: o campo das sexualidades. Em nenhum momento, o menino é claramente classificado como homossexual, mas podemos perceber que o "medo" gira em torno desta classificação que parte das professoras. Assim, o movimento

que organiza esse primeiro caso é aquele que parte das professoras, do "outro" que classifica e enquadra Marcos como homossexual. É o outro que olha, vigia, controla e classifica Marcos a partir dos seus gestos, que fogem daquilo que é estabelecido socialmente como "normal", o "esperado" para meninos. Na medida em que foge deste estabelecido, ele é rapidamente classificado e enquadrado por "sua" sexualidade, por aquilo que as professoras definem como "sua sexualidade". Podemos perguntar: onde está a homossexualidade? Em Marcos ou nas professoras? Diante da dificuldade em lidar com essas questões elas fazem outro movimento: delas para a direção e da direção para a Universidade, resultando no convite para que eu fosse falar com docentes sobre este caso.

O segundo caso se constitui em outro movimento. São as alunas que procuram o professor com um pedido de "ajuda". A figura do professor parece representar a escola e o saber. Procurar o professor para pedir ajuda é uma forma de dizer que querem saber o que está acontecendo com elas, é a busca por um saber capaz de construir outra forma de viver esta experiência. Inspirados em Foucault (1988), podemos pensar que a experiência é resultado de um processo de dessubjetivação e subjetivação, que envolve certa tensão entre os jogos de verdade, poder e subjetivação. Não é por acaso que procuram "ajuda". Há um saber que organiza as homossexualidades e quase sempre está ligado ao certo e errado, ao que pode e ao que não pode. São elas procuram este saber e colocam o professor diante de sua relação com o saber e com o seu papel como professor. Diz o docente: *"Tenho duas alunas na escola onde trabalho que estão passando por um momento complicado. Elas são homossexuais, e estão com um pouco de dificuldade de lidar com isso, especialmente com relação à família e a aceitação (ou não) dessas. As venho aconselhando como posso, e nem sequer sei se estou fazendo da forma certa".* Um tipo de experiência e saber que está servindo para classificá-las e, muitas vezes, aprisioná-las na homossexualidade – *"elas são homossexuais".* Diante da dificuldade de compreensão, organizam outro movimento em direção à busca por este saber – das alunas ao professor e do professor para UFJF – um saber que entra na escola e sai dela para voltar com a resposta.

No terceiro caso, o movimento parte do aluno para a direção da escola, não passa por professor ou professora nenhuma. Outras instâncias de poder estão envolvidas neste caso que chega à escola já com outro tom, fazendo com esta instituição de ensino e com o que acontece nela adquiram outra importância. *"Queria te pedir a última oportunidade de 1 semana para mudar meu comportamento, porque*

eu não posso tomar suspensão porque eu não moro com minha família biológica, e se eu der transtorno eles podem me redirecionar para o Santa Lúcia, a penitenciária de menores, da assistência social". Como a escola, juntamente com outras instâncias de poder, vem organizando o disciplinamento dos corpos? O menino pede mais uma semana de prazo para "mudar o comportamento" e assim permanecer na escola e não ir para a Assistência Social. Mudar o comportamento para significa fazer o que está estabelecido como adequado para menino ou o que o "outro" definiu como certo.

Enfim, três casos que estão envolvidos num processo mais amplo de Educação. Não aquela educação formal, ligada a conteúdos, currículos, mas aquela que se relaciona com a educação dos sujeitos. Três casos que envolvem outros sujeitos presentes nas escolas e que também estão em meio a esses processos de subjetivação, ou seja, as diferentes formas como nos constituímos. Assim, agir sobre os alunos, preocupar-se com eles e com os seus comportamentos, e uma forma de agir sobre si mesmo como professores. Desta forma, constrói-se como sujeitos professores, assumindo o lugar do professor como aquele que "ajuda", que deve conduzir os alunos e alunas aos lugares corretos. Parecem-me que são professores, professoras e diretoras que estão preocupados com a felicidade dos alunos e alunas. No entanto, o entendimento de felicidade desses alunos e alunas está ligado à ideia de assumirem suas "verdades", que estão no campo das sexualidades. Que possam ser o que "verdadeiramente" são. A questão que estou sugerindo como fundamental é justamente colocar sob suspeita esta forma de pensar, em que aprisionamos os sujeitos nas sexualidades como suas verdades.

Homossexualidades no interior da Escola

Com base nas três correspondências e diante do que foi analisado no artigo é o momento de colocar sob investigação a presença das homossexualidades nas escolas. Sendo assim, queria começar chamando atenção para um fato que me parece organizar a existência das três correspondências e mesmo das relações em torno das homossexualidades nas escolas. Quando elas chegam às escolas, trazidas pelos alunos e pelas alunas, ela adquire outro teor. Ela entra numa relação de "ajuda", de maneira, que escolarizamos as homossexualidades. Buscamos um saber, visto que a Escola é o local por excelência do conhecimento. Não quero dizer com isso que esse movimento ocorre em todos os casos, pelo contrário, para

muitos alunos e alunas, a Escola é um lugar de sofrimento. A Escola não é um lugar agradável para todos, muito menos para alguns professores e professoras. Nestes casos, as homossexualidades servem para fazer sofrer, para machucar, para agredir, mas também, há movimentos como estes, presentes nas correspondências, em que as Escolas buscam "ajuda" para si mesmas.

Buscar ajuda para entender e atender as homossexualidades é uma forma de dizer do seu entendimento, é colocá-las num lugar de uma expressão de sexualidade que precisa ser atendida. Neste sentido, penso que essa forma de olhar para as homossexualidades tem a potencialidade de nos convidar a problematizar e desconfiar do que temos como natural, ou seja, porque não buscamos ajuda para lidar com as heterossexualidades? Buscar ajuda para as homossexualidades e não para as heterossexualidades é colocar a primeira no lugar da anormalidade, daquilo que não é natural e manter a segunda no seu inverso. Reforçamos com isso o lugar de margem das homossexualidades. Nas Escolas, são as homossexualidades que despertam interesses, que incomodam e que chama à atenção. Mais do que as questões de gênero, são os embaralhamentos entre as relações de gênero e as sexualidades que viram problemas. Somos uma sociedade do enquadre e desde muito cedo buscamos enquadrar a todos e todas. Como somos fruto desta sociedade do enquadramento, realizar tal aprisionamento é buscar nos organizar. Não sabemos lidar com aquilo que foge ao enquadramento, aquilo que não consigo significar. O caso de Marcos é exemplar, pois, desde que entrou na escola, tornou-se "objeto" de observação no exercício do enquadramento e disciplinamento e da função da Escola e das professoras. O enquadramento de um diz do enquadramento dos demais. Quando este menino foge do que estamos acostumados de numa perspectiva heteronormativa, ele é rapidamente enquadrado, utilizando para isso sua sexualidade. Se ele foge do que é esperado para meninos (no embaralhamento da construção do gênero masculino, unido à construção das heterossexualidades) ele é expulso do seu gênero e enquadrado (transformado) em homossexual.

Enquadramento que, também, está presente nas outras duas correspondências. As meninas se tornam homossexuais, são afirmadas como tais: *Elas são homossexuais.* Enquadramento que diz da verdade do sujeito e mais do que isso aprisiona esse sujeito nesta verdade. Ele e Elas viram "o" e "as" homossexuais. Assim, somos convidados a pensar como a construção das homossexualidades, seja ela na Escola ou num contexto mais amplo,

está diretamente relacionada a educação dos corpos e dos sujeitos para se tornarem homossexuais. Para que estão servindo estas classificações? A quem elas estão ajudando? A quem estão prejudicando? As homossexualidades estão servindo muito mais para aprisionar do que para libertar. Talvez o trabalho educativo seja aquele de libertar os homossexuais das homossexualidades, então, como libertar os heterossexuais das heterossexualidades.

Esse é o desafio da Escola como local de conhecimento: libertar os sujeitos das identidades como lugar de aprisionamento, desprendendo-se de formas de conhecimento que mais aprisionam do que libertam.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michel A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-40.

LIÇÕES DE UM EXPERIMENTO DE DISCRIMINAÇÃO

Rogério Diniz Junqueira (Inep)

As origens do experimento

Em 5 de abril de 1968, dia seguinte ao assassinato do ativista pacifista negro norte-americano, líder do movimento pelos direitos civis e Prêmio Nobel da Paz Martin Luther King, uma jovem professora se viu desafiada a encontrar um meio de fazer seus alunos compreenderem o que era a intolerância e o ódio racial. Ela era Jane Elliott, nascida em 1933, docente de uma turma de 28 alunos, do 3º ano primário de uma escola pública de Riceville, um vilarejo de 840 habitantes (todos brancos), nos Estados Unidos.

A professora Elliott pôs em prática um exercício por meio do qual seus alunos passariam a experimentar as lógicas da discriminação, tal como de grupos socialmente subalternizados. Ela planejou submetê-los, alternadamente, por dois dias seguidos, a tratamentos desiguais e iníquos, dividindo-os em dois grupos a partir de um critério sobre o qual, naquela situação, eles não tinham nenhum controle: a cor dos olhos.

A inspiração veio de um romance do escritor norte-americano Leon Marcus Uris, **Mila 18**, publicado em 1961 e baseado em histórias reais da resistência dos judeus na Polônia ocupada pela Alemanha nazista. Nele, a cor dos olhos dos judeus aparece como um critério utilizado pelos médicos nazistas para decidir quem iria, ou não, para as câmaras de gás.

A sua proposta parece também considerar as contribuições dos estudos de Henri Tajfel (2013), judeu polonês sobrevivente dos campos de extermínio. Ele, nos anos 1960, desenvolveu pesquisas que indicavam que processos de categorização "nós-eles", mesmo quando baseados em critérios arbitrários, irrelevantes ou insensatos, são suficientes para produzir discriminação entre indivíduos de grupos diferentes. Tajfel notou que o ato de categorização arbitrária levava à criação de estereótipos e desencadeava comportamentos discriminatórios.[3] De resto, o clássico teorema de Thomas coloca: "Se

[3] Nos processos de categorização (objetivação), mecanismos, crenças e sistemas classificatórios produzem representações sociais estereotipadas e

os homens definem determinadas situações como reais, elas se convertem em reais nas suas consequências".[4]

Na experiência com seus alunos, Elliot os dividiu em duas alteridades, dois grupos com identidades supostamente facilmente definíveis, fixas, inconciliáveis e sem possibilidades de sobreposição, contradição, incerteza ou movência. A partir daí, instituiu um regime de forte segregação entre eles. No primeiro dia, enquanto as crianças de olhos azuis foram tidas como **naturalmente** melhores, mais inteligentes e dignas de regalias e privilégios, as de olhos castanhos foram colocadas em situações desvantajosas, sofreram segregações e receberam rótulos pejorativos, tais como os usualmente empregados contra negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos.

De antemão, estes últimos estavam impossibilitados de receber suporte ou solidariedade por parte dos colegas do outro grupo. Além disso, nessa condição subalterna e marginal, durante o exercício deveriam trazer em torno ao pescoço uma espécie de colar grosseiro de tecido, quase uma coleira, que, além de tornar fácil a identificação do grupo, instituía a marca da diferença e assinalava a inferioridade social, simbólica e humana em seus portadores, ou seja: um dispositivo de estigmatização. No segundo dia, ela alternava as posições.[5]

A partir da publicação em um jornal local de uma redação de um aluno sobre a experiência, Elliot ganhou espaço e notoriedade, dividindo opiniões na sua comunidade e entre professores. Ela prosseguiu com a experiência. Em 1970, a sua terceira edição foi documentada em **Eye of the Storm** ("Olho da Tempestade"), de 26 minutos, com roteiro e direção de William Peters, da ABC News. O documentário foi incluído em outro filme do diretor: **A Class Divided**

---

características são, taxativa e repetidamente, atribuídas ao indivíduo ou ao grupo marcado como "outro", reduzidos as suas supostas características intrínsecas.

[4] Embora Elliott não mencione o "Experimento Milgram" e se tratem de experiências distintas, não é incomum associarem os resultados de ambos. Preocupado em entender a obediência aos nazistas, Stanley Milgram (1983) iniciou, em 1961, um experimento no qual verificou que inclusive os participantes mais conscienciosos tendiam a se mostrar pouco propensos a desobedecer até mesmo às ordens mais iníquas e absurdas. Um simples jogo se transformava em manifestações de crueldade e emoções intensas.

[5] Anos depois, quando começou a realizar atividades de formações de apenas algumas horas de duração, com adultos, Elliott definiu os olhos azuis como critério único de discriminação, sem alternar as posições.

("Uma Turma Dividida"), de 60 minutos, lançado pela PBS/Frontline em 1985. Depois vieram outros. O mais conhecido é o documentário **Blue Eyed** ("De Olhos Azuis"), de 93 minutos, dirigido e lançado por Bertram Verhaag em 1996. Deste último, foram feitas edições, com 55 e 30 minutos. A versão original se popularizou sob o título "Olhos Azuis".[6] Esta versão, juntamente como o documentário de 1985, o livro de Peters (1987) e o artigo de Bloom (2013) são as principais fontes sobre o exercício.

Os objetivos, o cenário, as discriminações

Uma experiência que, à primeira vista, poderia parecer simples – promover a inversão de posições sociais em uma atividade que, sabidamente, terminará em poucas horas – na verdade, mostrou-se um trabalho ousado, ambicioso, complexo, articulado, cheio de nuances e comovente. Um jogo difícil, conflituoso, doloroso, entremeado de embaraços, revelações, resistências, acusações, desmistificações, tocante e potencialmente transformador.

A ideia central de Jane Elliott é fazer com que pessoas pertencentes a grupos hegemônicos (em termos sociais, etnicorraciais, sexuais, físicos, etc.) sejam levadas a experimentar o impacto emocional de ser arbitrariamente discriminadas e, assim, refletir sobre seus próprios preconceitos e perceber o alcance do racismo, sexismo, heterossexismo,[7] etarismo (contra idosos), capacitismo (contra pessoas com deficiência) e outras formas de discriminação. Ela põe em prática um **exercício de poder** que tem por objeto os corpos e por objetivo imediato a imposição de uma **categorização** moral diferenciadora, hierarquizante e marginalizadora por meio da qual uma identidade específica é instituída arbitrariamente e passa a funcionar como parâmetro na avaliação, hierarquização e subalternização das demais.

Ela naquele microcosmo, de uma maneira simples e abrutalhada, cria uma situação que é uma **alegoria** de processos sociais e políticos mais amplos e sutis de construção de

[6] Mais de uma dezena de filmes e documentários foram feitos com Jane Elliott. Os mais conhecidos são**: The Angry Eye** (2001), **The Australian Eye** (2002), **Eye Opener** (2004), **Indecently Exposed** (2004), **The Stolen Eye** (2005), **Wide Eyed** (2008), **The Event: How Racist You Are?** (2009).

[7] Para evitar equívocos recorrentes em torno da noção de homofobia, prefiro aqui empregar o termo heterossexismo. Ver, por exemplo: Junqueira (2007,2009, 2012) e Prado; Junqueira (2011).

diferenciações, estereótipos, identidades essencializadas, sistemas de representações simplificadores que negam, silenciam ou apagam a pluralidade, as complexidades, as semelhanças, as nuances, as variações presentes no mundo social. Com isso, verifica-se o estabelecimento de **alteridades absolutas** – um "nós" e um "eles" (o "outro") incompatíveis, inconciliáveis, "naturalmente" diferentes e desiguais.[8] Ademais, a experiência replica que, de maneira simplificada e pouco sutil, processos em que as relações de poder e de dominação procuram sustento na degradação do corpo do "outro", como meio de subjugá-lo, destituí-lo de inteligência, capacidade de autocontrole e resistência. Não por acaso, Elliott observa, em "Olhos Azuis": É fácil fazer as vítimas cooperarem. Intimidação funciona.

O exercício criado por Elliott requer grande atenção do participante e do expectador. A professora, ao conseguir produzir uma situação de injustiça, passa a refletir criticamente sobre ela, para, logo depois, voltar a recitar, com grande fé cênica, a personagem determinadamente opressora. Trata-se de um trabalho que não permite improvisação, despreparo ou distração e exige planejamento, agilidade e equilíbrio emocional. Ao conduzi-lo, Elliott precisa ser habilidosa o suficiente para concluir um exercício traumático de modo relativamente sereno e, enfim, procurar convencer o público a continuar refletindo e a se engajar.

O exercício proposto fornece elementos que contribuem para evidenciar mecanismos sutis da dominação e, assim, problematizar processos de categorização, estereotipias, relações de poder, hierarquias sociais, estruturas de privilégio e processos em que diferentes formas de preconceito e discriminação se reforçam mutuamente, atualizam-se e contribuem para a manutenção das lógicas da dominação, do *status quo* e de suas complexas redes de poder.

De toda sorte, o exercício proposto por Jane Elliott não está imune a ser mal recebido e criticado. Desde o início, ela também colecionou opiniões nada lisonjeiras. Com efeito, logo que seu experimento veio à tona, passou a ouvir algo que a vem acompanhando desde então: "Como você se atreve a tentar esse experimento cruel com nossas crianças brancas?". Diante da manifestação da compaixão pelas crianças brancas, ela responde:

[8] Tais categorizações são elementos centrais nos processos de normalização. Ver: Silva (2000).

> Por que estamos tão preocupados com os egos frágeis das crianças brancas que participam, somente por algumas horas, por um dia, dessa experiência de racismo *inventado*, enquanto que as pessoas negras experimentam o *verdadeiro* o racismo *todos os dias* de suas vidas? [...] Temos de colocar o exercício no seu contexto e considerar o resto do ano. Sim, aquele dia foi difícil. Sim, as crianças [de olhos azuis] sentiram raiva, se sentiram feridas e traídas. Mas elas voltaram para um lugar melhor, ao contrário da criança de cor, que sofre violência todos os dias e não conta com a possibilidade de ter uma sala de aula acolhedora. (ELLIOTT, citado por BLOOM, 2013).

Os efeitos imediatos no desempenho

No dia de hoje, pode ser interessante julgar as pessoas pela cor dos olhos delas. Vocês querem tentar isso? O que acham disso? Começa assim a aula a jovem professora Jane Elliott no dia em que realizou sua experiência com seus alunos pela primeira vez. Sem pretender esgotar a discussão sobre os efeitos, o alcance do engenhoso e controverso experimento em questão, vale observar alguns pontos que merecem a atenção de quem está em sala de aula.

Como dito acima, ao separar os estudantes com base na cor dos olhos, ela instituiu um critério de diferenciação, classificação e hierarquização entre eles. A partir daí, conferiu-lhes privilégios e produziu marginalizações, oferecendo justificativas pseudocientíficas, apresentando nexos infundados entre melanina e inteligência. Ela instituiu uma ambiência hostil, em que, entre outras coisas, passou a explicitar suas baixas expectativas em relação ao desempenho das pessoas de olhos azuis e aplicar-lhes testes baseados no universo cultural dos negros estadunidenses, com o propósito de impedi-los de conseguir um bom número de acertos e atribuir o fracasso à cor clara de seus olhos. Isto, sabidamente, era uma brincadeira, uma divisão arbitrária e um conjunto de afirmações absurdas, os quais produziram efeitos imediatos no comportamento dos dois grupos. "*Eu vi crianças maravilhosas e carinhosas, em 15 minutos, tornarem-se más, desconfiadas e discriminarem seus colegas de classe*", diz a professora.

No documentário **Eye of the Storm**, observam-se alunos colocados em posição dominante passando a assumir atitudes hostis, tirânicas, enquanto os subalternizados se mostram inseguros, intimidados e subservientes. Os primeiros, confortáveis em suas posições de prestígio e poder, ostentavam supremacia, arrogância e pronunciavam frases carregadas de preconceitos, insultando os últimos com base na cor dos olhos. Não por acaso, no primeiro dia, "olhos azuis" se tornou um epíteto fortemente ofensivo. Entretanto, as transformações foram ainda além. Elliott observou:

> [...] E inteligentes! Inteligentes! De repente, alunos [do grupo dominante] que até então liam com dificuldade passaram a ler. Pensei: 'Isso não é possível, isso é coisa da minha imaginação!' E [entre o grupo dominado] via crianças brilhantes se tornarem estúpidas, amedrontadas, frustradas, irritadas, ressentidas e desconfiadas. Foi absolutamente a coisa mais estranha que eu já tinha experimentado. (ELLIOTT, citado por SANTOSO,2013).

Em "Olhos Azuis" há uma cena marcante, em que a professora mostra as fotos tiradas de seus alunos durante a aplicação do experimento em 1970. A professora apresenta as fotos, fala de cada um dos estudantes fotografados, seus perfis, seus desempenhos habituais. As fotos, ademais, falam por si. No dia em que os estudantes estavam na situação dominante – o que fica evidenciado pela ausência do colar estigmatizante – mostravam-se confortáveis, seguros, autoconfiantes, motivados e felizes. Ao contrário, no dia em que estavam em posição subalterna, seus olhares, semblantes e posturas explicitavam acanhamento, insegurança, timidez, embaraço, suspeição, humilhação e angústia. Seus desempenhos durante a aula, conforme a professora verificou, acompanhavam a variação das posições.[9]

[9] Os efeitos imediatos nas mudanças das posturas, no bem-estar e no desempenho dos alunos também se evidenciam no documentário canadense *La Leçon de Discrimination* ("Uma lição de discriminação"), de Pasquale Turbide e Lucie Payeur, de 43 minutos, de 2006. Nele, Annie Leblanc, professora do 3º ano, segue os passos de Elliott e desenvolve uma experiência de discriminação baseada na altura dos alunos.

> O interesse sobre essas fotos é que você pode pegar uma criança que é um ser humano perfeitamente normal e feliz e, ao colocar um colar nela e dizer-lhe que é inferior, transformá-la em uma pessoa assustada, vulnerável, intimidada e desconfiada. Uma criança que passa a fracassar no que dia em que é colocada no 'lugar errado'. [...] Isso foi apenas um dia na vida dessas crianças. Vejam a diferença. Como ela estaria se tivesse de conviver com isso durante toda a vida? Você começaria a duvidar da inteligência dela e ela também duvidaria [...]. (ELLIOTT, em "Olhos Azuis").

Em seguida, a professora passa a mostrar desenhos que os alunos fizeram de si nos dois dias da experiência, por meio dos quais eles transmitiriam como se sentiam. Em um deles, feito no primeiro dia, o desenho, bem grande e colorido, mostrava uma criança com um sorriso largo e um anjo em torno da sua cabeça. No dia seguinte, o quadro foi tomado pela escuridão e pelas chamas, com uma criança bem pequena embaixo e um diabo sobre a sua cabeça.

> [...] se você se sente assim [como alguém sem o colar] todos os dias ao ir à escola pela manhã, terá um aproveitamento melhor do que teria se sentisse assim [com o colar]. [...] Que direito tem a sociedade de forçar as pessoas viverem desse jeito? (ELLIOT, em "Olhos Azuis").

O processo de sujeição e assujeitamento não dá trégua. A autora e ativista negra norte-americana Bell Hooks está entre aqueles que, há muito, denunciam a violência permanente dos regimes de controle das fronteiras da normalidade e dos esforços sistêmicos em aniquilar as resistências dos subalternos diante da imposição das normas e das hierarquias.

> Incrustada na lógica da assimilação, se encontra a presunção de que a negritude deva ser erradicada [...]. Claro que, como os que somos negros nunca poderemos ser brancos, isso frequentemente gera um stress psicológico agudo e inclusive enfermidades mentais graves. Minha preocupação com a assimilação aumentou porque escuto os alunos negros expressar dor e mal-estar, quando os observo sofrer de uma

> forma que não apenas inibe sua capacidade para o estudo e para obter bons resultados, mas também no que chega a ameaçar suas existências. (HOOKS, 1989, p. 67).

Notadamente, processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição social do "sucesso" e do "fracasso" educacionais. Assim, é preciso reconhecer que ambiências preconceituosas desfavorecem o rendimento das pessoas que são alvo de preconceito e discriminação direta. No entanto, sem contrariar tal percepção, vale lembrar que a "Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar" (BRASIL, 2009) sugere algo além, pois revela a existência de uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e o desempenho escolar médio, isto é, ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambiências escolares tendem a comprometer o rendimento escolar do conjunto do alunado.

Estratégias e dispositivos em ação

Nos *workshops* realizados em empresas e instituições, Elliott observou efeitos semelhantes na atitude, no bem-estar e no desempenho dos adultos. Em que pese todas as pessoas ali estarem conscientes de estar participando apenas de uma espécie de jogo de curta duração, no qual a categorização imposta era explicitamente infundada e arbitrária, o ambiente se tornava igualmente irrespirável para as pessoas postas em situação inferior e humilhante – as de olhos azuis. Mesmo quando os subalternizados conseguiam esboçar inicialmente uma resistência, essa logo desmoronava diante da agilidade da condutora em mudar as regras e se valer de estratégias de poder que se mostram bastante eficientes.

Assim, não deve surpreender o fato de que, em "Olhos Azuis", diante de um grupo de 40 adultos, as coisas não tenham sido muito diferentes do que foram com as crianças. Como ocorria com os seus alunos de 8 anos, o grupo de adultos (constituído de professores, policiais, gestores escolares e assistentes sociais de Kansas City – negros, hispânicos, brancos, mulheres, homens, idosos e mais jovens) é igualmente dividido entre pessoas de olhos azuis e

castanhos. O ambiente é **espacializado**[10] e, inclusive, o acesso aos banheiros e o uso dos bebedouros passam a obedecer a disposições segregacionistas.

No entanto, há uma diferença no roteiro: as pessoas de olhos azuis, já com o colar degradante no pescoço, são inicialmente encaminhadas para uma sala pequena, abafada e sem cadeiras suficientes. Enquanto elas ficam confinadas sob o controle intimidante de um par de vigias negros, os demais, de olhos castanhos, estão em outra sala com Elliot, que os prepara para agirem de maneira hostil em relação ao grupo, treinando-os para reproduzir comportamentos e posturas comumente presenciadas em situações de ostensivo preconceito em relação a negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência ou com outras diferenças socialmente instituídas e desvalorizadas. Quando trazidas finalmente para a sala onde estão as pessoas de olhos castanhos, as de olhos azuis são postas no centro, circundadas pelas demais. Em função do número propositalmente insuficiente de cadeiras, muitas se veem obrigadas a se sentar no chão e são alvos de insultos e intimidações. Para completar, nas paredes da sala pôsteres alardeiam: "Você gostaria que a sua filha se casasse com uma pessoa de olhos azuis?", "Mulheres de olhos azuis dão boas secretárias", e assim por diante.

Curiosamente, porém, a marcada cenarização e a sabida artificialidade da situação não deixam de produzir efeitos. Submetidas a um regime de flagrantes discriminações, insultos e humilhações, as pessoas de olhos azuis – adultos centrados, profissionais respeitáveis – mostram-se frágeis, intimidadas, desconfiadas, acabrunhadas, distraídas e se confundem na execução de comandos triviais, como, por exemplo, escrever uma simples frase ditada pela professora.

Cenas de choro não são incomuns nas edições do exercício. As pessoas se mostram impotentes, incapazes de lidar com a posição totalmente subalterna e humilhante em que são colocadas – algo supostamente incomum ou desconhecido na experiência da maioria delas. Cenas de resistência e de negação também não são raras e são transformadas em oportunidades de discussões francas e acaloradas. Em uma fase mais adiantada do exercício, novas emoções emergem quando as pessoas se sensibilizam diante de

[10] A espacialização é um dos procedimentos cruciais dos dispositivos de poder e tende a se verificar na esteira de processos de divisão, distinção e classificação (dos seres humanos, do mundo e das coisas) acompanhados de naturalizações em geral extremamente sutis e que, por sua vez, se desdobram em interdições e segregações.

uma dura tomada de consciência acerca dos quadros de preconceito e discriminação que elas, involuntariamente, nutrem, se beneficiam e diante dos quais geralmente se omitem.

Elliott se mostra ciente do alcance das injúrias e insultos (racistas, sexistas, heterossexistas, etaristas, capacitistas, etc.), tanto globalmente quanto no nível do sujeito. De fato, injúrias e insultos atuam como dispositivos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo: mais do que uma censura, traduzem um veredito e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). Aliados, insulto e humilhação atuam na objetivação, no silenciamento, na hierarquização e na marginalização de indivíduos e grupos (PRADO; JUNQUEIRA, 2011). Tornam ainda mais difícil um reposicionamento individual e coletivo frente às "verdades" constantemente reiteradas por preconceitos, estereótipos, normas e instituições.

Interseccionalidades

O quadro acima descrito se torna ulteriormente complexo pelo fato de que diversas práticas discriminatórias não apenas se articulam, se inter-relacionam, se interseccionam, se nutrem, mas também atingem diferentemente os indivíduos, segundo as diferentes categorias sociais que constituem a produção de suas subjetividades e marcam as suas localizações nas hierarquias sociais (MARSIAJ, 2003).

Com efeito, no documentário "Olhos Azuis", Elliot não perde a oportunidade para problematizar a crença expressa por uma participante branca de que os Estados Unidos seria um país o qual os direitos das mulheres estariam garantidos. A professora sublinha que, na "terra dos livres e corajosos", mulheres brancas e mulheres negras parecem viver em países diferentes.

Elliott refere-se a um problema que, em 1970, foi denunciado na primeira antologia de escritos de feministas negras publicada nos EUA: **The Black Woman**, editada por Toni Cade Bambara (2005). Nela, as autoras apontam tanto o racismo presente no feminismo branco quanto o sexismo do nacionalismo negro[11]. Um debate aceso,

[11] Cornell West (1994) denuncia os equívocos de lideranças do movimento negro dos EUA que tendem a fortalecer o poder masculino e alimentar um conservadorismo sociocultural que conduz à manifestação sistemática do machismo e da homofobia, inclusive – ou, sobretudo – entre os negros.

atual e longe de ser concluído, conduzido por inúmeros nomes do pensamento social e político com marcada sofisticação, envolvendo diversas temáticas.[12] Passou-se, então, a sublinhar que todo indivíduo em uma estrutura social organizada por raça/etnia, classe, gênero, entre outros, está implicado por sistemas interseccionados de privilégios e desigualdades, com os quais toda prática social significativa – tanto material quanto discursiva – tem uma relação de oposição e/ou cumplicidade (DILL; ZINN, 1990).

Extrapolaria os limites desse artigo refletir sobre as relações de poder e os eixos que se articulam e se interconectam na construção, legitimação e hierarquização de corpos, identidades, expressões, comportamentos e estilos de vida. No entanto, vale observar que, ao longo de processos por meio do quais o "outro" é representado como "inferior", "anormal", "abjeto", etc., os marcadores identitários acionados, além de não serem construídos separadamente, agem uns sobre os outros. Em outras palavras, marcadores não se constroem separadamente e sem fortes pressões sociais concernentes a diversos outros marcadores, como classe, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, corpo, idade, condição físico-mental, origem, etc. (BRITZMAN, 2004, p. 164).

Assim, "as construções racistas do corpo exigem que ele também seja construído através do gênero e da sexualidade, para que a categoria raça seja inteligível" (BRITZMAN, 2004, p. 165), de modo que "o que se considera 'etnia' marca e erotiza a sexualidade ou pode constituir em si mesmo uma marcação sexual" (BUTLER, 2002, p. 174). Não por acaso, a complexa formação de **gênero e sexualidade racializados** e de **raças generizadas**, ao se relacionar com a promoção da naturalização da heterossexualidade, faz-se também acompanhar, entre outras coisas, da produção e do acionamento de representações e crenças que vinculam grupos raciais a práticas, habilidades e atributos sexuais.[13]

[12] Os debates que tematizam os direitos das pessoas com deficiência estão entre os importantes exemplos de tensões significativas com o feminismo branco tradicional. Ver, por exemplo: Mertens; Wilson; Mounty (2007).

[13] A sexualização e a exotificação sexualizada do "outro" dão suporte às marcas do turismo contemporâneo, acionando fantasias sexuais (WARE, 2004). John Gagnon nota que a representação do "outro" como inocente ou selvagem sexual, além de frequentemente ligada a concepções racializadas, integra a vida erótica ocidental moderna. "A viagem para fora da cultura do próprio indivíduo [...] foi e continua a ser uma viagem sexual para homens que mantêm relações sexuais com homens e os que mantêm com mulheres." (GAGNON, 2006, p. 384).

Tais processos se dão também ou, sobretudo, porque o corpo está simultaneamente inscrito "tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso e do poder" (BHABHA, 2001, p. 167). A sexualidade do "outro" é então, quase que automaticamente, definida como afeita a prazeres e a impulsos primitivos, inferiores, sem restrições e tida como ameaçadora. Acerca disso, Cornel West (1994) observa:

> O medo que os brancos têm da sexualidade dos negros é um ingrediente básico de seu racismo. [...] o medo do sexo e do casamento inter-racial é a fonte mais observável do temor que os brancos têm dos negros – assim como as repetidas castrações de negros vítimas de linchamento demandam uma séria explicação psicocultural. (p. 104-5).[14]

A intricada produção de corpos e identidades étnico-raciais, sexuais e de gênero apresenta nexo direto com a elevação e a consolidação da "branquidade", da heterossexualidade obrigatória e da cultura da normalidade[15] física e mental, entre outras, como disposições instituidoras de **normatividades**. Por meio destas, determinados padrões (corporais, raciais, sexuais, etc.) são instituídos, tornados hegemônicos e apresentados como únicas possibilidades naturais e legítimas de expressão (WARE, 2004; BUTLER, 2003; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009), aprofundando

[14] Pessoas com deficiência, não raro, são representadas como assexuadas ou agressivas sexualmente, objetivadas como eternas crianças, anjos, feras, hipersexualizadas, homossexuais, etc. (DENARI, 2006, p. 200-203). A deficiência pode também ser compreendida como uma experiência marcada por processos de gênero. Por exemplo, feminilidade e deficiência se reforçam mutuamente enquanto em relação à masculinidade tende a se verificar uma contradição, a sabor do binômio atividade-passividade (MELLO; NUERNBERG, 2013, p. 641).

[15] A "cultura da normalidade" se expressa, sobretudo, na rejeição das variações corporais não hegemônicas (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Assim, a **corponormatividade**, ao associar a deficiência às ideias de falha, defeito, incompletude, irregularidade ou lesão, contribui para objetivar a pessoa com deficiência como incapaz ou inválida (MELLO; NUERNBERG, 2013).

processos de categorizações, hierarquizações e marginalizações, e alimentando outros regimes e discriminação.[16]

Isso, porém, não significa dizer que as discriminações se equivalham. Os ódios também têm sua história. Embora classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, capacitismo, entre outros, com frequência convirjam e se reforcem, são fenômenos que não desencadeiam idênticos discursos, práticas e modalidades de explicitação ou ocultamento de seus mecanismos. Basta lembrar que, no Brasil, onde o racismo é sistematicamente camuflado, o heterossexismo comumente encontra manifestação ostensiva e insistente, e seus mecanismos discriminatórios operam às claras sob o beneplácito de instituições e opinião pública.

Concluindo...

O lema central de Elliott talvez possa ser resumido como um apelo em favor de uma postura ativa e permanente contra a omissão e a cumplicidade em relação à iniquidade e à opressão. O exercício tem o indiscutível mérito de chamar a atenção para **sistemas** de opressão, humilhação, silenciamento, marginalização e exclusão. Neles, articulam-se diversas formas de preconceito e discriminação, aprofundam-se e se atualizam modelos socioculturais e político-institucionais iníquos, erguem-se estruturas de privilégios, produzem-se diferenciações, hierarquizações e desigualdades, ulteriormente alimentadas pelas vias da violência, da intimidação, da cooptação, da indiferença, do alheamento e da alienação.

Diante da denúncia da violência do preconceito e da discriminação, não raro, apela-se para um discurso vago e impreciso em favor da promoção do respeito. Para muitos, “respeitar o outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que tende a preservar intactas as hierarquias, as relações de poder e as técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por se crerem portadoras de certa sensibilidade em relação ao “outro” – uma dose

[16] No sul dos EUA a construção de masculinidades e feminilidades racializadas também implicava a subordinação da mulher heterossexual branca, além de legitimar a prática de linchamentos de negros, com base na ameaça que a virilidade dos homens negros representaria para as mulheres brancas (WARE, 2004).

de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado.

Especialmente na escola, antes de falar em “respeito às diferenças”, valeria mais questionar processos curriculares (em sentido amplo) por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade, é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Tal como sugere Guacira Lopes Louro (2004), caberia investir na desconstrução de processos sociais, políticos e epistemológicos por meio dos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados ao passo que outros são marginalizados.

Assim, muito além da busca por respeito vago e impreciso, valeria discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de categorização, hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras. Valeria investir em políticas que propiciem ambiências mais acolhedoras e que promovam a cultura dos Direitos Humanos a partir de uma lógica criativa e insurgente. Valeria afinar olhares e escutas, estimular curiosidades e inquietações. Ao lado disso, ensejar sensibilidades e atitudes anticonformistas e, enfim, reconsiderar as concepções que costumamos cultivar sobre escola e educação. Afinal, como observa Deborah Britzman (2005), o conhecimento se faz e se modifica ao sabor das relações e, por isso, não pode estar circunscrito à certeza, à autoridade e à estabilidade.

REFERÊNCIAS

BAMBARA, Toni Cade (Ed.). **The Black Woman**. New York: Washington Square, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BLOOM, Stephen G. Lesson of a Lifetime. **Smithsonian Magazine**, Washington-DC, sept. 2005. Disponível em: <http://tinyurl.com/dbkzkg>. Acesso em: 31 dez. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília: Inep, 2009.

BRITZMAN, Deborah. A diferença em tom menor. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

___. Educación precoz. In: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley R. (Ed.). **Pensando Queer**. Barcelona: Graó, 2005. p. 51-75.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

___. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DENARI, Fátima E. Adolescência & deficiência mental: desvendando aspectos de afetividade e sexualidade. In: MARTINS, Lúcia de A. R. et al. (Org.). **Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DILL, Bonnie Thornton; ZINN, Maxine Baca. **Race and gender**. Memphis: Memphis State University, 1990.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur**, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2009, p.64-77.

ÉRIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HOOKS, Bell. **Talking Back**. Boston: South End, 1989.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, Natal, v. 1, n. 1, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://tinyurl.com/2dyjjnf>. Acesso em: 10 dez. 2007.

___. (Org.) **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC/Unesco, 2009.

___. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, v. 10, 2012.

Disponível em: <http://tinyurl.com/od6lw6u>. Acesso em: 31 dez. 2012.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARSIAJ, Juan P. Pereira. Gays ricos e bichas pobres: desenvolvimento, desigualdade socioeconômica e homossexualidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 10, n. 18-19, 2003.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, set./dez. 2012.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano H. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência. **Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 3**. Salvador, maio, 2013. Disponível em: <http://tinyurl.com/o85bhym>. Acesso em: 31 dez. 2013.

MERTENS, Donna; WILSON, Amy; MOUNTY, Judith. Gender Equity for People with Disabilities. In: BANK, Barbara (Ed.). **Gender and Education**. London: Praeger, 2007. p. 755-762.

MILGRAM, Stanley. **Obediência à autoridade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

PETERS, William. **A class divided**. Expanded edition. Chelsea: Yale University, 1987.

PRADO, Marco A. Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2011. p. 51-72.

SANTOSO, Alex. “Jane Elliott's Blue Eyes/Brown Eyes Experiment on Racism”. **Neatorama**, 2009. Disponível em: <http://tinyurl.com/kfocxnq>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WARE, Vron (Org.). **Branquidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Os filmes mencionados no artigo podem ser encontrados nos seguintes *sites***:**
Eye of the Storm (1970). Disponível em: <http://tinyurl.com/lafwt2n>.
A Class Divided (1985). Disponível em <http://tinyurl.com/d8ayvrt>.
Olhos Azuis (1996). Disponível em: <http://tinyurl.com/lgbvrqw>.
The Angry Eye (2006). Disponível em: <http://tinyurl.com/lkmp3tc>. (1/2); <http://tinyurl.com/kqqudhw>. (2/2).
Uma lição de discriminação (2006). Disponível em: <http://tinyurl.com/mn3ec4m>.
The Event: How racist you are? (2009). Disponível em: <http://tinyurl.com/p8drqhk>.

Os demais filmes podem ser encontrados em:
<http://www.janeelliott.com>.

O PRECONCEITO NA ESCOLA: CAMINHOS PARA ENFRENTAR A HOMOFOBIA E A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO

Andreza Marques de Castro Leão
Andréa Marques Leão Doescher
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Desde meados do século XX, assiste-se a um movimento social de reivindicação por direitos e visibilidades das pessoas que são excluídas da sociedade. É o caso das pessoas com necessidades especiais, os negros, os índios, os homossexuais, as mulheres e entre outros. Apesar de alguns avanços, os quais foram obtidos em termos de direitos, estes grupos, 'ditos' minoritários, ainda são alvos de preconceito. Aliás, Lacerda, Pereira e Camino (2002) enfatizam que, com relação às minorias sociais, particularmente as sexuais, os avanços na tolerância são menores.

O preconceito é uma opinião formada previamente sem maior ponderação dos fatos. Rios (2009) elucida que por preconceito se designam as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados. É definido, também, como uma relação intergrupal no qual o poder entre grupos faz com que se desenvolvam atitudes negativas e depreciativas em relação a um grupo por pertencer a este grupo (LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002).

Segundo Bandeira e Batista (2002), o preconceito surge como um modo de se relacionar com o outro e traz implícito o que é esperado deste em termos morais, éticos, corporais, sexuais, entre outros. As autoras sinalizam que se valoriza ou se desvaloriza o outro a partir dos aspectos considerados adequados, incluem ou excluem com base nas semelhanças e nas diferenças.

O preconceito é um pré-julgamento, sendo adquirido por meio de um processo de aprendizado dos preceitos e dos valores sociais e abrange, entre outros, a intolerância à orientação do desejo sexual (LEÃO, 2009). Ele é um dos mecanismos mais intensos de estruturação, sustentação e hierarquização de poder entre os grupos sociais (PRADO; MACHADO, 2008). Ele tem como apoio a lógica do poder, a qual sustenta a naturalização da diferenciação grupal, que pode ocorrer por meio de diferenças étnicas, de orientação do desejo

sexual, da classe econômica, do gênero, da crença religiosa, entre outros.

Segundo Bandeira e Batista (2002, p. 126), “o preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, portanto da violência”. Com efeito, o preconceito, quando assimilado e internalizado pelas pessoas como uma verdade, auxilia na perpetuação da discriminação. Azerêdo (2007) esclarece que, independente da experiência das pessoas, o preconceito se instala, envolvendo a sujeição em um processo de apropriação que acaba por se apresentar como natural.

A discriminação é um tratamento preconceituoso dispendido a certas camadas sociais e étnicas. Contudo, Rios (2009) alega que a discriminação designa a materialização no plano concreto das relações sociais de atitudes arbitrárias relacionadas ao preconceito, as quais violam os direitos dos indivíduos.

De acordo com Prado e Machado (2008), as pessoas convivem cotidianamente com o preconceito nas suas diferentes formas de se manifestar e, por vezes, não se apercebem disso. De fato, dificilmente elas refletem sobre os efeitos nefastos do preconceito às suas vítimas, porquanto geralmente elas passam por situações vexatórias as quais deixam marcas indeléveis.

Em diferentes instâncias sociais, o preconceito se faz presente, podendo se manifestar nos meios de transportes, nas igrejas, nos hospitais, nas empresas, nos escritórios, nos comércios, nos supermercados, nas áreas de lazer e em diversos espaços. Enfim, nas esferas públicas e privadas é possível presenciar a aversão às pessoas de diferentes etnias, *status* socioeconômicos e orientações do desejo sexual.

Em linhas gerais, a sociedade estigmatiza as pessoas que não correspondem ao que se estabelece, ao que se aceita e se considera como ‘normal’, isto é, ao que é mais comum de se encontrar na localidade onde habitam. Goffman (1988) afirma que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas em termos do que seja socialmente aceitável ou não, isto é, criam-se expectativas normativas, sendo que o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena, seja esta por causa de uma característica ou um atributo depreciativo.

O preconceito é uma forma impetuosa de se relacionar com o outro, com o diferente, forma esta imposta pela modernidade. Ele implica a negação do outro considerado diferente, e a afirmação de si próprio como superior/dominante (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

Portanto, nos dizeres destes autores, "[...] pensar o preconceito nos parece indispensável, uma vez que este pode se constituir em uma fonte de violência" (Ibid.,p. 120).

De fato, o preconceito pode deixar expressivas marcas nos indivíduos que são estigmatizados, representando uma violência simbólica[17] de grande repercussão psicossocial e, até mesmo, de violência física. Para os mencionados autores a importância da problematização deste tema resiste no aspecto de que

> o preconceito, em suas múltiplas manifestações, pode ser extremamente pernicioso e geralmente o a Lei n. 7.716 porque contradiz e impede a tendência moral da humanidade para a integração universalista e porque faz dos valores humanos, começando pela verdade, fatos arbitrários que exprimem a força vital da raça, da classe, do gênero, ou outra qualquer. Portanto, não tem substância própria e pode ser manipulado livremente para os fins mais violentos e abjetos (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 139).

O preconceito pode acarretar agravos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais às vítimas deste. Na esfera da vida acadêmica, o preconceito pode desencadear, como mencionam Junqueira (2009) e Jennett (2014), o rebaixamento do rendimento escolar, desinteresse pela escola, distorção idade-série, insegurança, abandono e evasão escolar do indivíduo que é vítima desta prática. Logo, a importância da problematização deste assunto no ambiente escolar reside no aspecto de que, por vezes, o preconceito é promovido e reforçado na escola.

Junqueira (2009) diz que muitos alunos recebem no contexto escolar a Pedagogia do insulto – tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, constrangimentos e agressões físicas e verbais. Discorrendo acerca disso, Seffner (2009) relata que a escola foi e ainda é largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania.

[17] O conceito de violência simbólica foi cunhado por Pierre Bourdieu, sendo definido como um processo pelo qual um grupo dominante impõe seus valores aos demais, ditos dominados, induzindo-os a se posicionar segundo estes valores.

Devido a esta instância ser um lugar de opressão, discriminação e preconceito, a instituição deve desenvolver um trabalho voltado para problematizar e subverter estas práticas discriminatórias que requer, entre outros, Pedagogias e medidas institucionais voltadas a questioná-las (JUNQUEIRA, 2009).

Leão (2009) argumenta que a escola dá legalidade para a perpetuação dos preconceitos ao se silenciar quando eles se manifestam. Para abrandar esta situação, é imprescindível que este assunto seja trazido à pauta, principalmente para salientar o quanto que é prejudicial e danoso ao convívio social.

Seffner (2009) aponta que o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo, e não devem ser admitidos no espaço escolar – local de aprendizagem e de negociação das diferenças. O pesquisador adiciona que a escola necessita se livrar da sina de ambiente de exclusão.

Um aspecto interessante de destacar é que a Constituição Federal do Brasil no seu 5º artigo expressa que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988). Ou seja, a Constituição brasileira afiança pelo princípio da igualdade.

Neste ínterim, têm-se a Lei n. 7.716 de Janeiro de 1989, a qual define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor, que pontua no seu 1º artigo que: “Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 2013) e, no artigo 20º, coloca que serão punidos quem: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, sendo a pena de reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa”.

Dessa forma, pode-se notar que o preconceito é um ato contra o princípio da igualdade, preconizado na Constituição brasileira. Este viola o direito da individualidade da pessoa.

De acordo com Bandeira e Batista (2002), bater em negros, mulheres e homossexuais era uma prática despercebida de violência na sociedade até há pouco tempo. Os alvos desta violência se escondiam no seu sofrimento sem poder denunciar. Assim, a mencionada Lei n. 7.716 de Janeiro de 1989 (BRASIL, 2013) evidencia que estas pessoas têm a quem recorrer quando vítimas de preconceito. Aliás, tanto os que são vítimas de violência física, quanto da simbólica, têm resguardados seus direitos.

Todavia, como os referidos autores enfatizam, a grande questão é que devido o preconceito ser moralmente condenado e a discriminação passível de condenação, muitas vezes, se manifesta de forma mais sutil e dissimulada, fomentando relações sociais hostis, o que evidencia a necessidade de ser um tema devidamente problematizado. Logo, esta temática deve ser abordada em diferentes instâncias sociais, dentre as quais a escola, instituição responsável pela formação dos cidadãos.

Diante do anseio de se construir uma sociedade e uma escola mais justa, solidária, livre de preconceitos e discriminações, faz-se necessário apontar e enfrentar as dificuldades que se têm em promover os direitos humanos (JUNQUEIRA, 2009). Na ótica de Leão (2012), é preciso identificar e confrontar as dificuldades para promover estes direitos no cenário escolar.

Dentre as diferentes formas de manifestação do preconceito, há uma relação umbilical entre o sexismo e a homofobia, o que evidencia a necessidade desses assuntos serem enfatizados no contexto escolar (RIOS, 2009).

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo discutir a questão do preconceito à homossexualidade, no caso a homofobia e, também, a mulher presente na sociedade. Para isso, deve-se propor algumas estratégias pedagógicas de enfrentamento dessa prática, de forma a instrumentalizar o professor para que possa abordar este assunto em sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Homofobia

Dentre as diferentes expressões discriminatórias, a homofobia é a menos discutida e a mais controversa, em particular, por persistir posturas que pretendem atribuir à homossexualidade um caráter doentio ou uma condição de inferioridade em relação à heterossexualidade. O mencionado autor explica que: “o heterossexismo e, por conseguinte, a homofobia têm raízes no diferencialismo presente na divisão dos sexos e na diversidade dos gêneros” (RIOS, 2009, p. 64).

Segundo Prado e Machado (2008), no âmbito da sexualidade, o preconceito social produziu invisibilidades de identidades sexuais, garantindo a subalteridade de alguns direitos sociais e, por sua vez, regularizou práticas de inferiorizações sociais, como a homofobia. Rios (2009) pontua que o que pesa sobre a homossexualidade e

fomenta a homofobia é a pecha da condenação moral e a inaceitabilidade social.

A homofobia é a aversão aos homossexuais, na realidade, à orientação do desejo sexual dos mesmos. Segundo Bowers, Plummer e Minichiello (2005), este termo aparece pela primeira vez em 1972 e foi sugerido para significar o temor de estar em estreita proximidade com os homossexuais. Os autores acrescentam que a homofobia desacredita o outro de forma irracional e enganosa, ancorado em sua orientação de cunho sexual. Plummer (1999, p. 2-4, citado por BOWERS; PLUMMER; MINICHIELLO, 2005) identifica cinco características que distinguem a homofobia de outras fobias, sendo estas: 1. As fobias se originam do medo, mas a homofobia inclui, além disso, o ódio e a raiva; 2. As fobias são consideradas irracionais e extremas, porém, a homofobia, por vezes, é considerava justificável pelos seus praticantes; 3. As fobias geralmente envolvem mecanismos de evitação do outro, já a homofobia se manifesta como hostilidade e agressão a este outro; 4. As fobias não dizem respeito a questões políticas, embora a homofobia tenha claras dimensões políticas que incluem preconceito e manifestações de discriminação; e, por último, 5. As pessoas que apresentam fobias geralmente reconhecem a necessidade de tratamento, ao passo que as homofóbicas não costumam encarar sua condição como incapacitante que requer modificação.

Jennett (2014) explica que, na sua forma mais benigna, a homofobia envolve ressentimento passivo a homens e mulheres homossexuais, já na sua forma mais destrutiva, envolve a vitimização ativa, por exemplo, a agressão física.

Na opinião de Mott (2003), dentre todas as minorias sociais, os homossexuais são os mais odiados. O autor explica que isso ocorre porque as relações homoeróticas foram, sobretudo desde o final do século XIX, consideradas anormais e crimes hediondos. No citado século, a medicina definiu a homossexualidade como uma doença fisiológica que era causada por distúrbios genéticos e biológicos (LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002). Apesar dos avanços científicos e médicos, haja vista que a homossexualidade não é mais considerada doença, ainda persiste no senso comum a relação da homossexualidade com doença, o que contribui para alimentar o preconceito contra o homossexual.

Cabe comentar que a atração afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo sempre existiu ao longo da história da humanidade. Um exemplo disso é a civilização da Grécia, na qual a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, hoje intitulado como

homossexualidade, não era condenada, ao contrário, era considerada um *status* privilegiado na forma da pederastia, em que havia a passagem do rapaz para a vida adulta por meio da iniciação sexual deste por um homem da elite grega. Assim, a pederastia era vista como uma relação educativa e amorosa do adolescente pelo adulto. Lacerda, Pereira e Camino (2002) alegam que esta prática só era repudiada quanto subvertia a hierarquia social da época.

Foi na tradição judaico-cristã que estas práticas passaram a ser concebidas como pecaminosas, como um desvio da norma, percepções estas que influenciaram a concepção ocidental moralista acerca da homossexualidade (LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002). Os autores explicam que esta visão negativa da homossexualidade contribuiu para instigar o preconceito tão enraizado aos homossexuais.

Frente ao exposto, Prado e Machado (2008, p.13) sinalizam que

> as práticas e sujeitos homossexuais permanecem posicionados em condições subalternas no discurso hegemônico contemporâneo, fomentando a formação do preconceito contra os homossexuais como um importante mecanismo de manutenção das hierarquias sociais, morais e políticas.

Trazendo esta discussão para a contemporaneidade, Bowers, Plummer e Minichiello (2005), em seu instigante artigo intitulado "Homophobia and the everyday mechanisms of prejudice: findings from a qualitative study", afirmam que a homofobia pode ser explicada pela análise dos mecanismos de isolamento social que experimentam os homossexuais. Considerando isso, realizaram um estudo qualitativo no qual participaram 34 homossexuais (gays, lésbicas, bissexuais e transexuais). Segundo os apontamentos deste estudo, as experiências de homofobia e o medo desta são extremamente traumáticos, com implicações de longo prazo na vida dos homossexuais, visto que muitos se isolam na vida familiar e temem assumir sua orientação do desejo sexual.

Nota-se que a convivência dos homossexuais nas diferentes instâncias sociais fica prejudicada em vista do temor que eles têm à homofobia. Assim, a escola é apontada como um dos ambientes homofóbicos. Como afirma Jennett (2014), a homofobia pode afetar diretamente qualquer membro homossexual da comunidade escolar,

denunciando que o espaço escolar é inseguro e intolerante no que diz respeito à manifestação do desejo sexual. A autora comenta que, no estudo realizado nas escolas britânicas, 82% dos professores relatavam que estavam cientes dos incidentes verbais homofóbicos e 26% das agressões físicas que ocorriam no interior das escolas. Esta pesquisa desvelou ainda que os alunos, os quais eram vítimas da homofobia, apresentavam níveis mais elevados de evasão escolar e eram mais propensos ao suicídio. A referida autora menciona que em outro estudo britânico descobriu que mais de 50% de homens e mulheres homossexuais vítimas de homofobia na escola tinham tentado suicídio ou automutilação.

Posto isto, pensar e discorrer acerca da homofobia no âmbito escolar é relevante, sobretudo, se tais discussões puderem trazer à tona formas de mitigar as ondas de violência e agressão que existem de forma tão intensa na sociedade contra os homossexuais. De fato, é imprescindível que tais discussões abarquem diferentes preconceitos, visando problematizá-los, a fim de que os alunos, a partir da crítica e reflexão deste assunto, possam rever suas concepções.

De acordo com apontamentos de Jennett (2014), há inúmeros benefícios para a escola no combate a homofobia, pois favorece o desenvolvimento social, emocional e habilidades comportamentais cooperativas e respeitosas dos alunos, além de promover o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Segundo Leão (2009, p. 282),

> considerando que as reações homofóbicas estão cada vez mais presentes na sociedade, é importante no âmbito escolar os professores abarcarem este assunto, buscando frisar a importância do respeito e tolerância às diferentes manifestações do desejo. Na realidade, o ensejo é que ele possa ser esclarecido quanto à homossexualidade e se conscientizar da relevância de seu papel no contexto de sala de aula, porquanto pode contribuir para abrandar os preconceitos e estigmas tão cristalizados existentes na sociedade acerca dos homossexuais. Esta contribuição pode se dar por meio da fomentação da discussão das concepções discriminatórias quanto às pessoas homossexuais, debate este que tem por intento trabalhar com os alunos a revisão de conceitos

> preconceituosos e do tratamento hostil despedido a estas pessoas.

Também é importante o professor buscar conhecimentos sobre este assunto para vencer seus próprios preconceitos, porquanto é necessário vencer os entraves do desconhecimento como forma de se caminhar na compreensão da homossexualidade em si. Conforme menciona Seffner (2009), por vezes, o pertencimento religioso e/ou valores morais dos professores não os habilitam para uma abordagem esclarecida sobre este tema, o que reforça a importância de buscarem formação e estudo. Jennett (2014) alerta que a questão-chave não é tanto a gama de crenças religiosas acerca da homossexualidade, mas, sim, a necessidade de se considerar que a maioria das religiões é baseada na justiça e equidade e, por este prisma, é preciso se combater a homofobia, a qual é um tratamento injusto e discriminatório perante o outro que vai contra o que as religiões professam.

Enfim, é preciso que a formação possibilite que as crenças que se tem acerca da homossexualidade, sejam elas de cunho religioso, de senso comum, entre outros, possam ser abolidas como forma de contribuir para romper com a perpetuação da discriminação e da homofobia. Conforme enfatiza Jennett (2014), é preciso criar oportunidades de discussão na escola sobre este tema, de modo a aumentar a conscientização sobre a homofobia e seus efeitos.

No intuito de dar alguma contribuição, a seguir estarão descritos alguns instrumentos que podem ser empregados pelos professores para abordar a homossexualidade de maneira a instigar a reflexão e a crítica dos preconceitos, estigmas e mitos que se tem sobre este tema. Ressalta-se que os filmes e livros indicados no segmento, podem ser utilizados como aliados na prática pedagógica do professor em sala de aula, com o intuito de ascender o debate sobre este assunto, sobretudo acerca da homofobia.

Os filmes apresentados abaixo apresentam a realidade da homossexualidade na sociedade, enfatizando o preconceito que sofrem e as inúmeras dificuldades que enfrentam de aceitação e para se afirmar enquanto grupo social. Os filmes sugeridos são:

- Uma questão de amor (1978).
- Jogo Perigoso (1986)
- Philadelphia (1993).
- Minha vida em cor de rosa (1997).
- Meninos não choram (1999).

- Beijando Jéssica Stein (2001).
- O segredo de Brokeback Moutain (2006).
- Milk – a voz da igualdade (2008).
- Orações para Bobby (2009).

O interessante é que o professor, antes de iniciar o filme escolhido, indague os estudantes acerca do que seja a homossexualidade e o que entendem por homofobia, devendo manter um clima afável, acolhedor e respeitável na sala de aula entre os alunos. Ele pode anotar estas concepções na lousa, e no término do filme, promover uma discussão a respeito destes apontamentos, se eles concordam ou não, que aspectos mudaram ou não ao assistirem o filme, dentre outros questionamentos. Dentro disso, deverá explicar o que é preconceito e uma das formas de sua manifestação – a homofobia.

Ademais, o professor poderá solicitar para os alunos formarem grupos e propor que cada um deles elabore um trabalho de esclarecimento sobre a homofobia a ser apresentado em sala de aula. Para este trabalho, eles deverão consultar livros e revistas, principalmente de cunho científico, sempre sob supervisão do professor. Conforme os trabalhos forem sendo apresentados pelos grupos, o professor deverá aproveitar a atividade para enfatizar a importância do respeito e tolerância às diferentes manifestações sexuais.

A pesquisa pode ser embasada nos livros abaixo, os quais abordam conceitualmente a homossexualidade:

- DANIEL, Marc; BAUDRY, André. *Os homossexuais*. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MOTT, Luiz. *Homossexualidade***:** mitos e verdades. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.
- GOLIN, Celio. *Homossexualidade, cultura e política*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NUNAN, Adriana. *Homossexualidade*: do preconceito aos padrões de consumo**.** Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.
- DAMINO, Mary N. *Homossexualidade e educação sexual*: construindo o respeito à diversidade. Londrina: Ed. UEL, 2007.

- JUNQUEIRA, Rogério D. *Diversidade Sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas, Unesco, 2009.

Os livros sugeridos podem auxiliar no aprofundamento do professor sobre o tema e também ele pode escolher alguns destes para serem trabalhados no contexto da sala de aula. Por exemplo, leituras de capítulos poderão ser solicitadas e debatidas em grupo. Como mencionado outrora, é importante o professor manter o clima de respeito entre os alunos, de maneira que possam expressar suas ideias sem ser recriminados, cabendo a ele aplacar qualquer tipo de comentário preconceituoso.

Além disso, o professor poderá propor em sala de aula, a partir de uma leitura previa de um capítulo de um destes livros, uma roda de discussão sobre a homofobia e seus efeitos. Compete ao professor o papel de mediador, de modo a respeitar os comentários dos alunos, porém, não coadunando com afirmações preconceituosas, sobretudo, porque cabe à escola contribuir para atenuá-las e não perpetuá-las.

Outro tipo de trabalho que pode ser solicitado é uma campanha publicitária esclarecedora sobre a homofobia, a qual pode ser divulgada em toda a escola. O interessante é que os alunos realizarem uma pesquisa minuciosa na internet, além de livros e revistas, a fim de compreender mais sobre este assunto.

Igualmente, é bastante comum em programas humorísticos da televisão, bem como em revistas, as piadas sobre homossexuais. Há também muitas charges. Estas também podem ser também empregadas em sala de aula com o intuito de problematizá-las, visando à desconstrução da visão estereotipada e preconceituosa da homossexualidade. No entanto, é preciso que o professor esteja atento às manifestações a respeito das brincadeiras e provocações de cunho discriminativo, não aceitando este tipo de atitude, pois, como refere Seffner (2009, p. 132), “o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não devem, portanto, ser admitidos no espaço escolar”. Assim, o enfrentamento da discriminação exige além da censura a sua manifestação, o cuidado diante de sua reprodução involuntária (RIOS, 2009).

Além do mais, diante de situações assim, o profissional pode aproveitar a brincadeira para mostrar o quanto que nos comentários, nas posturas e nos olhares, o preconceito vai se afirmando, frisando

que em uma sociedade realmente avançada, em termos de respeito e acolhimento entre as pessoas, tal ato já deveria ter sido extinto.

Macedo e Longaray (2008) problematizaram as questões homofóbicas em uma escola estadual do primeiro ano do Ensino Médio da cidade do Rio Grande, por meio de um projeto que teve 22 horas de carga horária. Neste projeto, os alunos de uma turma tiveram de realizar, entre outras atividades, uma campanha intitulada "Diversidade é legal" e, outra intulada "A homofobia discreta no dia a dia", em que puderam discutir e problematizar a homofobia. Segundo apontamentos dos autores, o projeto foi efetivo, conseguindo envolver os alunos e contribuindo para desmistificar as concepções deles concernentes a este assunto. Desse modo, projetos de natureza similar devem emergir na escola, pensando em formas de se atenuar ou, quiçá, abolir a homofobia.

Mulher

Afora o preconceito contra o homossexual, outro a ser trabalhado no contexto escolar, é o contra a mulher. Embora as mulheres tenham aos poucos conquistado maior visibilidade e direitos na sociedade, ainda são alvo de preconceito. Soares (2008) expressa que o preconceito evidencia o modo como a sociedade rotula a mulher, sendo vista ainda na ótica da inferioridade e da submissão.

Destaca-se que o preconceito contra a mulher, devido a um processo histórico, persiste na contemporaneidade, sendo resultado do patriarcado, no qual o homem detém o poder, sendo visto como figura dominante e superior na sociedade. Como alega Soares (2008, p. 81) "a mulher é um sujeito social, historicamente determinado, mas a partir de uma história oculta e perdida no emaranhado do poder patriarcal".

Com efeito, em diferentes culturas e sociedades, as identidades femininas e masculinas vão sendo estruturadas historicamente, nas quais cabe sempre à mulher a posição de oprimida, de subjugada e de inferior em relação aos homens. Assim sendo, foi colocada na condição de oprimida e pouco valorizada.

O que salienta a necessidade de se abranger este assunto no cenário educativo é devido à escola ser um ambiente que reforça os estereótipos femininos e masculinos, os quais auxiliam na perpetuação do sexismo – conjunto de ações que privilegiam um gênero em detrimento do outro, preconceito e discriminação na sociedade (LEÃO, 2012, p. 47). A mencionada autora complementa expondo que:

> Embora as mulheres tenham conquistado maior visibilidade nos últimos anos, ainda é possível notar que as relações entre elas e os homens ainda têm como característica cerne as desigualdades. Estas se fazem presente e se manifestam inevitavelmente nas múltiplas instâncias sociais, entre as quais, na escola.

De acordo com Soares (2008), as mulheres já não estão alheias à marginalização histórica que lhes coube, e, por isso, é crescente a participação delas nos movimentos reivindicatórios. Contudo, a pesquisadora acredita que não será fácil, tampouco rápida, a reversão da hegemonia patriarcal consolidada na sociedade, sobretudo, porque a própria mulher a interiorizou e se tornou agente veiculadora da ideologia nefasta de inferioridade da mulher.

Falar e rever esta ideia são atitudes de grande relevância, uma vez que, ao longo da história, coube a mulher um papel secundário, de submissão e de inferioridade, no qual se traveste de diferentes estereótipos, que têm em comum o fato de reduzi-la à sua aparência, ao corpo. Essa abordagem sobre a mulher é discutida por Sandra Azerêdo (2007), a qual chama a atenção para a maneira como a mulher vem sendo retratada na sociedade ocidental, especialmente no Brasil, fruto deste contexto histórico.

A autora diz que há dois tipos de estereótipos para a mulher brasileira. O primeiro é o que se refere à “mulher de verdade” como sendo a “mulher gata”, ou seja, este é um conceito que supervaloriza a mulher bonita e desvaloriza a mulher comum, não produzida. Vale dizer que tais preceitos são muito enfatizados na mídia, por meio de anúncios de cervejas, chinelos, perfumes, carros, entre outros. Segundo Azerêdo, nas duas situações, a mulher não é tratada em sua totalidade, sendo reduzida à sua aparência e à maneira como se posiciona frente ao mercado de consumo. O juiz que atribui valor à mulher é o homem, e é este que “tenta condicioná-la”, segundo sua própria ideologia. Nesta perspectiva, a mulher se divide em dois tipos: “a santa e a profana”. A esposa deve se enquadrar na imagem de “santa”, enquanto a mulher do outro é a sensual, a mulher do anúncio de cerveja.

A mulher, de maneira mais evidente que o homem, é instigada socialmente a buscar pelo corpo ideal por meio de inúmeras transformações, aperfeiçoamentos e normatizações. Isso, na

realidade, é resultado do controle social, sobretudo do universo masculino, sobre o corpo da mulher.

Conforme enfatiza Gubernikoff (2009), os estereótipos atribuídos à mulher por meio da mídia, funcionam como uma forma de opressão, haja vista que ao mesmo tempo em que a transformam em objeto, a extinguem como sujeito e recalcam o seu papel social. A grande questão apontada pela pesquisadora é que a mulher interiorizou os estereótipos divulgados pela mídia como se fossem próprios de sua identidade.

Azerêdo (2007) acredita que a solução para o preconceito contra a mulher não está na idéia dela querer se igualar aos homens, pois isso implicaria em considerar que existe um padrão ideal de sujeito que deva ser valorizado, estando justamente na aceitação das diferenças entre homens e mulheres. A autora complementa dizendo que a mulher não é um ser único, mas sim: um ser múltiplo.

Na contemporaneidade, com a expansão da publicidade pela mídia: impressa e televisa, bem como pelas ferramentas da internet, o preconceito contra a mulher vem, sorrateiramente, sendo assimilada pelas pessoas, como se de fato ela exercesse um papel secundário na sociedade. A escola se caracteriza como um espaço de atuação de mulheres, podendo ser empregado para problematização do que seja considerado “natural” na sociedade quanto à formação dos alunos. É importante possibilitar aos alunos a reflexão de como o material didático representa homens e mulheres em seus enunciados e ilustrações (SOARES, 2008, p. 85), pois “se os livros didáticos estão educando as gerações futuras, e se estão mantendo os padrões estereotipados de homem e mulher, sem dúvida, estão deixando de contribuir para a construção de uma sociedade justa e equilibrada”.

Assim sendo, é necessário desenvolver o senso crítico dos alunos para que eles percebam as sutilezas dessas demagogias que ensinam o que é próprio de homens e mulheres. Do mesmo modo, é importante que o professor chame a atenção dos estudantes para essa realidade, mostrando-lhes as relações de poder existentes nas diferentes formas de preconceito. Essas formas se constituem por meio da ideia de desconsiderar e desvalorizar o outro a partir do etnocentrismo de quem julga.

No caso do preconceito específico contra a mulher, o professor poderá trabalhá-lo em diferentes disciplinas, como por exemplo, nos conteúdos de História e Geografia. Primeiramente, o docente poderá propor aos alunos que realizem pesquisas sobre o passado histórico da mulher no Brasil e no mundo. Os estudantes poderão trazer

materiais coletados em diversas fontes, como revistas, jornais, matérias veiculadas na internet, documentários, fotografias, charges, filmes, etc.

O professor poderá sugerir aos alunos que identifiquem formas de preconceitos contra a mulher, justificando porque acreditam que as situações encontradas podem ser caracterizadas como formas de preconceito. Os temas poderão ser diversos, como a mulher e o trabalho, a mulher na mídia, a mulher brasileira, a mulher negra e/ou escrava, a mulher dona de casa, a mulher esposa e mãe, a mãe solteira, a mulher nas culturas orientais, a mulher prostituta, entre infinitos outros. Todos os temas poderão se concentrar no momento atual ou em outros momentos históricos.

Vale acrescentar que se os alunos escolherem temas relacionados ao momento atual, o professor deverá oferecer subsídios para que eles consigam traçar relações/comparações com outros contextos históricos e/ou culturais. Desta forma, o professor poderá contribuir para que eles reflitam sobre as diferenças regionais/culturais que se estabelecem em relação à mulher, e como estas são vistas e tratadas em diferentes momentos históricos.

Algumas sugestões de material para a realização de tal trabalho estarão descritas a seguir. É pertinente dizer que as sugestões não se restringem a evidenciar o preconceito "escancarado", mas sim, mostrar como a mulher se insere em diferentes contextos históricos e culturais, tal como a maneira como é tratada, vista e como vê a si mesma. Com esse procedimento, tenta-se sensibilizar os educandos para as diferentes formas de como a mulher é e foi tratada na sociedade e como, muitas vezes, as visões estereotipadas e preconceituosas em relação à mulher poderão estar refletidas no enredo.

Os filmes sugeridos no segmento deste texto desvelam a condição da mulher na sociedade, denunciam a opressão e as dificuldades para se expressar, rebelar e conquistar seu espaço, ilustrando os preconceitos que ela sofre. Estes filmes são:

- Chica da Silva (1976).
- A Cor Púrpura (1985).
- As Bruxas de Salém (1996).
- Mulan (1998).
- Do que as mulheres gostam (2000).
- O Sorriso de Monalisa (2003).
- Terra Fria (2005).
- Da janela – entre a visualidade e a omissão (2009).

O professor poderá empregar as mesmas estratégias que foram usadas para trabalhar a homofobia, ou seja, antes da exposição dos filmes, o docente pode instigar o interesse dos alunos, problematizando a questão da mulher na sociedade, criando meios deste assunto ser debatido na classe. Por exemplo, a aula pode ser iniciada com uma atividade na qual eles terão de discutir e elencar, em dupla, os preconceitos que existem e que recaem sobre a mulher e que, por vezes, elas assimilam e perpetuam. Como elucida Gubernikoff (2009, p. 67):

> o que se discute é o fato de a mulher contemporânea buscar se enquadrar em uma imagem projetada de mulher que, na verdade, é aquela que eles gostariam que ela fosse, a partir de representações femininas cunhadas pelos meios de comunicação e, principalmente, pelo cinema. São atitudes e comportamentos balizados por imagens amplamente divulgadas no cinema e que serviram e servem de modelo a todas as mulheres.

A partir da realização destas atividades, eles terão de compartilhar com os demais colegas da sala de aula seus apontamentos. Ao término da mesma, o professor deverá reler os aspectos apontados, indagando os alunos se concordam ou não com os apontamentos feitos em classe, sempre enfatizando a importância de serem confrontados.

Pode-se empregar, também, os teatros e as encenações para os alunos vivenciarem a situação de milhares de mulheres brasileiras. Por exemplo, tanto os meninos quanto as meninas podem encenar situações nas quais exercem o papel de uma mulher, mãe, pobre, que sustenta sozinha o lar e tem como ocupação profissional: o serviço doméstico, além de sofrer inúmeros preconceitos. Depois destas encenações, é importante o professor perguntar para os participantes o que sentiram ao se perceber nesta situação, conscientizando-os do devasto efeito do preconceito a sua vítima, no caso, a mulher.

Além disso, o professor poderá empregar livros que narram a história das mulheres, as dificuldades e as conquistas que obtiveram. Os livros sugeridos para este trabalho são:

- PRIORE, Mary Del. *A mulher na história do Brasil*. Contexto: São Paulo, 1988.
- LEMIESZEK, Dionysia B. *A mulher na história*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1997.
- MACEDO, Jose R. de. *A mulher na idade Media*. São Paulo: Contexto, 1990.
- PRIORE, Mary Del. *Mulher no Brasil Colonial*. São Paulo: Contexto, 2000.
- BAUER, Carlos. *Breve história da mulher no mundo ocidental*. São Paulo: Pulsar, 2001.
- VENTURI, Gustavo; RECAMAN, Marisol; OLIVEIRA, Suely. *A mulher brasileira nos espaços públicos e privados*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- PRIORE, Mary Del. Ao sul do corpo. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

Estes livros podem ser empregados de formas variadas, por exemplo, o professor pode tanto trabalhar enfatizando o conteúdo histórico dos mesmos, como também enfocar a situação de opressão vivida pelas mulheres ao longo da história. Igualmente, o docente pode solicitar leituras de alguns capítulos destes livros, a fim de serem debatidas em sala de aula.

Do mesmo modo, os contos de fadas se constituem em um material bastante interessante para se refletir sobre o papel da mulher nos diferentes tempos históricos e culturais, pois são carregados de estereótipos, o que possibilita a indagação sobre como a mulher é retratada nos diferentes contextos, e ainda fornece elementos para se traçar comparações com os dias atuais. Pode-se refletir acerca dos seguintes contos: Cinderela, A Bela Adormecida, Rapunzel, Branca de Neve, A Pequena Sereia, etc.

Outra ferramenta útil no trabalho pedagógico é a de apresentar as piadas e quadrinhos sobre as mulheres, polemizando-as de maneira crítica e reflexiva, mostrando os diferentes estereótipos e preconceitos que elas sofrem na sociedade. Uma atividade que o professor pode sugerir é que os alunos deem outro final às piadas, despido de preconceito e discriminação.

Ribeiro (2008) aponta que os livros infantis, os filmes, as brincadeiras, entre outras obras, evidenciam atributos femininos e masculinos, ou seja, cabe às mulheres terem uma postura de gestos delicados: a forma de sentar, a graça, o trato com as crianças e os afazeres domésticos, entre outros. A mesma autora refere ainda que

se torna importante agregar nas práticas pedagógicas artefatos culturais, como livros, músicas, histórias em quadrinhos, por conter pedagogias que ensinam o modo de ser e estar no mundo. Além do mais, podem ser discutidas na sala de aula as formas como os gêneros, os corpos e as sexualidades vêm sendo representados e produzidos (RIBEIRO, 2008a). A escola é um espaço onde a interferência feminina deve ser decisiva, principalmente, na revisão do quadro de desigualdades de gênero.

Algumas considerações

O preconceito é um conceito prévio e negativo que tem como característica cerne a intolerância acerca do outro, sendo um dos mais fortes mecanismos de hierarquização presentes na sociedade. Ele permeia diferentes instâncias sociais, estando presente nos espaços privados e públicos, e, geralmente, as pessoas não refletem sobre os seus efeitos nas pessoas vítimas do mesmo, tais como os agravos psicológicos e sociais desencadeados.

No cenário escolar, o preconceito se faz presente e, muitas vezes, é reforçado, podendo ocasionar, entre outros agravos, o desinteresse escolar e até mesmo a evasão. A escola não pode servir como estratégia de exclusão, ao contrário, de inclusão provendo a formação dos cidadãos em termos de direitos e deveres. Entre estes deveres, tem-se o instituído pela Constituição, o direito à igualdade de todos, independente da orientação do desejo sexual e do gênero.

Cabe lembrar que compete a esta instância a formação dos cidadãos para participarem socialmente, tendo em vista a necessidade de que o preconceito seja um assunto evidentemente tratado, de maneira sistemática e persistente, como forma de buscar atenuar a sua reprodução.

No cenário escolar, urge se pensar em estratégias pedagógicas para abranger o preconceito em classe, pensando, principalmente, em problematizá-los de maneira que possam ser revistos e confrontados. Filmes, livros, contos, piadas, entre outros podem ser ferramentas profícuas para que sejam polemizados, e cabe ao professor articular atividades atrativas e interessantes, de maneira a envolver todos os alunos. E claro, o foco deve ser a informação do saber científico, despida do senso comum, por vezes, repleta de visões estereotipadas.

Na contemporaneidade, apesar de alguns avanços alcançados pela mulher, ela ainda sofre uma série de preconceitos, o que

demanda estratégias para erradicados. O mesmo pode ser dito em relação ao preconceito e à discriminação contra homossexuais, prova disso são os inúmeros casos de homofobia noticiados pela mídia. Por isso, ambos os preconceitos necessitam de espaço para serem eficazmente debatidos e confrontados na e pela escola. Afinal, é preciso que tanto a homofobia quanto o preconceito contra a mulher sejam revistos e abrandados na sociedade, sobretudo, pensando-se em uma sociedade que assevera pelo direito de todos à individualidade.

Por fim, que neste trabalho em sala de aula, o professor disponha a empregar estas e outras estratégias pedagógicas, buscando informação de maneira a contribuir por uma formação mais humanizada e sensível dos alunos, quiçá, despida de preconceitos e qualquer tipo de discriminação.

REFERÊNCIAS

AZERÊDO, S. **Preconceito contra a "mulher"**: diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, p.119- 41, jan. 2002.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 7.716 de Janeiro de 1989**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BOWERS, R.; PLUMMER, D.; MINICHIELLO, V. Homophobia and the everyday mechanisms of prejudice: Findings from a qualitative study. **Counselling, Psychotherapy, and Health**, Austrália, v.1, n.1, p.31-51, jul. 2005.

JENNETT, M. **Stand up for us**: Challenging homophobia in schools. 2004. Disponível em: <http://www.nice.org.uk/niceMedia/documents/stand_up_for_us.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p.13-51.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUBERNIKOFF, G. A imagem: representação da mulher no cınema. **Conexão- Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v.8, n.15, p.65-77, jan./jun. 2009.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um Estudo sobre as Formas de Preconceito contra Homossexuais na Perspectiva das Representações sociais. **Psicologia**: reflexão e crítica, v.15, n.1, p.165-178, 2002.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LEÃO, A. M. C. **A percepção dos (as) professores (as) e coordenadores (as) dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo**: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. 259f. 2012. Relatório de Pós-Doutorado (Sexologia e Educação Sexual), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

MACEDO, C. W. D. S.; LONGARAY, D. A. Problematizando as questões homofóbicas no espaço de sala de aula. In: SILVA, F. F. et al. (Org.). **Sexualidade e escola**: compartilhando saberes e experiências. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008. p.163-167.

MOTT, L. **Homossexualidade**: mitos e verdades. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, P. R. C. Curso corpos, gênero e sexualidades: um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências. In: SILVA, F.F. et al. **Sexualidade e escola**: compartilhando saberes e experiências. 2.ed. rev. e ampl. Rio Grande: FURG, 2008. p.16-23.

RIBEIRO, P. R. C. (Re) pensando outras possibilidades de discutir a sexualidade na escola. In: RIBEIRO, P. R.C.; QUADRADO, R. P. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008a. p.39-43.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.53-83.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p.125- 139.

SOARES, G. F. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In: In: SILVA, F.F. et al. (Org.). **Sexualidade e escola**: compartilhando saberes e experiências. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008. p.81- 87.

A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E SEU COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Fernando Seffner
Yara de Paula Picchetti

Mudam os tempos, mudam as regras, muda a escola

O Brasil mudou! Esta frase se escuta por todos os lados, e é inclusive pronunciada por indivíduos que ocupam posições antagônicas no espectro político. O mais surpreendente é que para uma grande maioria o Brasil mudou para melhor. Parecem ter ficado para trás aqueles tempos em que o Brasil era o país do futuro, o bom momento estava por vir, um futuro sempre distante, inalcançável. E parece que modificamos um tanto a percepção de que aqui as coisas nunca dão certo. Embora ainda escutemos, por muitos lados, aquela constatação de que se existe lugar onde pode dar tudo errado, este lugar é o Brasil. Também achamos que o Brasil mudou, com esta premissa recortamos uma curta questão: e na área de educação, na escola pública, o Brasil mudou? Recortando mais ainda a questão, no que se refere aos temas do gênero e da sexualidade na escola, o Brasil mudou? É olhando mais de perto essa questão que vamos desenvolver o texto. Nossa preocupação central é estabelecer algumas conexões entre importantes mudanças que aconteceram no Brasil nas últimas duas décadas, em especial o alargamento de nosso regime democrático e a visibilidade cada vez maior da diversidade de gênero e sexualidade nas escolas.

Após a Constituição de 1988, o país intensificou a construção de seu regime democrático. Em 1988, pela primeira vez em nossa história, o texto constitucional assumiu que a educação é um direito do cidadão e um dever do estado, e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental, comprometendo-se também com a progressiva universalização do acesso ao ensino médio. Vale lembrar que a obrigatoriedade de frequência aos bancos escolares foi instaurada com o início da república, ainda no século XIX, em diversos países que são nossos vizinhos na América Latina. A escola pública representou, em muitos lugares, um dos mais poderosos

instrumentos de construção da noção de república, de coisa pública. Com a democratização do acesso à educação no Brasil, crianças e adolescentes pertencentes a setores historicamente excluídos da população estão ingressando nas escolas. Em sintonia com este movimento, o vocabulário da área de educação foi enriquecido com termos como diversidade, pluralidade, inclusão, igualdade, respeito, diferença, laicidade, acesso, tolerância[18]. Nesse contexto, a expressão da diversidade de alunas e alunos é significativa, e para que a educação consiga lidar com tal pluralidade é necessário o desenvolvimento de algumas condições e de sensibilidade para as peculiaridades dessa nova clientela, tornando-a parte de um todo sem, contudo, homogeneizar as diferenças. Hoje, basta adentrar nos espaços escolares para perceber que a diversidade está presente na escola. São diferenças étnicas, religiosas, familiares, físicas, de orientação sexual, de formas de viver feminilidades e masculinidades, etc. E esta diversidade não é um atributo apenas dos discentes. Entre os professores temos hoje também notáveis diferenças, fruto de uma expansão da profissão, com enorme alargamento da base social em que são recrutados os profissionais, oportunizando o ingresso de indivíduos de diferentes pertencimentos.

A preocupação com a inclusão e com o respeito pela diversidade ocupa hoje em dia numerosas políticas públicas, e está na base da reflexão de muitos trabalhos pedagógicos, pois cada vez mais os profissionais da educação percebem a necessidade de lidar com estas questões, quanto mais não seja para resolver uma enorme quantidade de conflitos que acontecem na esfera escolar, envolvendo a negociação entre diferentes identidades. Até mesmo uma secretaria foi criada no Ministério da Educação para articulá-las, que é a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)[19]. Mas esse cenário de emersão da diversidade não é exclusivo da escola. Há todo um contexto político e social sustentando essas conquistas. A promulgação da Constituição de 1988 também trouxe reflexos no movimento social e nas organizações da sociedade civil. Um enorme aparato legal, ao lado de tratados, acordos e leis, assegurou ou criou novos direitos a

[18] Uma discussão mais detida acerca desta explosão discursiva na área da educação está feita em SEFFNER, 2013.

[19] Para mais informações sobre a SECADI, acesse a webpage: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 30 nov. 2013.

grupos sociais que tinham pouca ou nenhuma expressão política. No caso particular das identidades de gênero e sexualidade, tivemos uma explosão de visibilidade, que vai das paradas de orgulho até as novelas, passando pela presença cotidiana, em todos os ambientes, de sujeitos que assumem suas preferências de gênero e sexualidade. Numa importante reviravolta em relação aos tempos passados, sujeitos de gênero e sexo, que antes eram narrados pela voz de alguns profissionais – psicólogos, médicos, enfermeiras, juízes, assistentes sociais, pedagogas – passaram a dizer de si, a serem protagonistas de suas vidas, negociando com as instâncias que antes detinham o poder de lhes representar. A luta pela conquista de direitos iguais ao que desfrutam os que seguem a heterossexualidade também traz reviravoltas nos modos tradicionais de hierarquizar as pessoas que "fogem" à norma em matéria de gênero e sexo.

O assunto é de interesse de muitos setores da sociedade, seja para condenar a expressão destas identidades, seja para apoiar. Alguns veem nisso a expressão da democracia, outros entendem como a ruína da sociedade. As chamadas políticas das identidades realizadas amplamente pelo movimento social LGBT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transgêneros)[20] principalmente a partir da década de 80 no Brasil, de forma autônoma ou a partir das muitas parcerias com o Estado, têm alcançado um aumento da participação política e da visibilidade. A educação escolar, compreendida como campo de formação para cidadania, é uma das áreas convocadas para a inclusão das diversidades sexuais e de gênero pelo viés dos direitos humanos na escola e na sociedade. As políticas de inclusão atuam nas escolas com o intuito de garantir o direito à educação a todos, combatendo o preconceito e a violência e valorizando a diversidade. O discurso dos direitos humanos, no qual se ancoram em geral as reivindicações destes setores, tem permitido um saudável debate sobre a natureza do espaço público entre nós, emergindo a noção de que o espaço público necessita ser laico, oportunizando a manifestação de todas as confissões religiosas, mas não se deixando regrar por alguma delas em particular. Outra noção importante que

[20] Adotamos a sigla LGBT para nos referir ao movimento social por ser a sigla prioritariamente adotada pelo MEC, mas destacamos que muitos autores têm utilizado LGBTT para diferenciar travestis e transexuais e LGBTTI para referir-se também aos intersexos. Salientamos que tais nomenclaturas são passíveis de mudanças de acordo com o contexto e momento histórico, já que são infinitas as possibilidades de viver e nomear as sexualidades e experiências de gênero.

tem surgido é aquela de pensar o espaço público como local por excelência do convívio e da negociação entre os diferentes, na contramão do espaço privado ou da casa, onde podemos restringir o acesso daquelas diferenças que não consideramos adequadas ao convívio.

A escola é um aparato imprescindível para a efetivação da cidadania e a compreensão desta sua tarefa só é possível quando ela é entendida a partir da noção de espaço público. Na vida da maioria, a escola é o primeiro espaço público que frequentamos de modo regular, e a cujas regras estamos sujeitos por muitos anos. Historicamente temos uma vigorosa tentativa das famílias e das religiões (no Brasil, notadamente da igreja católica), em colonizar o espaço escolar, retirando dele sua marca republicana, e ali implantando a noção de que "a escola é a continuação da casa", como decorrência natural isso implicando na afirmação de que "a professora é uma segunda mãe". Boa parte das professoras assim entende sua profissão, e busca ser a tia, a irmã mais velha, a segunda mãe, a conselheira familiar. Também não por acaso a palavra magistério tem tanto um sentido vinculado ao ensino conduzido por professores, como ela está vinculada à doutrina moral e a valores religiosos. Daí ser tão frequente entre os docentes a associação da educação com termos tais como conscientização, promoção, libertação, civilização, carregados de juízos morais.

Tomar a escola como espaço público, processo que vem ocorrendo no Brasil a partir da democratização, implica em pelo menos duas coisas: a primeira é que a escola é um espaço de constante negociação das diferenças, sendo necessário que em suas relações se desenvolva a prática do exercício da convivência entre os diferentes. A segunda é que a escola, ou a educação de maneira mais geral, é um direito de todas e todos. Ou seja, independentemente de suas características ou comportamentos, o aluno tem direito à educação pública, e segundo a atual legislação não apenas direito, mas o dever de frequentar o ensino fundamental, sob a pena de denúncia ao conselho tutelar. Não importa se ele é *gay*, pobre, negro ou tem deficiência. Se ele é um adolescente que cometeu ato infracional, que usa drogas, que não faz silêncio na sala de aula ou quaisquer outros itens de uma lista infinita. Nada disso é motivo para que não lhe seja garantido acesso e permanência na educação. Sabemos bem o enorme desafio que essa afirmação comporta, ainda mais que historicamente a escola pública brasileira se especializou em manobras de exclusão, fornecendo atestado de burrice em geral aos pobres, aos negros, às populações rurais, às

meninas, aos não católicos, aos que se mostravam com orientação sexual e de gênero diferente da norma. A história da escola pública brasileira é uma história de exclusões constantes, e isso não é uma culpa dos professores, é parte da engrenagem na qual ela se formou, e que com a democracia precisamos desmontar. Esse é o grande, senão o maior desafio da escola pública brasileira neste momento: incluir nos bancos escolares toda a população juvenil, e ao mesmo tempo garantir as aprendizagens e a construção de um ambiente de negociação e respeito pelas diferenças, a grande marca do espaço público.

Modificações no trato com as questões de gênero e sexualidade na escola

Muitas são as razões que explicam a centralidade das diferenças de gênero e sexualidade no debate público da sociedade brasileira hoje, com evidentes reflexos no ambiente escolar. Dado o escopo deste texto, não temos como abordar em profundidade o histórico desta emergência, mas recomendamos a leitura de SEFFNER (2013; SEFFNER 2011; SEFFNER; FIGLIUZZI, 2011). O espaço escolar é atualmente muito rico em diversidade cultural, e as diferentes formas de pertencimento a gênero e sexualidade sempre são evidentes. Entre os meninos heterossexuais, temos hoje em dia muitas formas de viver a masculinidade, e numa sala de aula sentam lado a lado garotos vaidosos, que se vestem com cuidado, e outros que parecem não ligar a mínima para o vestuário. Entre as meninas também temos todos os estilos de ser jovem ou ser mulher, convivendo na mesma sala alunas que manifestam evidente sensualidade ao lado de outras que parecem ainda não ter se ocupado disso, indiferentes às manobras de sedução, e vivendo no mundo das bonecas. As culturas juvenis presentes numa sala de aula são também muito diversas, configurando a sociabilidade dos alunos e alunas em diferentes tribos. O gosto musical organiza importantes diferenças entre os jovens, bem como influencia o linguajar que fala sobre sexualidade e gênero, pois alguns gêneros musicais estão repletos de referências a estes temas (o funk tem uma vertente de letras muito erotizadas), enquanto outros lidam mais com questões de consumo (como o funk ostentação) ou com a denúncia de injustiças sociais (caso do hip-hop em algumas de suas versões). O que queremos sublinhar é que, neste enorme mosaico de diferenças que habita as escolas públicas hoje em dia, a diversidade de gênero e sexualidade é não apenas muito evidente, como provoca em geral

situações de conflito que exigem negociação para assegurar respeito e convivência.

Quando a escola precisa lidar com situações mais complicadas, por exemplo, na conexão de gênero e sexualidade com violência, a instituição deve, em caso de necessidade, procurar auxílio na rede de apoio como família, serviços de atendimento no território (como saúde e assistência social) e órgãos de proteção (como conselho tutelar e vara da infância e juventude), reservando a esfera policial como última instância de ajuda, sempre tomando cuidado para não estigmatizar os alunos envolvidos, pois os jovens são seres em formação. O recurso da esfera policial (registrar boletim de ocorrência, por exemplo) gera criminalização de jovens, com profundos impactos em sua vida futura. Devemos sempre lembrar a tradicional assertiva de que a punição policial entra em cena quando os métodos educativos falharam, e se isso é feito com adolescentes, estamos alimentando a produção de sujeitos que desde muito jovens se percebem como irrecuperáveis e refratários aos processos educativos. Não estamos afirmando que a escola é um lugar onde todos podem fazer o que bem entenderem. Nosso maior desafio hoje em dia é construir no ambiente escolar um regimento de consenso, que seja seguido por todos. Este não é um problema apenas da escola, é um problema mais geral da relação dos brasileiros com as leis e as regras, feitas sempre para infringir, em nome do ganho particular, do se dar bem, do levar vantagem em tudo, da pouca atenção que temos a tudo que é público. Entre nós, a saúde pública, o transporte público, a previdência pública, a escola pública, o parque público, tudo isso é visto como algo degradado. Não temos tradição de associar qualidade com a coisa pública, e isso é também fruto em parte da ausência de períodos democráticos mais duradouros, e da permanência entre nós de fortes indicadores de desigualdade. Quando se diz que o Brasil mudou, em geral valorizamos apenas o acesso ao consumo de indivíduos que antes estavam alijados dele. Mas temos complexas interações que nos mostram que não apenas largas parcelas estão consumindo mais, mas estão reivindicando maior grau de cidadania, fornecendo densidade ao nosso regime democrático. A escola também se democratiza, por conta disso é imprescindível que concomitantemente ao recurso a outras instâncias, também dentro dela se criem mecanismos de resolução de conflitos e figuras de autoridade, a fim de lidar com as situações adversas.

Muitas professoras e professores queixam-se que não têm formação específica e preparação para lidar com determinados tipos

de alunos. Em relação a isso, argumentamos que não é mesmo possível conhecer cada uma das ilimitadas particularidades com as quais podemos nos deparar em uma cultura. Se vivemos em uma sociedade plural e se cada sujeito é único, o desafio docente é enorme, pois sempre teremos novas nuances a serem consideradas a depender da situação e das pessoas envolvidas. Mas desenvolver sensibilidade para perceber situações de exclusão, humilhação e constrangimento é um bom caminho para esse dilema. É importante lembrar que a ação pedagógica se faz muito mais na relação entre professoras e alunos do que a partir de metodologias ou prescrições milagrosas. No caso da sexualidade e das relações de gênero, ter postura questionadora de suas próprias práticas e seus próprios pressupostos, de modo a tratar como legítimas as mais diversas possibilidades de viver a sexualidade e o gênero é fundamental. Para lidar de modo educativo e profissional com estas questões, a professora deve se perceber como uma servidora pública, que opera com políticas públicas de educação. A professora não é a mãe e nem a tia das crianças, e sua ação deve estar pautada por valores presentes nos documentos das políticas públicas de educação, que asseguram o respeito à diversidade e buscam a negociação das diferenças, construindo modos de relação que ampliem a noção de espaço público. Sabemos bem dos enormes desafios disso, mas repetimos que a escola não é a continuação da casa, ela é uma instituição pública, com regras que buscam mediar os conflitos entre diferentes sujeitos. São posturas que se adquirem no exercício da reflexão e da prática e que necessitam de disponibilidade e atenção. A seguir discutiremos algumas noções teóricas e traremos alguns exemplos que podem ajudar a sensibilizar o olhar para as peculiaridades que envolvem a temática e assim facilitar uma postura inclusiva por parte das professoras e professores nas escolas.

Primeiramente, partimos da ideia de que sexualidade e gênero são construções sociais[21]. Isso significa que sexualidade e gênero não são naturais. A partir de decorrências da atuação do movimento feminista, as pessoas estão mais frequentemente percebendo o caráter arbitrário e cultural de atribuições sociais a mulheres e homens, o que tem como consequência o alargamento das possibilidades de vivências de gênero tanto para o feminino quanto

[21] Para uma discussão sobre construcionismo social e essencialismo no campo da sexualidade, leia “O corpo e a sexualidade” de Jeffrey Weeks, em “O corpo educado: pedagogias da sexualidade”, organizado por Guacira Lopes Louro.

para o masculino. Hoje mulheres podem votar, trabalhar, viver uma vida sexual ativa e prazerosa, assim como homens podem ter hábitos relacionados à estética, à dedicação de afazeres domésticos e cuidado dos filhos com mais liberdade e tranquilidade do que algumas décadas atrás. Nas escolas, muitas professoras já trabalham no sentido de não restringirem as escolhas de cores e brincadeiras de suas alunas e alunos. Repetimos o que foi dito acima: uma observação atenta na sala de aula vai permitir perceber como os projetos de ser homem e ser mulher, de viver o masculino e o feminino são diversos numa sala de aula, e isso é algo para ser partilhado e conversado.

Por serem construções sociais, as concepções acerca da sexualidade e das relações de gênero são produzidas e veiculadas em nossa cultura. Por meio de pedagogias da sexualidade e do gênero (LOURO, 2000), saberes formais e informais difundem-se ensinando modos de ser e viver, propagando normas que regem as relações sociais. Através destas pedagogias, múltiplas instâncias sociais exercem disciplinamento de corpos e condução de condutas de forma “muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (Ibid., p. 17), pois também contam com o aprendizado de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os indivíduos passam a exercer sobre si mesmos ao longo da vida. Ao fazer referência a normas de sexualidade e gênero, não estamos falando das regras de convivência, que são extremamente necessárias nos processos de socialização, mas estamos nos referindo principalmente às formas de normalizações e padronizações que operam separações e definem o normal e o anormal, classificando sujeitos e comportamentos. A norma funciona como uma medida comum, que obedece a determinados critérios (EWALD, 2000) e constrói um sistema de valoração, que faz com que alguns atributos sejam mais socialmente desejáveis que outros. A partir da norma, muitos estereótipos são estabelecidos.

Então, enquanto participantes da cultura acabamos por aderir às normas de sexualidade e gênero que são propagadas em nosso espaço social, o que não é exatamente um problema em si. Não é o fato de uma menina gostar da história em que a princesa é salva pelo príncipe encantado que é problemático, mas o que é questionável é não lhe ter sido apresentada com o mesmo entusiasmo as mais diversas histórias infantis para que ela possa se identificar e ter em seu repertório outras personagens e outras trajetórias. Se ficarmos apenas na produção dos estúdios Disney, lá encontraremos o filme Mulan (Walt Disney Pictures, 1998), em que a heroína, uma menina

chinesa que vai a guerra, não fica correndo atrás do príncipe, e nem por isso deixa de ser feliz. A ideia não é definir mais proibições, mas alargar o campo de escolhas possíveis, trazendo para a sala de aula a riqueza das produções culturais que temos hoje, mesmo que a professora discorde de algumas delas, pois afinal temos aqui um corte geracional. Desta forma, uma atividade sempre bem vinda em sala de aula é aproveitar materiais da mídia, propagandas, enredos de novelas e filmes, letras de música, charges, frases escritas no banheiro da escola, e colocar em discussão as representações de gênero e sexualidade ali presentes. Se ficarmos apenas nas declarações dos principais cantores e cantoras, já teremos material suficiente, tal a frequência com que os temas de gênero e sexualidade são abordados por eles. Ao realizar oficinas de gênero com uma turma de alunos do ensino médio, ficou evidente o quanto as meninas se identificavam com as integrantes da Gaiola das Popozudas[22]. Claro está que para nós e para a professora da turma que nos acompanhava este não é o estilo musical de preferência, e nem são estas as figuras de mulher que mais apreciamos. Mas foi possível conversar sobre diversos elementos das políticas feministas utilizando as letras e músicas ali presentes, e também foi possível perceber que as meninas, se por um lado se identificavam com aquela trajetória, também tinham suas críticas em muitos momentos. O que os educadores não podem fazer é condenar a priori as produções culturais da juventude, em nome de seus valores, pois os nossos valores são valores de outra geração. Nossos valores não são melhores nem piores do que os dos alunos, mas devemos estabelecer estratégias de diálogo entre estes conjuntos de valores, e não utilizar os nossos valores para desqualificar aqueles das novas gerações, na ilusão de que os alunos viveriam hoje com os valores com os quais fomos criados na juventude. Sabendo que mesmo enquanto educadores estamos inseridos nesta cultura, sempre estamos sujeitos a acabar reafirmando lugares de marginalização já presentes em nossa sociedade, mesmo que nossa intenção não seja essa. Assim, como imersos em uma cultura muitas vezes excludente, educadores não estão isentos de cometer pequenos equívocos e reiterar normas e por isso é necessário atenção e perspicácia.

Um exemplo disso é a propagação de estereótipos até mesmo quando sexualidade e gênero não parecem presentes. Carvalho

[22] Para maiores informações, navegue no site <http://www.gaioladaspopozudas.com.br/home.html>, acesso em: 24 dez. 2013, ou busque informações na web de Valesca Popozuda.

(2013) analisa como concepções de feminilidade e masculinidade de professoras atravessam seus critérios de avaliação. A autora notou que, enquanto os meninos considerados bons alunos são descritos como "bem humorado", "uma liderança positiva", "engraçado" "curioso", "danado fora da sala de aula", ou seja, características mais expansivas, as mesmas não necessariamente estão presentes para descrever as meninas, que podem ser consideradas boas alunas apesar de caladas, obedientes e não questionadoras (Ibid., p. 561). Disso podem-se depreender algumas naturalizações, que são pré-noções do que seria considerado próprio de meninas e meninos e que podem acarretar diversos desdobramentos à atividade pedagógica: maior permissividade à indisciplina masculina, menor incentivo à participação feminina nas aulas, pouca valorização dos meninos mais quietos que podem até mesmo sofrer deboches dos colegas, intolerância com meninas mais extrovertidas que muitas vezes podem ser consideradas "assanhadas", e assim por diante.[23]

Questionar normas na escola não é uma tarefa fácil. Esta é uma instituição historicamente comprometida com a produção e a prescrição de normas, tendo constituído sua atuação na sociedade mais no sentido do ensinamento de condutas esperadas do que na apresentação das diversas possibilidades de experimentações de vida. A classificação, segmentação e homogeneização sempre foram características da escola, produtora de corpos dóceis e úteis, instituídos em meio à lógica disciplinar. “O aparelho escolar foi montado a partir de um sem-número de pequenos procedimentos, mínimos rituais, rotinas, obrigações, códigos de direitos e deveres, construídos através da ótica da exclusão e da segregação dos alunos em grupos particulares” (SEFFNER, 2013). Soma-se a isso a temática da sexualidade, sempre alvo de intenso investimento do poder e do saber e objeto de controvérsia em nossa sociedade. Foucault (1999, p. 30) lembra que “as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que formas de discrição é exigida a uns e outros”. Estas são questões que estão em jogo quando se trata da sexualidade, e que podemos observar principalmente em relação à instituição escolar. A forma como esta

[23] Para uma discussão sobre masculinidades hegemônicas e desempenho escolar, leia a dissertação “Mind in Gap: processos de construção e manutenção das masculinidades e distanciamentos no desempenho escolar de meninos e meninas”, de Luciano Ferreira da Silva. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60399>. Acesso em: 30 nov. 2013.

aborda o tema da sexualidade tem suas raízes históricas e sociais, relacionadas às especificidades das dinâmicas e relações escolares.

A escola é uma instituição generificada (LOURO, 1997) e sexualizada, ou seja, é uma instituição que se produz a partir das relações de gênero e da sexualidade, e em contrapartida, também as produz de determinado modo em seu espaço. O tema da sexualidade na escola não se restringe à formalidade do que preconizam as políticas públicas ou os conteúdos pedagógicos, mas perpassa diversos fenômenos institucionais, estando presente em encontros cotidianos por meio de discursos, práticas e concepções. Embora nem sempre tenha falado dela explicitamente, as escolas são organizadas espacial e disciplinarmente de modo a exercer um controle sobre a sexualidade do alunado. A divisão por gênero nas filas, banheiros e aulas de educação física das escolas contemporâneas são práticas que, além de provavelmente serem movidas por uma crença de que meninas e meninos devam receber uma educação diferente, demonstram tentativas de facilitar a vigilância e o controle sobre a sexualidade, pois dessa forma evita-se a proximidade dos corpos de meninas e meninos e assim também possíveis contatos sexuais. Mas, se essa divisão por gênero é também uma administração da sexualidade, nota-se que nessa prática há o pressuposto da heterossexualidade.

Em nossa cultura, o conjunto de normas de sexualidade e gênero está organizado pela lógica da heteronormatividade[24]. A heterossexualidade é considerada a medida de referência para a sexualidade e também para a organização das relações de gênero. A prática heterornormativa toma a heterossexualidade como parâmetro, e muitas vezes de forma velada. Quando nos propomos a falar de sexualidade na escola e falamos apenas heterossexualidade, apesar de aparentemente não estarmos marginalizando as outras formas de sexualidade, estamos sutilmente tratando-as como ilegítimas. Silenciando sobre estas, acabamos por ensinar que são de menor importância. Quando enunciamos expressões como "a outra orientação sexual", "a orientação sexual diferente", estamos partindo de um modelo de sexualidade, que é a heterossexual, ou seja, estamos enunciando que o padrão é a heterossexualidade. Daí a

[24] Para uma discussão sobre heteronormatividade e educação para diversidade na escola, leia “Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar, de Fernando Seffner. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

necessidade de se compreender a diferença enquanto relacional, ou seja, que não existe a diferença em si, mas na medida em que todas as sexualidades são construções sociais, todas são diferentes umas em relação às outras.

Outra situação que merece atenção nas escolas é a forma como se trata de família. Normalmente se parte do pressuposto de que a família é composta por pai, mãe e filho, o que fica evidente nas datas comemorativas como dia das mães e dia dos pais. Com isso, não só ignoram-se as crianças provenientes de famílias homoparentais, proliferando a heteronormatividade, como também se perde a oportunidade de tornar representativos outros tipos de configurações familiares, como as de crianças que moram apenas com o pai ou só com a mãe, com os avós, em abrigos, que são cuidadas por amigos ou parentes, etc. A partir do desafio da universalização da educação, é um dever da escola tornar-se inclusiva e isso requer o envolvimento de todas e todos profissionais escolares. Como o tema da inclusão está bastante em pauta no meio educacional, é relativamente fácil inserir-se na discursividade da inclusão, repetindo frases como: “Todos têm direito à educação” e “A diversidade enriquece nossa cultura”. No entanto, saber enunciar frases como essas não significa que há uma reflexão sobre inclusão, direitos e convivência. Muitas vezes uma tentativa de inclusão é realizada de forma impiedosa nas escolas, incluindo apenas alguns elegíveis ou exigindo que os alunos a serem incluídos abandonem seus atributos culturais ou comportamentais, o que acaba por caracterizar uma “inclusão excludente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013). Com isso, dissemina-se a norma e reforçam-se as noções de normalidade e anormalidade, constituindo o efeito oposto ao qual a inclusão espera alcançar. É comum que se diga aceitar os alunos homossexuais na escola, porém se observarmos com mais atenção, muitas vezes lhe são negados alguns direitos garantidos a outros alunos. Por exemplo, há escolas em que os casais heterossexuais podem andar de mãos dadas dentro dos espaços escolares e os alunos homossexuais não. Ou então, diz-se aceitar os alunos homossexuais desde que estes sejam discretos, não sejam efeminados, ou seja, tentando conformar a um modo único os diversos modos de se viver sexualidade e gênero.

Quando falamos de inclusão é interessante diferenciarmos acesso e permanência. Estamos alcançando a universalização do acesso à educação básica no Brasil, o que significa que há vagas para todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Porém, estamos um pouco distantes de conseguir com que estas crianças e

adolescentes permaneçam nas escolas, e ali permanecendo efetivamente aprendam. A evasão escolar é um fenômeno complexo, que envolve uma série de fatores escolares, sociais e familiares. No que se refere à educação para diversidade, uma inclusão excludente pode tornar-se um dos desencadeadores da evasão escolar. A inclusão é mais do que reservar um espaço dentro da escola aos alunos outrora relegados, mas é torná-los parte da comunidade escolar, o que exige da escola uma postura ativamente acolhedora, buscando que estes alunos tenham representatividade dentro da escola. O conjunto dos atores de uma instituição traz diferentes tonalidades a esta. Mesmo que regidas pelas mesmas políticas públicas, cada escola é diferente em suas especificidades, pois está inserida em determinada comunidade, tem alunos com determinadas demandas, e profissionais com determinadas trajetórias e motivações. Por isso é preciso atenção à pertinência do currículo em relação à realidade dos alunos. Um movimento institucional interessante é abrir espaço para que algumas decisões sejam tomadas por eles. Por exemplo, em algum evento escolar, como uma feira de cultura, proporcionar que os próprios alunos elejam manifestações que considerem artísticas, permitindo que entrem na escola as diversas representações culturais.

A escola se faz como, além de um espaço de aprendizado, também um importante espaço de socialização e assim de exercício de convivência. Diante disso, não importa se o professor é de tal ou qual disciplina, precisará lidar com a diversidade de alunas e alunos em suas salas de aula e participar da criação de condições para que todos lá permaneçam. Hoje em dia a tarefa do professor na escola não se restringe aos conteúdos didáticos, mas também está comprometida com a formação para cidadania. Além das disciplinas curriculares, muitas vezes as escolas realizam atividades específicas sobre o tema da diversidade. Apesar de todas as professoras e os professores precisarem conviver com as diferenças dentro das escolas, nem todos precisam dominar os trabalhos pedagógicos executados nessa área. Alguns profissionais, pelos mais diversos motivos, não se sentem à vontade para abordar determinados assuntos com os alunos e por isso não há necessidade que seja ele a encabeçar as ações nessa área. Porém, como já dito anteriormente, nenhum educador pode se furtar a intervir diante de algum acontecimento discriminatório que ocorra em sua presença e também é necessário se policiar para não proferir normatividades, que também incitam discriminações. É demanda da população, dos alunos e também do Estado que a escola consiga realizar a inclusão.

Porém, algumas vezes despontam setores sociais mais conservadores ou pessoas que ainda não se deram conta da complexidade dos processos necessários para a efetivação de uma sociedade democrática, que produzem impeditivos para que temas relacionados à diversidade, e em especial à sexualidade, sejam debatidos na escola. Quanto a isso, precisamos estar preparados para argumentar que sexualidade já está previsto dentre os saberes escolares sistematizados por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como tema transversal. Além disso, a escola é um espaço público e laico e a tarefa dos educadores é operar políticas públicas, contribuindo para a efetivação de uma educação para todas e todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 9, p. 554-574, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Portugal: Alpiarça, Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

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

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

MULAN. Direção: Barry Cook e Tony Bancroft. Produção: Pam Coats. Roteiro: Rita Hsiao, Christopher Sanders, Philip Lazebnik, Eugenia Botswick-Singer. 1998. 1filme (88 min), son, color., 35mm.

SEFFNER. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, UFSC, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

SEFFNER, F.; FIGLIUZZI, Adriza. Na escola e nas revistas: reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista da FACED**, Florianópolis, UFBA, v. 19, p. 45-59, 2011.

SEFFNER, F. Espaços públicos e espaços privados: construindo regras de convivência e respeito. In: TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. (Org.). **Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade.** Assis SP: Triunfal Gráfica e Editora, 2013a. v. 1, p. 53-60.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 125-140. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf. Acesso em: 30 nov. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 947-963, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

HOMOSSEXUALIDADE E ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO...

Deise Azevedo Longaray
Joanalira Corpes Magalhães

"Neste ano, na escola em que trabalho, chegou um novo aluno, Pedro. Ele apresenta um comportamento "diferente" dos demais meninos e percebi que isso causava tumulto na sala e constrangimento para ele, que sofria muitos deboches e preconceitos. Pedro me procurou para relatar que, depois de se autoidentificar como homossexual, vem sofrendo muito preconceito e estava cansado dessa situação. Além disso, estava pensando em desistir de estudar e pediu minha ajuda. Depois dessa conversa, fiquei pensando no que poderia fazer para ajudá-lo: como agir diante dessa situação? De que forma a escola pode discutir essas questões?"[25].

A história que introduz esse texto apresenta uma das situações relacionadas às identidades sexuais, no caso, a homossexualidade, que é recorrente no espaço escolar. Na referida narração, diante de casos como este, a professora demonstra dificuldade em lidar com circunstâncias adversas que envolvam a escola e todos os sujeitos que a constituem.

Para discutir a situação de Pedro, propomos a você leitor/a conhecer e pensar sobre algumas formas de problematizar as identidades sexuais – gênero e homofobia – no espaço da escola. Para tanto, em um primeiro momento, a partir dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista, apresentaremos alguns entendimentos sobre tais temáticas. Em um segundo momento, buscaremos apresentar algumas possibilidades de discussão desses temas na escola. Por fim, tecemos algumas considerações.

Apresentando conceitos e entendimentos...

Na perspectiva de discutir e problematizar como os sujeitos são constituídos a partir de discursos que ensinam valores, crenças, hábitos, maneiras de ser e agir como homens ou mulheres e de

[25] A história e o nome do personagem são fictícios.

pensar e atuar com relação à sexualidade, estabelecemos conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas[26].

Os Estudos Culturais se constituem em um campo de teorização, investigação e intervenção que estuda os aspectos culturais da sociedade (COSTA, 2004; VEIGA-NETO, 2004). Nesse sentido, a cultura pode ser entendida como "a produção e o intercâmbio de significados – o 'dar e o receber de significados' – entre os membros de uma sociedade (HALL, 1997, p. 2). Para Silva, a cultura é "um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla" (2004, p. 133- 134).

A partir desses pressupostos, a sexualidade é entendida como uma construção histórica, social e cultural, que se constitui na correlação de elementos sociais presentes na família, na medicina, na educação, na religião, entre outros, através de estratégias de poder/saber[27] sobre os sexos. A sexualidade é, portanto, uma invenção produzida por meio de múltiplos discursos e práticas sociais que regulam, instauram e normatizam os sujeitos, os quais são constituídos por várias e diferentes identidades.

As contribuições teóricas dos Estudos Culturais nos possibilitam entender a identidade como um conceito complexo, uma construção histórica, social e cultural. Nessa perspectiva, a identidade não é fixa, pronta e acabada. Os sujeitos são interpelados por múltiplas identidades, de gênero, de classe, de raça, sexual, geracional, entre outras. Essas se inter-relacionam posicionando-os nos diversos contextos socioculturais. Assim, "a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder" (SILVA, 2000, p. 96-97).

É pertinente conceituarmos e diferenciarmos as identidades de gênero das identidades sexuais, devido à centralidade que essas assumem nesse texto. De acordo com Louro (2007), as identidades de gênero são construções sociais e históricas em relação às masculinidades e às feminilidades. Já as identidades sexuais também

[26] Para discussões sobre o pós-estruturalismo, ver Peters (2000).

[27] A expressão poder/saber é usada em um sentido foucaultiano, em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (FOUCAULT, 1999, p. 27).

são construções sociais, porém se referem às diferentes formas de experimentar os prazeres e os desejos corporais, que podem ser tanto com parceiros/as do sexo oposto (heterossexuais) quanto com parceiros/as do mesmo sexo (homossexuais), ou até mesmo de ambos os sexos (bissexuais).

Embora as identidades sexuais difiram das identidades de gênero, socialmente se estabelece um entrelaçamento entre elas. Assim, aqueles/as que não correspondem às representações de masculinidades e feminilidades passam a ter sua identidade sexual posta em suspeita. Isto é, se um menino não assume uma posição e uma representação de masculinidade construída socialmente – ser forte, negar marcadores e práticas "ditas" femininas, etc. –, passa a ser entendido como *gay*. O mesmo ocorre com as meninas que fogem ao padrão de feminilidade estabelecido socialmente. Se elas não são vaidosas e carinhosas, se não gostam de brincar de coisas ditas de meninas, são caracterizadas como lésbicas.

No entanto, é preciso desconstruir o entendimento de que um sujeito que se utiliza de marcadores identitários ditos do "universo" feminino seja *gay*, por exemplo. Neste sentido, "o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino" (BUTLER, 2010, p. 24-25). Assim, é preciso entender que ser homem ou mulher vai muito além do sexo biológico, ou seja, possuir um pênis ou uma vagina.

Cabe destacar que é no corpo que as identidades são inscritas. Estamos entendendo o corpo não apenas na sua materialidade biológica, mas articulado aos discursos que o interpelam e o produzem. O corpo como um híbrido entre o biológico e o cultural. Entender os corpos por esse viés não se trata de uma negação à materialidade biológica destes, mas possibilita problematizar essa materialidade engendrada a práticas culturais e discursivas que nos ensinam os sentidos que passamos a atribuir aos corpos, aos sujeitos e a nós mesmos/as.

Para Foucault, o corpo é

> [...] superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca, as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização (2007, p. 22).

Portanto, o corpo não é um dado natural e universal. Trata-se de uma construção vulnerável às intervenções científicas e tecnológicas de cada sociedade, as quais produzem corpos, saberes e discursos. Para Goellner, o corpo também é produzido pela linguagem, ou seja, "a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades" (2007, p. 29).

Assim, quando o corpo destoa das representações sociais, como no caso de Pedro na história narrada no início do texto, passa a ser investigado, analisado e colocado em suspeita. Nesse processo de construção de conhecimentos sobre a sexualidade dos sujeitos, percebemos que a heterossexualidade passa a ser denominada como inata, sendo a homossexualidade concebida como um "comportamento" que foge à regra natural, ou seja, anormal e, por isso, os/as homossexuais são apontados/as e marcados/as como diferentes nas diversas instâncias sociais, como a escola.

Contudo, há um investimento continuado e repetitivo para manter uma hierarquia entre as identidades sexuais, por exemplo. Diversos são as estratégias, métodos e táticas para garantir o *status* de naturalidade para heterossexualidade. Essa identidade sexual passa a ser construída socialmente como norma, ao passo que outras formas de perceber e viver os prazeres e desejos passam a ser nomeadas e tratadas como práticas desviantes, caracterizando os sujeitos homossexuais como anormais, aqueles que fogem ao alinhamento sexo-gênero-sexualidade socialmente esperado.

Partindo dessas considerações, discutir as identidades sexuais e de gênero no âmbito escolar é uma forma de desestabilizar as "verdades" construídas sobre a sexualidade, no intuito de problematizarmos as múltiplas formas de viver os afetos, prazeres e desejos corporais. Promover tais discussões no espaço da escola não é atribuir a essa instância a responsabilidade exclusiva de "explicar" e discutir as identidades sociais. Nesse sentido, Guacira Louro nos instiga a pensar o quanto é preciso reconhecer nesse espaço "suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm "efeitos de verdade", constituem parte significativa das histórias pessoais" (2007, p. 21).

O encontro com lésbicas, *gays*, travestis e transexuais na escola é inevitável, uma vez que nossas escolas são plurais. Nelas nos deparamos com diferentes sujeitos, que muitas vezes não se enquadram na identidade sexual tida como normal, sendo discriminados, o que, assim, (re)produz a homofobia no contexto escolar.

De acordo com Borrillo, “a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em assinalar o outro como contrário, inferior ou anormal” (2001, p. 13, tradução nossa). Sendo assim, homofobia se refere a toda e qualquer atitude “agressiva”, que demonstre ódio, repulsa, aversão, de modo a ocasionar exclusão aos sujeitos que não condizem com o modelo heteronormativo de sexualidade. A partir de tais entendimentos, utilizaremos o termo homofobia para designar todo tipo de aversão e ódio atribuído aos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais.

Nessa direção, apontaremos a seguir algumas possibilidades de discutir identidades sexuais, gênero e homofobia, dentre outras temáticas no espaço da escola, a fim de promover ações que possibilitem o combate à violência sexista e homofóbica na sociedade.

Apresentando algumas possibilidades de discussão...

A escola, para muitos, é local de alegria, de aprendizagens, de conhecimento, de interação, mas, para algumas pessoas, é local de recusa, de exclusão, de rejeição, de tristeza, porque nela muitas identidades são marginalizadas, reprimidas e ignoradas. A homofobia na escola se encontra em todos os lugares: na hora da chamada, nas paredes dos banheiros, nos livros didáticos, nas piadas dos/as colegas e professores/as, no acesso ao banheiro, em todos os cantos da escola, causando discriminação, exclusão, intimidação e humilhação (JUNQUEIRA, 2008).

Silenciar a discussão sobre tal temática não é uma forma de impedir o surgimento da pluralidade sexual. Diante disso, enfatizamos a importância de questões sobre homofobia, diversidade sexual e gênero serem discutidas no espaço escolar, pois é “através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas” (SILVA, 1995, p. 201).

A escola, por afirmar a heterossexualidade como a identidade sexual natural, acaba permitindo e fortalecendo a homofobia em seu âmbito. Nesse sentido, promover a discussão da temática nesse espaço é uma forma de contribuir para o reconhecimento da pluralidade sexual e de gênero. Segundo Borrillo, é preciso promover ações pedagógicas contra a homofobia. Porém, a “ação pedagógica deverá começar por denunciar o conjunto de códigos culturais e estruturas sociais que transmitem valores que reforçam os prejuízos e

a discriminação com respeito aos gays e às lésbicas" (2001, p. 118, tradução nossa).

Por esse viés, é papel social da escola a promoção de uma cultura de respeito a todos os sujeitos que nela convivem. Nesse sentido, apontamos algumas possibilidades de discussão dessas temáticas:

- Promover a aceitação do nome social de travestis e transexuais na escola. Ser reconhecido/a pelo seu nome social em registros escolares, cadernos de chamada, enfim, a possibilidade de ser chamado pelo nome que deseja é uma forma de demonstrar acolhimento à diferença e esta é uma das tarefas que deve ser exercida pela escola, e não só por ela, mas por todas as instâncias sociais. Trabalhar com a diferença, reconhecê-la, problematizá-la se faz necessário.
- Problematizar a homofobia como uma construção social, cultural e histórica, implicada em sistemas de significação e relações de poder/saber.
- Promover o reconhecimento da pluralidade sexual e a promoção de uma cultura de respeito ao grupo LGBT (lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais).
- Desconstruir as representações de homens e mulheres, pois questionam os diversos atributos de gênero que são produzidos pela nossa sociedade.
- Desconstruir conceitos hegemônicos, tais como: a heterossexualidade como norma e a família branca, nuclear, de classe média e ocidental, os atributos socialmente estabelecidos para homens e mulheres, entre outros.
- Discutir as "novas" configurações familiares presentes em nossa sociedade, ou seja, a de famílias homoafetivas, formadas por dois pais ou duas mães possibilitando-nos, assim, problematizar a homofobia nesse contexto.

Para promoção dessas discussões na escola, podemos nos valer de diversos artefatos culturais[28]. Dentre esses destacamos alguns materiais produzidos pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e

[28] Sob a ótica dos Estudos Culturais, revistas, programas de televisão, músicas, imagens, livros, filmes, jornais, dissertações/teses, entre outros são considerados artefatos culturais, pois se constituem por representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura, ou seja, são entendidos como resultados de um processo de construção social.

Escola (GESE/FURG)[29] no contexto do Projeto Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero, articulando-se ao Programa Brasil sem Homofobia e o Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres. Estes são: os livros de literatura infanto-juvenil denominados "Sexualidade papo de criança na escola? Sim!!![30]" e "Teencontrei: onde a gurizada se encontra[31]".

O livro "Sexualidade papo de criança na escola? Sim!!!" é uma produção destinada ao público infanto-juvenil. Conta a história de quatro crianças – Gabriel, Rafaela, Yasmin e Bruno – alunos/as do Prof. Luciano, que discute em suas aulas diversos assuntos relacionados à sexualidade, tais como abuso sexual, aborto, amor, namoro, ficar, doenças sexualmente transmissíveis, questões de gênero, entre outras. Ao longo do livro, tais crianças contam para seus/suas amigos/as discussões realizadas pelo professor em suas aulas de educação para sexualidade.

Tal artefato possibilita discutir: relacionamentos, representações de gênero, características socialmente naturalizadas como femininas e masculinas, brinquedos e brincadeiras relacionadas aos meninos e às meninas, diferentes tipos de amor, diversidade sexual e de gênero e violência sexista e homofóbica, visando a desconstrução de binarismos, como: heterossexual/homossexual, norma/anormal, família nuclear/família homoafetiva, homem/mulher, entre outros. Além disso, o livro é produtivo para que a educação para a sexualidade seja entendida como um componente curricular da escola.

O livro "Teencontrei: onde a gurizada se encontra" se trata de uma produção destinada aos/às adolescentes, sendo uma possibilidade de problematizar temáticas que fazem parte do cotidiano de muitos/as jovens. O livro conta a história de cinco adolescentes – Gabrielle (Gabi), Jéssica, Gustavo, Sérgio (Serginho) e Guilherme (Gui) – que se conhecem em um *site* de relacionamento chamado Teencontrei.

Ao longo dos capítulos (intitulados Família, Baladas, Rolos e Paqueras, Corpos, Segredos e Enfim, te encontrei!), esse artefato

[29] As autoras deste texto integram esse Grupo.

[30] RIBEIRO, Paula Regina Costa; Rizza, Juliana Lapa (Org.). **Sexualidade**: papo de criança na escola? Sim!!! 2.ed. Rev. Ampl. Rio Grande: FURG, 2013.

[31] QUADRADO, Raquel Pereira; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Teencontrei**: onde a gurizada se encontra. 2.ed. Rev. Rio Grande: FURG, 2013.

oportuniza algumas ferramentas e possibilidades de abordagens que contribuem para a discussão de questões centrais no estudo da sexualidade, como as identidades de gêneros, a diversidade sexual, os corpos, as configurações familiares, os sentimentos, os prazeres, os desejos, as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids, os significados de ser adolescente, a adolescência como construção discursiva e não somente como uma fase da vida em que ocorrem mudanças corporais, entre outros.

Além desses dois livros, apresentamos o *DVD "Sexualidade Tá Ligado?"*[32], produzido no contexto do Projeto Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas, realizado com o apoio da SECADI, do Ministério da Educação. O *DVD* é composto por um *Quiz*: jogo de perguntas e respostas com palavras relacionadas às temáticas corpos, gêneros e sexualidade; por um *Você Sabia*?, que apresenta diversas curiosidades; e pelo tópico *Cenas da Vida*, dois filmes que tratam de questões presentes na vida dos/as jovens, tais como gravidez na adolescência e homofobia.

Esse artefato é dirigido a todos/as profissionais da educação que buscam introduzir as temáticas acima citadas em suas salas de aula. Destacamos a importância do uso desse material nas escolas, pois ele possibilita a promoção da igualdade de gênero, da diversidade sexual, do enfrentamento ao sexismo e à homofobia, da defesa dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes no contexto escolar.

Ademais, este apresenta um leque de possibilidades e situações que permite ao coletivo de profissionais da educação de cada escola discutir outras práticas culturais que digam respeito aos corpos e às identidades das pessoas – aquelas relacionadas às questões de gênero, diversidade sexual, gravidez na adolescência e enfrentamento à violência. Estes são alguns artefatos que sugerimos a fim de que, você leitor/a, possa construir outras estratégias e ações para discussão dessas temáticas no espaço da escola, entrelaçando muitos fios nessa rede de ações para promoção de uma sociedade não homofóbica nem sexista.

Tecendo algumas considerações...

Através das problematizações engendradas neste texto, procuramos contribuir com algumas das discussões acerca da homossexualidade no campo educacional. A história que iniciou esse

[32] Disponível na página <http://www.sexualidadeescola.furg.br/>.

artigo nos possibilitou (re)pensar sobre as formas como os sujeitos são representados e posicionados com relação a sua identidade sexual, ou seja, o quanto o heterossexual é tomado como referência e o homossexual como aquele que deve ser corrigido, negado e apontado na sociedade.

Nessa problematização, discutimos o modo como vão sendo construídos discursivamente alguns significados sobre a homossexualidade, os quais acabam por estabelecer subjetividades e determinadas configurações sociais, bem como maneiras de perceber os corpos, as sexualidades, os sujeitos e nós mesmos/as.

Justificamos a indicação de alguns artefatos culturais – os livros e o DVD mencionados – no sentido de pensarmos nestes como relevantes ferramentas didático-pedagógicas de ensino. Nesse sentido, o uso de diferentes artefatos possibilita, nos espaços educativos como a escola, problematizar as diferentes representações e significados sociais atribuídos aos corpos, aos gêneros e às sexualidades.

Problematizar a homossexualidade como uma construção dentro dessa complexa rede de saberes e significados permite-nos questionar as formas pelas quais vão sendo produzidos ensinamentos, valores e representações sobre identidades sexuais e sobre sujeitos homossexuais no interior de uma cultura, em um determinado tempo histórico. Com isso, Costa afirma que:

> [...] a história continua, e está a nos contar sobre "novos" sujeitos, 'novos' movimentos sociais, 'novos' gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas nossos 'óculos' deixarem ver, nossas possibilidades de interpretação permitem compreender, e nossa flexibilidade cultural, social e política puder admitir (1996, p. 13).

Diante das considerações realizadas ao longo do texto, fica a vontade de que outras histórias sobre homossexualidade e sujeitos homossexuais, diferentes da utilizada na introdução desta escrita, sejam contadas. Outras narrações que não demarquem preconceitos, binarismos hierárquicos e desigualdades.

REFERÊNCIAS

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 07-17.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

___. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart. (Org.) **Representation**. Cultural Representations and Signifying Practices**.** Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi,1997. p. 11-30.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Escola e enfrentamento à homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de todos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 2.ed. Rev. Ampl. Rio Grande: FURG, 2008. p. 49-60.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007. p. 09-34.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

___. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

___. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: ___. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 37-72.

Eixo
Currículo, Gênero e Sexualidade

PENSANDO OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Fabiane Lopes Teixeira

Introdução

Pensar em uma educação para a sexualidade na escola, implica em pensarmos nas constantes modificações socioculturais que a sociedade contemporânea vem sofrendo, bem como nas atuais configurações sociais que vêm se formando, para que possamos compreender a rapidez com que se dá a produção e a circulação do conhecimento. Nesse sentido, é necessária uma nova postura frente às questões relativas à educação que possam acompanhar as demandas contemporâneas, como também as questões relativas à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade.

Pensar em uma educação para a sexualidade na escola, implica em nos despirmos de (pré)conceitos e considerarmos a escola como um espaço democrático e de respeito à liberdade de orientação sexual em consonância com relações igualitárias de gênero, classe, raça/etnia. Implica em colocarmos os discursos sobre a sexualidade sob suspeita, em estudá-la e considerá-la como uma construção sócio-histórica que vai se constituindo e constituindo os sujeitos nas suas relações com as instituições sociais de que fazem parte.

Para Constantina Xavier Filha (2009), nas correntes discussões sobre sexualidade, gênero e educação vem 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. Assim, 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.

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.

Uma experiência de pesquisa na escola

Na minha trajetória como professora muitos foram/são os momentos em que as questões relativas ao sexo e à sexualidade no espaço escolar eram/são postas como situações embaraçosas e que, na maioria das vezes, eram/são solucionadas mediante expressões, tais como "pode" e "não pode". Assim como para muitos professores e professoras, eu também me enxergava como uma reguladora da sexualidade dos/das meus/minhas alunos/as através de diferentes discursos e práticas pedagógicas.

A importância e a emergência que esses temas vêm assumindo, não só na sociedade como também no interior da escola, acabaram justificando minha escolha em trabalhar com essa temática no meu projeto de dissertação de Mestrado, por entender que os discursos sobre as sexualidades – nas suas relações com os corpos e os gêneros das/nas diversas instituições que os sujeitos circulam – são produtores de significação no processo de constituição de identidades e subjetividades.

Foi exatamente na incursão pelo contexto escolar que me constituí como aluna e professora. Como professora, pude vivenciar momentos de aprendizado, reflexões, inquietações e indagações. Das indagações, foi surgindo a vontade de problematizar e desestabilizar os significados atribuídos às questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades, principalmente com intuito de analisar as práticas e os discursos direcionados aos/às adolescentes e que contribuíam/contribuem para a constituição de suas identidades. A partir daí, comecei a me constituir como pesquisadora.

Adentrar no campo da sexualidade implicou adentrar, também, no campo das relações de gênero e da construção dos corpos[33] – no caso da minha dissertação, de corpos adolescentes. Como diz Louro (2009), "[...] a identificação ou a nomeação de um corpo se dá, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que esta cultura dispõe e, deve-se supor, atravessada pelos valores que tal cultura adota" (p.6). Isso implica dizer que essa questão se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e vão constituindo a nossa sociedade. Abordar essa perspectiva implicou discutir e refletir a respeito da sexualidade

[33] Embora existam pontos de fricção entre as várias correntes dos estudos de gênero e de sexualidade, parto do entendimento da construção social do corpo, ou seja, do entendimento de que o corpo só se torna inteligível no âmbito da cultura e da linguagem (LOURO, 2006).

como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, vai inscrevendo tais construtos nos corpos dos sujeitos através de estratégias de poder/saber sobre os sexos.

Acredito que as formas de se viver as sexualidades, de experimentar prazeres e desejos precisam ser compreendidas não apenas como questões individuais, mas muito mais como questões de uma sociedade e de uma cultura. É relevante refletir sobre as possibilidades e impossibilidades que essa sociedade e essa cultura impõem aos sujeitos; refletir sobre os modos como se regulam, normatizam-se e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças, etnias, classes nas suas formas de experimentar desejos e prazeres; refletir sobre como esses sujeitos respondem a esses desejos, sobre que práticas acionam para se constituirem como homens e mulheres de uma determinada sexualidade.

A fim de problematizar temas e situações que emergem no espaço escolar, meu estudo teve por objetivo refletir sobre a construção de identidades juvenis, a partir do dispositivo da sexualidade. Para tal, analisei narrativas produzidas por um grupo de alunos/as de oitava série de uma escola pública municipal de Rio Grande, partindo de algumas questões norteadoras, tais como de que maneira os/as adolescentes têm vivenciado a sua sexualidade, como vão percebendo/marcando seu corpo e como vão construindo, dentre suas possibilidades identitárias, suas identidades de gênero.

Meu movimento em direção à construção do objeto de pesquisa partiu de inquietações profissionais sobre algumas práticas escolares e alguns discursos sobre as sexualidades direcionados/as aos/às alunos/as considerados adolescentes. Dessa forma, minhas vivências foram sendo (re)significadas e me fizeram adentrar no campo da pesquisa e produzir o objeto do estudo a partir de uma reflexão sobre a construção social da identidade juvenil e de uma aproximação com o campo dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, pude dialogar com autores e autoras que concebem o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, em que currículo e conhecimento são compreendidos como campos culturais disputados por diferentes grupos que tentam impor sua hegemonia. E, já que a instituição de um currículo, bem como o seu conteúdo são invenções sociais, foi preciso analisar as relações de poder imbricadas nessa construção, para entendermos o que nos faz definir o currículo tal

como é e o porquê da inclusão/exclusão de certos conteúdos no mesmo.

A pesquisa se deu a partir da análise das narrativas de alunos/as considerados adolescentes[34], originadas de variadas atividades realizadas com esses sujeitos. O espaço concedido para realizar as atividades do estudo e que funcionou como o espaço narrativo, em que alunos/as e professora participaram de um processo de contar/ouvir/contrapor suas histórias a respeito da sexualidade, foram nas aulas de Ensino Religioso – essa disciplina precisa manter esse nome nas Bases Curriculares – disciplina responsável por tratar de questões acerca de valores humanos e autoestima.

Ao enfocar a sexualidade, fui me aproximando de algumas proposições de Foucault, tais como as relações de poder exercidas pelas instituições na determinação dos significados atribuídos à sexualidade na sociedade, bem como a inscrição de determinada sexualidade nos corpos dos sujeitos. Sendo assim, pôde ser problematizada a identidade e a diferença na escola e como práticas, discursos e normas vão construindo o que é normal e o que é anormal, educando o corpo e produzindo meios legítimos de experimentar o gênero e a sexualidade.

Ao final da minha pesquisa de Mestrado, pude perceber como as instituições sociais e as diversas pedagogias culturais[35] vêm produzindo representações de corpos adolescentes através de valores, imagens, sentidos e vão os interpelando e, dessa forma, (re)significando o processo de fabricação das identidades adolescentes. Esses marcadores identitários vêm inscrevendo, nesses corpos, modos de ser e de viver, tanto a adolescência quanto a sexualidade, na contemporaneidade. Assim, foi possível perceber que, a partir dessas práticas discursivas, a sexualidade funciona

[34] Diversos campos, como o da biologia, o da psicologia, como também o da sociologoa, o da história, entre outros, não apenas mostram o que é ser adolescente, como também acabam produzindo esta estapa da vida. Nessa perspectiva, é preciso entender que todos os significados atribuídos à adolescência são cultural e historicamente produzidos. Tomo, aqui, a adolescência como uma produção discursiva a partir dessas práticas.

[35] Tomo aqui pedagogia cultural, na perspectiva dos Estudos Culturais, como todo e qualquer dispositivo cultural ou instituição – tais como a escola, a mídia, as revistas, a moda, a música, o cinema – que estejam envolvidos, em conexão com relações de poder, na transmissão de valores e de atitudes aos sujeitos (SILVA, 2000).

como um dispositivo histórico e contribui para a subjetivação das identidades adolescentes.

A Sexualidade como Tema Transversal[36]

A sexualidade não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela "invade" a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes, a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. Queira ou não, a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre acolha as questões dos adolescentes e jovens. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e permite outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos no momento (BRASIL, 1998, p. 292).

Ao analisar o excerto acima, retirado dos PCN[37], julgo importante trazer as contribuições de Braga (2007) que, ao analisar o fato da educação sexual não ter surgido na escola através dos Temas Transversais, alerta para a necessidade de identificar como essa temática é reinscrita em um documento oficial, dentro de um momento histórico específico, bem como de analisar a sua reapropriação – e sua renomeação como Orientação Sexual – que parece estar associada a uma pedagogia de prevenção e higienização da sexualidade, assim como na intervenção nos comportamentos sexuais dos/as alunos/as e na constituição de suas identidades.

A partir daí, mostra-se curioso pensar em que momento a sexualidade passa a ser considerada não apenas parte integrante da vida dos homens, das mulheres, dos/as adolescentes, das crianças, dos/as idosos e é (re)colocada como um componente curricular de

[36] Esse tópico foi extraído da minha dissertação de Mestrado, cujo capítulo "Sexualidade em Foco" discute melhor essa questão (TEIXEIRA, 2009).

[37] Conjunto de temas que abarcam as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e do Consumo. Esses temas fazem parte de um documento criado pelo Ministério da Educação e do Desporto chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais e que devem ser seguidos pelas escolas de Ensino Fundamental, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governo e sociedade, dando origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1997).

forma oficial e qual seria o propósito dessa atitude. Ou em que momento ela foi (re)posicionada do espaço privado ao público, ou foi reprimida, ou liberada, ou controlada, ainda que de todas as formas ela nunca tenha deixado de ser confessada. Para Ribeiro (2007), a inclusão da sexualidade no currículo escolar, desde o início do século XX, vem ocorrendo devido à influência das concepções médico-higienistas do final do século XIX, que introduziram as primeiras ideias de educação sexual nas escolas, a fim de combater as doenças venéreas e práticas sexuais consideradas pervertidas, bem como preparar as mulheres para o casamento e para a maternidade.

Ribeiro (2007) enfatiza a importância em "revisitar" a História da Educação Sexual no Brasil para entendermos como a criança e o/a adolescente foram sempre os alvos centrais dos projetos de educação sexual e como as instituições foram sendo autorizadas a falar sobre sexualidade. Nesse contexto, a sexualidade sempre foi tratada de forma misteriosa, como algo de domínio privado, não devendo percorrer os espaços públicos, e, dentre eles, a escola; logo, seria a família o primeiro local autorizado e apropriado para conduzir a sexualidade das crianças e dos/as adolescentes. No decorrer da história brasileira, da moral católico-cristã de 40 às mudanças políticas geradas pelo golpe de 64; dos movimentos libertários de 70 às transformações políticas de 80 até o surgimento da AIDS, percebe-se que a educação sexual foi sendo (re)colocada nas escolas até que, na última década do século XX, pudesse ser instituída através de políticas públicas educacionais normatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e do Desporto (RIBEIRO, 2007).

Além disso, conforme Braga (2007), a possibilidade de novas formas de conhecimento sobre a sexualidade e as complexidades do processo de formação das identidades não parece estar contemplada nos PCN:

> A Orientação Sexual nos Parâmetros curriculares Nacionais – PCN é entendida como sendo de caráter informativo e a sexualidade é concebida como um dado da natureza, algo inerente à vida e como fonte de prazer. Nesse sentido, me arrisco a dizer que no discurso dos temas transversais não há uma problematização da categoria sexualidade sob um viés histórico, embora o documento mencione as diversas manifestações da sexualidade. (BRASIL, 1997, p. 17).

A educação sexual apareceu oficialmente no currículo das escolas através dos Temas Transversais dos PCN, na justificativa de que é natural temas ligados à sexualidade aflorarem na mente das crianças e dos/das adolescentes. Sendo assim, a escola precisava oferecer aos/às alunos/as uma intervenção pedagógica que pudesse transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo valores, posturas, crenças, tabus. Ribeiro (2007) salienta, no entanto, que com a justificativa de implantação da Orientação Sexual, através de suas proposições e de seus discursos que normatizam a sexualidade, foi utilizada uma estratégia de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, ao abuso sexual e à gravidez indesejada, que vem atuando como uma estratégia regulamentadora da sexualidade, através de uma tecnologia de poder chamada biopolítica.

Para Ribeiro (2007), essa biopolítica intitulada por Michel Foucault (1997) é uma tecnologia de poder que vem sendo instaurada, desde o século XVIII, através de mecanismos de controle e intervenção dos corpos centrados nos fenômenos biológicos, tais como o controle da natalidade e de doenças sexualmente transmissíveis. Esse controle, integrado ao poder disciplinar das instituições, acabou regulando a sexualidade, tratando-a de forma médica, agindo sobre os corpos dos indivíduos para que fosse possível regulamentar o corpo populacional.

Além disso, Foucault (1997) considera a sexualidade como um dispositivo histórico criado pelas sociedades ocidentais modernas, sobretudo a partir do século XVIII, para atuar não apenas como um conjunto regulatório que define o que é permitido ou proibido, nem, tampouco, como um simples controle da reprodução, mas, sobretudo, como um dispositivo que engendra uma extensão permanente de domínio e de controle, vinculando-se a uma intensificação do corpo e a sua valorização como objeto de saber e elemento importante nas relações de poder.

A sexualidade, portanto, não é uma questão pessoal e íntima que foi reprimida, mas é social e política, já que a ideia de repressão foi criada como um discurso para instituir uma relação de poder. O sexo nunca foi reprimido, ao contrário, segundo Foucault (1997), o sexo foi posto em discurso para que pudesse ser confessado. Nesse contexto, devemos descartar a ideia da hipótese repressiva e admitirmos que o sexo sempre foi, na verdade, controlado.

Para Louro (2001), a sexualidade é aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. Considerá-la como um dispositivo histórico é concebê-la

como uma invenção social a partir de muitos discursos que ditam verdades sobre o sexo, normatizando-o e regulando-o. Com isso, as diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais acabam interpelando os sujeitos, de diferentes modos, e vão definindo as suas identidades sociais e, dentre elas, as identidades sexuais e as de gênero. Essa construção não é simples, nem estável, podendo ser divergente ou até contraditória, e a escola é uma das instituições que colabora de forma efetiva nesse processo.

A Sexualidade e a Biopolítica

Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como o reino do biopoder. Na sociedade disciplinar os efeitos das tecnologias biopolíticas eram parciais [...]. A disciplinaridade fixou indivíduos dentro de instituições, mas não teve o êxito em consumi-los completamente [...] não chegou a permear inteiramente a consciência e o corpo dos indivíduos [...], a relação entre o poder e o indivíduo permaneceu estável: a invasão disciplinar de poder correspondeu à resistência do indivíduo. Em contraste com isso, quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina do poder e desenvolvido em suas virtualidades [...]. O poder é, dessa forma, expresso como um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população – e ao mesmo tempo através da totalidade das relações sociais (HARDT; NEGRI, 2004, p. 43-44).

A biopolítica, segundo Michel Foucault (1997), instaurada desde o século XVIII, operou como uma nova tecnologia de poder que se debruçou sobre a vida dos indivíduos e se ocupou do orgânico ao biológico, do corpo à população; um poder que funcionou com a disciplinarização do organismo e a regulação do corpo coletivo; a partir daí, a sexualidade se tornou uma importante ferramenta de controle por se situar exatamente na encruzilhada do corpo e da população; ela era utilizada como um ponto de articulação disciplinar e regulamentador, do corpo e da população.

Para Foucault (1997), o investimento no corpo vivo, bem como a sua valorização garantiram às instituições o controle sobre os indivíduos, a princípio através do aspecto biológico, mas muito mais sob o aspecto político, garantindo relações hegemônicas de dominação. Mostrava-se interessante, para a máquina produtiva, corpos dóceis e saudáveis. Ao dizer a verdade sobre a própria

sexualidade, os indivíduos se tornam objetos de conhecimento para si e para os outros, assim, esse dispositivo tem um efeito terapêutico e controlador; através do conhecimento de si o biopoder é exercido como uma autogovernança.

Altmann (2007) reitera que, para Foucault, a sexualidade não deve ser concebida como natural, mas como um dispositivo histórico-cultural, como uma grande rede de superfície na qual a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências se encadeiam uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder. Essas estratégias foram muito bem utilizadas pela sociedade contemporânea como uma forma de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade (RIBEIRO, 2007).

Ribeiro (2007) também cita Foucault (1997) – que ao descartar a hipótese repressiva desmonta a ideia de repressão e a configura como discurso para instituir uma relação de poder – ao afirmar que a sexualidade não vem sofrendo o efeito de mecanismos de repressão e sim de mecanismos de controle, pois desde o séc. XVIII, a instituição pedagógica não se calou sobre o tema, ao contrário, concentrou as formas de discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou alguns interlocutores (médicos, educadores, administradores, pais), os quais encerraram as crianças e os/as adolescentes em uma teia de discursos que ora se dirigiam a eles/as, ora falavam deles/as, impondo-lhes um saber que lhes escapa.

No espaço escolar, a sexualidade, muitas vezes chamada de orientação sexual, faz parte de um processo educativo em que os conhecimentos e as experiências sobre as questões sexuais são transmitidos intencionalmente, priorizando o aspecto científico do corpo e o seu autocuidado, o que para Ribeiro (2005) seria uma estratégia elaborada a partir de um mecanismo de controle sobre o comportamento das pessoas. A escola legitima, através de discursos científicos, verdades sobre os corpos, ditados pela visão hegemônica que vê a ciência como uma verdade incontestável. Ao falar da sexualidade, a escola vai estabelecendo, através de seus mecanismos de poder, normas de conduta com relação ao corpo e ao comportamento dos/as alunos/as. Sendo assim, podemos conceber a implantação do eixo Orientação Sexual nos Temas Transversais dos PCN como uma biopolítica operante sobre a vida dos organismos.

Nessa perspectiva, pode-se perceber o dispositivo da sexualidade, citado por Foucault (1997) dentro da escola e que foi instituído aos/às alunos/as: valendo-se do relato exaustivo e

detalhado dos atos e pensamentos, os indivíduos são considerados como objetos de observação e vigilância e, com isso, incitados a falar, já que o poder escuta para melhor dominar. Além disso, dentro da biopolítica, a sexualidade também pode ser considerada um negócio do Estado: como um problema econômico e político e que deve ser administrado, pois se refere à vida do corpo e à vida da espécie (princípio regulador), passando a se constituir em uma categoria normativa (ALTMANN, 2007).

A escola, segundo Louro (2001), vai exercendo uma pedagogia da sexualidade e do gênero – assim como ocorre em outras instâncias culturais – marcando e produzindo os corpos de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas e negando ou recusando outras. No entanto, as instâncias sociais disponibilizam, também, representações divergentes e contraditórias, já que a produção dos sujeitos é um processo plural e permanente do qual eles estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades.

Assim, na constituição dos sujeitos como homens e como mulheres, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos, ainda que de forma inconsciente, na determinação de suas formas de experimentar sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2001, p. 25-26).

Segundo Louro (2001), dentre as diversas oscilações e contradições que marcam esse investimento cultural, a sociedade procura, de forma intencional e estratégica, fixar uma identidade masculina ou feminina normal que seja duradoura, devendo articular as identidades de gênero consideradas normais a um modelo de identidade sexual: a heterossexual. E, nesse processo, a escola desempenha um papel delicado, pois se de um lado ela precisa incentivar a sexualidade normal, de outro ela se vê obrigada a contê-la. Os alunos e as alunas deverão ser, necessariamente, homens e mulheres heterossexuais, mas a sexualidade deverá acontecer mais tarde, na vida adulta, considerada a fase da normalidade.

Sendo assim, os/as adolescentes precisam silenciar, ou até mesmo negar, a curiosidade e os saberes sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais.

> Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou

> comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2001, p. 26, grifo ao autor).

A partir das várias estratégias de disciplinamento, os/as alunos/as vão aprendendo a vergonha e a culpa e experimentando a censura e o controle, vão aprendendo a lidar com a sua sexualidade como algo privado, deixando de perceber a dimensão social e política que a envolve (LOURO, 2001, p. 27). Para complicar esse cenário, aos alunos e às alunas que se percebem com interesses ou desejos diferentes da norma heterossexual, restarão poucas opções, tais como o silenciamento e a segregação, pois se transformarão em alvo de uma vigilância muito mais intensa, principalmente no que se refere à afetividade entre os meninos.

Além das muitas instâncias sociais, entre elas a escola, que exercem uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, cabe salientar que esses processos se completam e se intensificam através das tecnologias de autogovernamento que os sujeitos exercem sobre si mesmos (LOURO, 2001).

Ao falar de uma Hermenêutica do Sujeito, Foucault (2004) salienta que o sujeito tratou de designar uma postura subjetiva propriamente cristã que prevê a decifração analítica e meticulosa dos próprios estados da consciência, a leitura dos próprios pensamentos de traços de desejo, isto é, no fundo, tudo aquilo que as práticas de confissão designavam. Na verdade, Foucault buscou desenvolver a problemática subjetividade/verdade a partir do conceito do Cuidado de si, a fim de perceber como o sujeito entrava nos jogos de verdade impostos pela ciência, instituições ou práticas de controle e ia constituindo a sua subjetividade.

Nessa relação entre o sujeito e os jogos de verdade, é possível verificar de que forma o sujeito se obrigou a decifrar a si mesmo a respeito do que lhe era proibido, para ser capaz de saber sobre si e desejar renunciar a algo. É preciso, segundo Foucault (2004), analisar as chamadas ciências como jogos de verdade relacionados com técnicas específicas que os sujeitos utilizam para entender a si mesmos e de que forma os jogos de verdade passam de uma prática coercitiva a uma prática de autoformação do sujeito, colaborando para a constituição de sua subjetividade.

Para Hardt e Negri (2004), Foucault nos permitiu reconhecer uma transição, histórica, nas formas sociais da sociedade disciplinar para a sociedade de controle (p. 42). A passagem de uma rede difusa

de dispositivos que produziam e regulavam costumes e práticas produtivas, assegurando a obediência e os mecanismos de inclusão/exclusão através de instituições disciplinares a uma sociedade do biopoder – uma forma de poder que passou a regular a vida social por dentro, interpretando-a, rearticulando-a.

Segundo Hypolito, Del Pino e Vieira (2007), hoje, experimenta-se uma espécie de intensificação do biopoder, um controle disfarçado como uma nova forma de governo chamada **novo gerencialismo***,* visto como uma tecnologia de governamentalidade, que reforça a ideia de autocontrole ou de governo de si. Assim, os indivíduos livres mantêm um conjunto de práticas e estratégias para governar/controlar a si e a outras pessoas; os sujeitos são interpelados pelas práticas de governo como se fossem escolhas próprias, naturalizando posturas individualistas e hegemonizando suas práticas.

Nessa concepção, o controle é interiorizado por cada agente, trata-se de dispositivos de poder e saber que se impõem sobre os processos da vida, com o objetivo de controlá-los e transformá-los; a produção da vida é objetivo de novas lutas políticas (econômicas e educacionais) que vão criando novas formas de subjetivação.

Identidade Cultural e Diferença

Louro (2008) afirma que a instauração de uma nova política cultural, a política de identidades, 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. Com isso, uma série de lutas foram protagonizadas por diversos grupos sociais tradicionalmente subordinados que utilizaram a cultura como palco dos embates. Esses 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.

Presencia-se, no mundo contemporâneo, o fenômeno chamado multiculturalismo, que embora possa representar um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados, também pode ser entendido como uma solução para dar visibilidade a diferentes grupos culturais considerados marginais.

A partir daí, pode-se pensar nas conexões entre currículo e multiculturalismo, já que essa temática também é encontrada nos PCN e aparece em destaque atualmente. Para Candau (2008), há uma concepção da escola como um espaço de *cruzamento de culturas* - fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos – por

abarcar diversas influências culturais da ciência, do cenário social, da própria instituição escolar bem como das experiências individuais dos sujeitos desses espaços. No entanto, a escola parece não saber lidar com essas questões, mostrando-se em crise e, com isso, tendendo a silenciar e neutralizar a pluralidade e a diferença porque se sente mais confortável com a padronização da sua prática. Essa crise não diz respeito apenas à inadequação de métodos e técnicas utilizados em desacordo com o avanço tecnológico do mundo globalizado, mas abarca a tentativa de fabricação de um modelo de sujeito unificado.

Conforme Candau (2008), é preciso reconhecer que as relações culturais não são pacíficas e, embora reconheçamos que cada cultura tem suas raízes, elas não são puras, antes mantêm entre si um processo de hibridização e não fixam os sujeitos em determinados padrões. Esses processos, no entanto, são atravessados por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas que acabam posicionando os grupos a partir de uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, na qual os outros são aqueles grupos considerados minoritários e discriminados, sendo, assim, construídas as diferenças sob uma visão etnocêntrica.

Silva (2000) afirma que se vivêssemos em um mundo homogêneo, não precisaríamos afirmar as nossas identidades o tempo todo, nem tampouco negá-las, nomeando a diferença. Tendemos a afirmar a 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.

Nesse embate cultural da contemporaneidade, faz-se necessário perceber os modos como são construídas e reconstruídas as posições da normalidade e da diferença. Dessa forma, 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.

> Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão 'diferentes' todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição 'normal' é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que

> dela diferem. (LOURO, 2008, p. 22, grifos do autor).

Quadrado (2007) salienta que o currículo escolar, ao abordar a sexualidade sob uma visão biologicista sobre os corpos, desconsidera todas as outras abordagens e instâncias que têm participação ativa na sua produção, tais como os artefatos culturais impostos pela mídia que ditam um modelo de corpo ideal. Além disso, as diferenças são demarcadas a todo instante, não só no espaço escolar, e é natural que muitos/as dos/as alunos/as não consigam se enquadrar nos modos de ser ditados pela norma. Ao dar visibilidade às marcas corporais como dadas, naturais e determinantes das identidades, a escola deixa de problematizar suas instâncias de produção, visando a moldar corpos dóceis e úteis passíveis de acatar e reproduzir as ideologias hegemônicas e tenta corrigir e moldar os corpos diferentes, contribuindo, assim, para a afirmação dos binarismos e reforçando a exclusão daqueles/as considerados/as anormais.

Essas práticas, discursos e normas vão construindo o que é normal e o que é anormal, educando o corpo e produzindo meios legítimos de experimentar o gênero e a sexualidade. Simultaneamente, vai-se excluindo outros, tidos como não legítimos, normaliza-se excluindo o diferente (ALTMANN, 2007). É necessário problematizar essas representações, buscando compreender os mecanismos de sua (re)produção e compreender que nenhuma identidade é natural e única. Isso representaria um primeiro passo para entender as identidades como resultantes de práticas de significação –constituídas pela e na linguagem – e importantes para perceber corpos e identidades como produções discursivas que mudam de acordo com os contextos culturais em que estão inseridos (QUADRADO, 2007).

Algumas Considerações

Partindo do entendimento da sexualidade como uma construção histórica e culturalmente constituída nas experiências de vida das pessoas, nos diferentes espaços sociais – e dentre eles a escola – é possível perceber que os sujeitos têm vivenciado a sua sexualidade a partir dos discursos institucionais e biologicistas da família e da escola (o da prevenção), associando sexualidade ao ato sexual. As diferenças de gênero também vêm sendo marcadas nos corpos dos sujeitos, sendo atribuídos às mulheres e aos homens

modelos de comportamento centrados nas representações hegemônicas, que foram sendo construídas como se fosse algo "natural", como se já fizessem parte da "essência" feminina e da "essência" masculina, manifestadas na linguagem, na forma de vestir e de se relacionar.

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). A autora questiona de que forma a escola tem lidado com essas questões no que tange à diversidade cultural – em especial à diversidade sexual – e se conseguiu trabalhar no sentido de acabar com o silenciamento e com toda e qualquer forma de violência e/ou preconceito em seu interior, colaborando na luta pela promoção da equidade de gênero e da cidadania LGBT.

Nesse sentido, é notável o movimento no campo da educação em torno de ideais de igualdade, de inclusão, de integração. No entanto, é preciso problematizar de que forma os/as educadores/as vêm trabalhando esses ideais, já que a escola está imersa na lógica da heteronormatividade, "esquecendo que todas as *formas* de viver a sexualidade são construídas ao longo da vida, são aprendidas e controladas" (LOURO, 2011, p. 67, grifo nosso). Sendo assim, percebe-se que esse movimento, nos espaços escolares, ainda transita sob a lógica da tolerância, "o grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanescendo" (LOURO, 2011, p. 68), para que possamos relativizar as nossas certezas e concebê-las no âmbito da cultura e da transitoriedade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Políticas da Sexualidade no Cotidiano Escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Marcio (Org.). **Cotidiano Escolar**: Emergência e Invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 131-150.

BRAGA, Andréa Vieira. **Modos de Endereçamento no Currículo**: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar. 2007.

94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, 1997.

___. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

___. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos. **Controle e intensificação do trabalho docente**: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. Pelotas: UFPel, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

___. 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, p. 17-23, maio/ago. 2008.

___. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29,

2006, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal/htm.>. Acesso em: 13 abr. 2009.

___. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, jan./jul., p. 62-70, 2011.

QUADRADO, Raquel Pereira. Corpos híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. **Caderno Pedagógico** – Anos Iniciais 1.ed. Rio Grande: FURG, 2007. p. 19-25.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Discursos e Práticas. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: Problematizando Práticas Educativas e Culturais, 2, 2005. Rio Grande: FURG/UFRGS **Anais...** 1 CD-ROM.

___. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. **Caderno Pedagógico** – Anos Iniciais 1.ed. Rio Grande: FURG, 2007. p. 10-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **No meio do caminho**: entre o discurso adolescente e a norma. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

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: FURG, 2009. p. 85-103.

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: TENSÕES E DESAFIOS PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Raquel Pereira Quadrado
Suzana da Conceição de Barros

As temáticas de corpos, gêneros e sexualidades têm ganhado visibilidade e destaque no cenário educacional contemporâneo, especialmente a partir da instituição de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o eixo transversal Orientação Sexual, da criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003, e da Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade[38] (SECAD), dentre outros fatores que têm colocado esses temas na pauta dos processos educativos. Com isso, temos visto a crescente ocorrência de seminários, congressos, bem como publicações diversas – artigos científicos, livros e materiais didático-pedagógicos – com o propósito de fomentar o debate e criar espaços de discussão e reflexão, a fim de que essas temáticas cheguem às salas de aula e sejam incorporadas nos currículos escolares.

Diante da visibilidade que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades vêm adquirindo, buscamos, neste artigo, contribuir com o debate, apresentando, inicialmente, uma discussão sobre o currículo escolar como um lugar privilegiado para os processos de socialização e subjetivação. Em seguida, destacamos a importância que essas temáticas vêm ganhando na sociedade contemporânea e defendemos a sua inclusão como parte efetiva dos currículos.

Alguns olhares sobre o currículo

Muitas discussões têm sido feitas em relação ao currículo escolar, buscando discutir o que ele é ou o que ele deveria ser. Para muitos/as educadores/as, o currículo se constitui como uma listagem de conteúdos ou uma especificação em documento que apresenta todos os objetivos, disciplinas, conteúdos e temas a serem tratados na escola. Tal entendimento está ancorado nos primeiros estudos

[38] Atualmente, esta secretaria se chama Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, adotando a sigla SECADI.

sobre currículo, na década de 20, nos Estados Unidos. Segundo Silva (2002), Bobbit, no livro *The Curriculum* (1918), descreve o currículo como um processo de racionalização de resultados escolares, que envolve procedimentos educativos que podem ser especificados e mensurados, segundo o modelo de uma fábrica. Assim como em uma fábrica, a escola teria como objetivo a produção de um determinado produto – o/a aluno/a – que levaria as características específicas do processo/currículo desenvolvido para a sua produção. Ao descrever o processo do currículo, Bobbit fez mais do que simplesmente dizer o que ele é ou seria; ao descrever o que um currículo era, ele produziu uma noção particular de currículo, que passou, efetivamente, a ser a "verdade" vigente, passou a ser "o currículo". Assim, "para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, 'aquilo' que Bobbit definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade" (SILVA, 2002, p. 13).

No Brasil, segundo Lopes e Macedo (2010), as preocupações com o currículo começaram a surgir também na década de 20, ancoradas nas primeiras discussões que despontavam a partir de teóricos norte-americanos, inspirados no modelo de Bobbit. Até meados dos anos 80, predominavam no nosso país as teorizações e modelos norte-americanos, mas, a partir dessa década, tais modelos foram cedendo espaço para o pensamento crítico, com destaque para as correntes marxistas. Nos anos 90, os estudos sobre o currículo passam a incorporar abordagens que buscavam compreender esse campo como lugar de relações de poder, assumindo um caráter político. "A ideia de que o currículo só podia ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica" (2010, p. 15). Havia predomínio de referências a autores estrangeiros nos estudos e pesquisas sobre o currículo: Giroux, Apple, Gramsci, Young, Marx, Bordieu, Lefèbvre e Bachelard. Praticamente o único autor brasileiro citado neste campo, na época, era Paulo Freire. No final dos anos 90, o campo começa a incorporar referenciais pós-modernos e pós-estruturalistas, que passam a coexistir com referenciais modernistas. O pensamento de autores como Foucault, Derrida, Morin, Deleuze e Guattari começa a exercer influência nas teorizações curriculares, como vemos na obra de Tomaz Tadeu da Silva. A multiplicidade e o hibridismo passam a marcar o campo de estudos sobre o currículo.

Decorre desta multiplicidade e deste hibridismo a dificuldade para se definir o que é o currículo. Para Lopes e Macedo:

> [...] o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria do Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas (2010, p. 17-18).

Assim, este campo envolve conhecimentos que foram produzidos por sujeitos que ocupam lugares que os legitimam a falar sobre determinada área ou assunto, produzindo conhecimentos e instituindo verdades sobre o objeto de que falam, neste caso, o currículo. Da mesma forma que Bobbit fez na década de 20, os/as teóricos/as contemporâneos/as, ao dizerem o que pensam que o currículo é, produzem noções particulares sobre o currículo, produzindo políticas de verdade que produzem efeitos na elaboração de documentos curriculares oficiais, os quais passam a habilitar as práticas pedagógicas nas diversas instituições de ensino. Tais políticas de verdade atuam de modo a influenciar a seleção dos conhecimentos considerados importantes e válidos para fazerem parte de um determinado currículo.

A produção de um currículo envolve um processo de seleção e resulta de escolhas que devem levar em conta não apenas “o que” deve ser ensinado e “como” deve ser ensinado, mas, principalmente, “por que” este conhecimento deve ser ensinado: o que motivou a seleção de determinados conhecimentos e não outros?; que intencionalidades foram determinantes para essas escolhas?; para que tipo de sociedade estes conhecimentos são importantes e válidos?; que tipo de sujeito esses conhecimentos se propõem a engendrar?. Nesse contexto, o currículo precisa ser entendido como um processo de construção social, atravessado por relações de poder “que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2002, p. 135). É importante destacar que os conhecimentos são, também, socialmente construídos e mantém relações com a produção de identidades – dos sujeitos que fizeram a seleção do que era

considerado importante e legítimo para compor aquele determinado currículo, bem como a identidade dos sujeitos que se propõem a formar. Nesse sentido, o currículo atua na (re)construção de identidades e também é constituído por elas; ele forja e é forjado por essas identidades.

Além disso, o currículo escolar "é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É, em grande parte, à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade" (COSTA, 2005, p. 51). Assim, as escolhas que se faz, a seleção dos conhecimentos e das práticas que farão parte de um determinado currículo, bem como as narrativas que se produzem e circulam na escola têm efeitos sobre os/as estudantes, sobre os modos com que se relacionam com os outros sujeitos e com o mundo, com seus modos de ser e de se posicionar/ser posicionado nos diferentes contextos sociais:

> É nesse sentido que o currículo é produtivo: ele não se movimenta apenas no campo das narrativas sobre o dever ser, ele faz. Como já mencionei antes, ele molda condutas de forma disciplinar, e o disciplinar diz respeito a *disciplinaridade* e *disciplinamen*to. Quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena (COSTA, 2005, p. 52).

Pensar no currículo como um campo que atua na produção de subjetividades, que disciplina corpos, classifica, normaliza, regula as condutas e governa os sujeitos, implica em pensar no quanto ele está diretamente envolvido na produção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Isso nos leva de volta ao início deste texto, quando elencamos algumas condições e acontecimentos que possibilitaram e têm fomentado que essas temáticas sejam colocadas na pauta da educação e pensadas como parte efetiva dos currículos. Dentre elas destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o eixo transversal Orientação Sexual, a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a criação da Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE.

Algumas condições de possibilidade para que essas temáticas ganhassem visibilidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados pela primeira vez em 1997. Dentre os eixos transversais propostos, surge o de Orientação Sexual, que já na sua apresentação aponta para o entendimento de sexualidade como algo que faz parte da vida e é importante para a saúde, destacando "o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes" (BRASIL, 1998, p. 73). Segundo Altmann:

> […] em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual foi criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes (2001, p. 576).

Embora apresente uma visão biologicista e que vincule sexualidade à promoção da saúde e à prevenção de "problemas preocupantes", como a gravidez "indesejada" e a Aids, este documento contribuiu para legitimar essas temáticas como parte do currículo escolar. Assim, ainda que no viés de "orientação", ou seja, de fornecer informações para que os/as estudantes possam cuidar de si, da sua saúde e manter seus relacionamentos de forma saudável e sem riscos, os PCN constituem um documento importante e que teve efeitos na seleção dos conhecimentos que passaram a compor os currículos escolares. Na segunda edição dos PCN, a redação foi alterada, incorporando a discussão de gênero e de diversidade, o que aponta para movimentos que se tem feito, visando promover rupturas com as abordagens meramente biologicistas:

> Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa

> sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas (BRASIL, 2014).

Outro movimento importante para que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades ganhassem destaque no campo das discussões curriculares foi a criação, em 2003, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), com *status* de ministério, qual tem como principal objetivo "promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente" (BRASIL, 2014a). A SPM tem três linhas de ação, dentre elas, destacamos "Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade".

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão[39] (SECADI) é outra órgão governamental importante, cuja criação, em 2004, teve efeitos significativos na implementação de políticas curriculares. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2014b), esta secretaria, vinculada ao Ministério de Educação, têm implementado programas e projetos na área da educação, que têm contribuído para que as questões relacionadas à diversidade de gênero e sexual cheguem no espaço da escola.

O curso Gênero e Sexualidade na Escola (GDE) é outro ponto de destaque que tem contribuído para colocar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no cenário escolar. O GDE resulta de uma articulação entre a SPM, o Ministério da Educação, através da (SECADI), a Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o British Council[40]. O GDE iniciou, em 2006, como um

[39] No momento da criação do GDE, o nome correto era Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No entanto usaremos, desta parte do texto em diante, a sigla atual: SECADI.

[40] Organização internacional do Reino Unido que promove cooperação entre o Reino Unido e o Brasil e atua nas áreas de Direitos Humanos, Educação e Cultura.

projeto piloto, e, em 2008, passou a ser ofertado por diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil, com o objetivo de discutir questões relacionadas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, bem como promover reflexão sobre esses temas a partir de diversas perspectivas – sociocultural, política, histórica e educacional (CARRARA et al., 2011). O GDE foi desenvolvido em parceria com as universidades públicas que, através de seus Grupos de Pesquisa e núcleos de estudos sobre as temáticas do curso, ofertaram o curso para profissionais da educação da rede pública de todas as regiões do país. Visando o enfrentamento das desigualdades, violência e preconceitos presentes na nossa sociedade e, de modo especial, no âmbito escolar, o GDE tem buscado contribuir para a "produção de uma política de educação para a diversidade que questione estereótipos, preconceitos, desigualdades de gênero, étnico-raciais, a discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero" (CARRARA et al., 2011, p. 33). Com a implementação do GDE, ao longo dos últimos anos, inúmeros projetos de intervenção têm sido desenvolvidos com as temáticas do curso em instituições públicas de Educação Básica pelo Brasil afora, dando visibilidade a essas temáticas e se incorporando aos currículos escolares.

Recentemente, em 2013, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, a questão dos Direitos Humanos passa a ter destaque na esfera educacional. Esse documento estabelece diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e a caracteriza como: "Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência" (BRASIL, 2014). Assim, as questões relacionadas à violência e discriminação de toda ordem, de modo especial, na nossa discussão, à violência de gênero, sexual, misoginia e homofobia, ganham destaque como questões que ferem os direitos humanos e, portanto, são legitimadas como componentes importantes do currículo escolar.

Ao destacar esses elementos como importantes para que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades fossem colocadas na ordem do dia nas discussões curriculares, não tivemos a pretensão de avaliar tais projetos e instituições, nem de emitir juízo de valor sobre a qualidade de suas ações. O que prendemos foi apontar alguns dos elementos que foram importantes para que o cenário das

discussões curriculares se delineasse da forma como hoje estamos vislumbrando, ou seja, um campo em que se fala muito sobre essas temáticas, mas que, de certa forma, ainda deixa-as descentradas e um tanto fora de foco, conforme passamos a discutir a seguir.

Corpos, gêneros e sexualidades no currículo escolar

A escola é um campo em que se produzem subjetividades e em que estão em constante disputa os conhecimentos que serão considerados como importantes e válidos, que serão legitimados como "saber oficial" e como parte do currículo. Nesse contexto, "[...] seria importante e interessante tentar olhar um pouco para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão" (MEYER, 2005, p. 81). Viabilizadas por um conjunto de condições de possibilidade que vêm contribuindo para colocar essas questões na pauta escolar, conforme discutimos na seção anterior, as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades têm feito algumas – ainda pequenas – incursões nos currículos. Apesar disso, em materiais didáticos como o livro didático, que ainda constitui o principal subsídio para as aulas, as discussões sobre essas temáticas ainda se mostram incipientes. Ao excluir determinadas discussões e determinados sujeitos do texto oficial do livro didático, contribui-se para instituir o lugar social de cada um/a e se legitima os discursos que devem fazer parte ou não do currículo.

> Os livros didáticos constituem a instância mais visível, a mais óbvia e, por enquanto, mais explorada desse processo de inclusão/exclusão, mas há instâncias bem menos visíveis e sofisticadas operando aí de forma eficaz, como por exemplo, os critérios e processos de avaliação da aprendizagem, as experiências e vivências oferecidas e valorizadas, as narrativas que funcionam como padrão de normatividade etc. (MEYER, 2005, p. 81).

Nesse sentido, as questões relacionas à sexualidade têm-se mantido as margens do currículo escolar, sendo discutidas através do discurso biológico (categorização e sistematização dos órgãos genitais, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência...). Esses são alguns dos discursos "permitidos" e considerados "legítimos" para serem abordados na escola. Por esse

viés, a sexualidade fica restrita ao ensino de ciências e biologia, sendo abordada em momentos estanques na escola. No entanto, consideramos que as discussões em torno das questões de corpos, gêneros e sexualidades são importantes de serem realizadas no âmbito escolar, pois "essas questões ganharam, no mundo contemporâneo, uma centralidade inegável, de certo modo, pode-se dizer que esses temas ou questões estão por toda parte: na mídia, nos discurso médicos, jurídico, educacionais entre outros". (RIBEIRO, 2007, p. 3). Sendo assim, não podemos afirmar que a sexualidade não faça parte do currículo escolar. Ela está contemplada neste, mas dentro de padrões de interdições, ou seja, ensina-se a sexualidade na escola, mas com objetivo de formar determinados sujeitos para um determinado modelo de sociedade.

A escola, enquanto espaço de formação política, cultural, econômica e também como espaço sexualizado e generificado, como qualquer outra instância social, vem atuando na constituição dos sujeitos através de diversos dispositivos como, por exemplo, os livros didáticos selecionados, os filmes, as revistas, os materiais didáticos que são indicados na escola (apostilas, textos, jogos, etc.), as roupas que são permitidas ou proibidas, as piadas que se conta, entre tantas outras práticas presentes na escola que ensinam modos de ser e estar no mundo. De acordo com Meyer (2009), as aprendizagens vinculadas às questões de gêneros e sexualidades estão presentes nas práticas escolares formalmente e informalmente. Para a autora, essas temáticas atravessam as disciplinas que compõem o currículo escolar e estão imbricadas nos materiais que selecionamos e em nossas práticas enquanto educadores/as.

Assim, a escola vem realizando uma pedagogia da sexualidade, pois vem ensinando modos de ser, de estar e de se comportar, frequentemente legitimando algumas identidades de gênero e sexuais, assim como algumas práticas sexuais, como a heterossexualidade, por exemplo, e negando, menosprezando e subordinando outras. De modo geral, discute-se a sexualidade na escola a partir de tópicos especiais (palestras, vídeos, seminários...), que abordam a sexualidade geralmente sob o viés biológico – categorizações e descrições dos sistemas genitais – desvinculada do prazer e muitas vezes atrelada às doenças e à morte. Essas formas de abordar essa temática agem disciplinando e regulando o modo de as pessoas viverem sua sexualidade, de maneira a funcionar como dispositivos que intervêm como mecanismos de prevenção de DST/Aids e que diminuem a possibilidade de uma gravidez não planejada. Por esse viés, essas instituições pedagógicas vêm

funcionando no agenciamento da vida, controlando e normatizando os corpos dos indivíduos e, através delas, o corpo social. Desse modo, para Foucault, "cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se". (2007, p. 31).

Essas abordagens não possibilitam outras formas de entender a sexualidade, sendo assim, tais discussões não possibilitam que os/as estudantes reflitam sobre questões como a homofobia, os diferentes modos de sentir prazer, sobre os preconceitos, sobre a equidade de gênero e sobre as diversas situações de exclusão social, entre outras temáticas. Isso nos dá indícios do quanto é importante que a escola realize um trabalho comprometido e sistemático com os/as estudantes.

Quando enfatizamos a importância de um trabalho sistemático, defendemos que este seja incorporado ao currículo escolar e legitimado em documentos que constituem a identidade da escola, como no Projeto Político-pedagógico (PPP). Isso possibilita que as abordagens sobre essas temáticas passem a fazer parte das práticas escolares de modo efetivo e não constituam apenas atividades pontuais. Sendo assim, concordamos com Furlani (2007, p. 68), quando ela destaca que

> [...] a interrupção ou suspensão desses momentos escolares (educação para a sexualidade), além de desmotivar as crianças e jovens e de lhe causar a sensação de fraude pedagógica (quer pela "incapacidade" docente, quer pela falta de incentivo ou apoio institucional, quer por receios em abordar o tema) pode dificultar a reflexão dos participantes, sobretudo quando se questiona a clássica crítica, tão comum a esses trabalhos – "que não mudam comportamentos". Nesse sentido, entendo as atividades pontuais não como "o" processo (em si) de educação sexual, mas como uma entre outras estratégias didáticas.

Desta forma, entendemos que é necessário que a educação para a sexualidade aconteça de forma contínua e sistemática, pois as diferenças, os preconceitos, a homofobia estão presentes na sociedade e na escola. As temáticas de corpos, gêneros e

sexualidades estão inseridas dentre as questões sociais, fazendo parte do cotidiano das escolas, seja na separação das filas entre meninas e meninos, seja nos namoros no corredor ou na gravidez de uma aluna adolescente. Todas essas situações fazem parte do dia a dia da instituição, portanto, estão presentes no currículo escolar, devendo ser discutidas e problematizadas nas escolas. Para Jane Felipe Souza (2007), estamos ensinando representações sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em diversos momentos em nossa prática pedagógica: nos brinquedos e brincadeiras, na escolha dos materiais que utilizamos, nas atividades que fazemos em nossas salas de aulas, nos espaços que disponibilizados a meninos e meninas, nos gestos, nos comentários, nos olhares de repreensão ou de aprovação que lançamos a cada um/a de nossos/as alunos/as diante de seus comportamentos. Tudo isso está repleto de significados a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres.

Deste modo, a escola, com o seu currículo, vem desempenhando um papel de destaque no engendramento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Sendo assim, compreendemos que essa instituição social vem contribuindo na formação de identidades – sexuais, de gêneros, étnico-raciais, entre outras – sendo um importante espaço para as discussões das questões vinculadas à sexualidade. Portanto, todos/as os/as profissionais que estão envolvidos com a construção do currículo escolar devem discutir e problematizar as questões de corpos, gêneros e sexualidade na escola.

Nesse sentido, entendemos ser importante que essas discussões sejam promovidas em todas as disciplinas do currículo escolar, permeando as diversas áreas do saber, e que não sejam apenas como complementos ou apêndices nos trabalhos dos/as professores/as, mas que estejam norteando as práticas docentes. Segundo Gallo (2011), “Não basta que cada professor, no contexto de sua área ou disciplina, toque em questões eleitas como socialmente relevantes, seja o meio ambiente, a diversidade cultural ou a sexualidade; é preciso, na verdade, que todo o currículo esteja organizado em torno dessas questões”.

Assim, defendemos um trabalho contínuo e com caráter político que possibilite que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, tais como a heterossexualidade, a noção de criança inocente e assexuada, o modelo de família nuclear, entre tantos outros presentes na nossa sociedade. Desta

forma, estaremos contribuindo para o enfrentamento à violência sexista e homofóbica, bem como tensionando modelos naturalizados de sujeito, possibilitando outras formas de pensar e contribuindo para a constituição de outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 2, p. 575-585, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. **Secretaria de Políticas para as Mulheres** – SPM. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre>. Acesso em: 28 jan. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>.Acesso em: 28 jan. 2014b.

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero e Diversidade na Escola**: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-68.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 66-81.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e meio ambiente**. Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf, 2001>. Acesso em: 06 set. 2011.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

MEYER, Dagmar. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-84.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. **Salto para o futuro**: Educação para a igualdade de gênero. Disponível em: < http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf>. Acesso em: 05 set. 2009.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. (Caderno Pedagógico – Anos Iniciais).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Jane Felipe. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Discutindo Práticas Educativas. Rio Grande: Ed. FURG, 2007. p. 31-45.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE POSSÍVEIS HETEROTOPIAS

Paula Regina Costa Ribeiro
Juliana Lapa Rizza
Dárcia Amaro Ávila

> Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias [...]. (FOUCAULT, 2009, p. 415).

A partir do pensamento de Michel Foucault, descrito acima, extraído do texto "Outros Espaços" presente na obra "Ditos e Escritos – Volume III", é possível perceber algumas discussões com relação ao conceito de heterotopia, que segundo Veiga-Neto (2013), embora o texto seja provocativo e apresente outras noções acerca da produção de lugares outros, ele também se apresenta de forma provisória e experimental. Sua insegurança com relação às discussões ou até mesmo desinteresse pelo assunto (Ibid.,2013) no ano em que produziu essa escrita, podem ser alguns dos indícios que expressam os motivos pelos quais o filósofo só permite a publicação dessas reflexões anos mais tarde[41].

[41] O texto mencionado apresenta reflexões proferidas por Foucault em uma Conferência no Círculo de Estudos Arquitetônicos, em 14 de março de 1967.

No entanto, embora Foucault tenha desenvolvido pouco o conceito de heterotopia, "não há dúvida de que se pode aproveitar a provocação e a provisoriedade para levar adiante o caminho aberto por Foucault." (VEIGA-NETO, 2013, p. 257). Nesse sentido, sentimo-nos mobilizadas a seguir o caminho, ou melhor, levar esse percurso aberto por Foucault adiante, ou seja, trilhar outros caminhos, escrever outras histórias, pensar na produção de heterotopias entrelaçadas com as questões que envolvem a educação para a sexualidade.

Esse é o desafio que nos lançamos a perseguir a partir dessa escrita. Com isso, não temos a pretensão de produzir uma verdade acerca dos entrelaçamentos que temos pensado entre o conceito de heterotopia em Foucault e a educação. Nossa intenção é mobilizar o pensamento, pensar o impensado, produzir provisoriedades, incertezas, enfim, que outros fazeres e dizeres possam emergir a partir dessas reflexões, possibilitando assim que os caminhos abertos pelo filósofo possam ser pensados e repensados.

Dentre a multiplicidade de caminhos que se abrem para pensarmos a produção das heterotopias, a partir das nossas vivências enquanto professoras e pesquisadoras, centramos nossos olhares para o currículo do Ensino Superior e seus entrelaçamentos com as temáticas de gênero e sexualidade nessa especificidade de ensino.

Na contemporaneidade temos observado a emergência de outros espaços nas universidades, as quais coexistem com espaços já instituídos. Estamos falando das disciplinas que discutem as questões de gênero e sexualidade e quem vem sendo ofertadas em algumas universidades federais do Brasil, na modalidade obrigatória e outras como optativa, para diferentes cursos de graduação[42].

A partir dessa emergência, nesse artigo temos como propósito pensar a disciplina Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos, a qual vem sendo oferecida a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como produções de outros espaços, como "lugares que estão fora de todos os lugares,

---

Somente dezessete anos mais tarde, em 1984, o filósofo autoriza a publicação desse texto.

[42] Essa discussão acerca da emergência de disciplinas de discutem as questões de sexualidade no Ensino Superior vem sendo produzida pela autora Juliana Lapa Rizza no âmbito de uma pesquisa de doutorado provisoriamente intitulada: "Sexualidade no ensino superior: outros 'olhares' e possibilidades".

embora eles sejam efetivamente localizáveis", ou seja, a invenção de possíveis heterotopias (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Borrando fronteiras dos espaços instituídos: produzindo heterotopias

O espaço escolar, de maneira geral, independente da modalidade de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior –, tem se produzido enquanto uma maquinaria escolar (VARELA, 2008), que organiza, disciplina e controla os sujeitos que ali transitam. Pensar a produção de heterotopias na educação significa, "como afirmou Deleuze, engendrar novos espaços-tempos, que instituam relações pedagógicas diferenciadas." (GALLO, 2007, p. 100).

Assim, pensar currículos mais flexíveis que invistam em diálogos entre as diferentes áreas de saberes, possibilita a emergência de outros espaços-tempos. A partir dessas discussões acerca da emergência de diferentes formas de pensar e praticar o currículo, é que se pode repensar o conceito de heterotopia proposto por Foucault e as articulações com o surgimento das disciplinas que discutem gênero e sexualidade, as quais emergem nos cursos de graduação das universidades federais do Brasil.

O conceito de heterotopia se produz a partir da oposição com a noção de utopia. Enquanto as utopias "são os posicionamentos sem lugar real. [...] são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais." (FOUCAULT, 2009, p. 414-415), as heterotopias se instituíram como outros espaços, como lugares que criamos, mas que existem simultaneamente com o que já está instituído.

Embora localizáveis, as heterotopias parecem deslizar para fora dos lugares os quais conhecemos e vivemos, ou seja, "são lugares que parecem manter uma relação de neutralização, suspensão ou inversão com os demais lugares de nossos cotidianos" (VEIGA-NETO, 2013, p. 257). As heterotopias são espaços politicamente ressignificados que nos desestabilizam e nos inquietam, mobilizando assim nossas certezas, porque parecem estar fora de todos os outros lugares (FOUCAULT, 2009).

As heterotopias são lugares reais, efetivos, que embora se contraponham ao que está estabelecido, coexiste com ele, ou seja, não se trata da produção de modelos novos, como se propõe a lógica da utopia, mas é pensar outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Pensar em outros lugares que possibilitem formas outras de entender a diversidade sexual e de gênero, as singularidades das identidades, as pluralidades das relações entre os sujeitos..., ou seja, olhar para questões que até então estavam às margens dos currículos ou muitas vezes eram/são discutidas sob o viés da *scientia sexual*[43]. Essa é a proposta dessa escrita, aventurarmo-nos a pensar na disciplina Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos, a qual trata essas temáticas no Ensino Superior como acontecimento, singularidade que produz outros significados e sentidos na vida dos sujeitos.

Outro espaço-tempo: disciplina Gêneros e sexualidades nos espaços educativos

Suscitar novos acontecimentos, essa foi a proposta do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola quando começou a estudar a possibilidade de oferecer a disciplina Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos para todos os cursos da FURG.

Isto é, pensar em outras experiências para além do que é instituído nos currículos oficiais dos Cursos de Graduação, ou seja, uma disciplina que discutisse temáticas que, muitas vezes, não estão nos programas curriculares, como as questões de corpos, gêneros e sexualidades, mas que na contemporaneidade através de várias condições sociais, políticas, culturais, conjugaram-se, articularam-se para produzir a visibilidade de tais temáticas, como, também, possibilitaram importantes e instigantes análises e teorizações.

[43] Para Foucault (1998) existem dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo: a *ars erotica* e a *scientia sexualis*. A *ars erotica* foi própria das civilizações orientais tais como o Japão, Índia, Roma, China e as nações árabe-muçulmanas, nas quais a verdade era "extraída do próprio prazer" (id, p. 57), e não instituída por uma lei prescrita entre o lícito e o ilícito, o permitido e o proibido. Não estava vinculada a qualquer utilidade nem a prescrições morais ou verdades científicas. O que contava era a intensidade do prazer, sua qualidade e duração. Já a *scientia sexualis*, que se desenvolveu a partir do século XIX, produziu um discurso científico sobre a sexualidade das pessoas. Essa ciência visava controlar o corpo e o sexo dos homens e mulheres, em que a confissão era central na produção de saberes sobre o sexo. Somos levados a confessar tudo, expor nossos prazeres através de duas modalidades de produção da verdade: os procedimentos da confissão e a discursividade científica.

Seria uma utopia ou uma heterotopia propor para todos os cursos de graduação da FURG uma disciplina que problematizasse a diversidade sexual, de gênero e étnico-racial, o sexismo, a homofobia, o racismo, as novas configurações familiares, os corpos, os prazeres, dentre tantas outras questões?

A partir do pensador Michel Foucault entendemos que propor esse outro espaço-tempo nos cursos de graduação seria uma possível heterotopia, um lugar real, que para Sílvio Gallo (2007, p.100) significaria não criar um novo modelo "mas simplesmente formas outras de fazer e viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído".

Que argumentos teríamos para propor esse outro espaço que possibilitasse "viver o ato educativo como acontecimento" (GALLO, 2007, p.101) na Universidade Federal do Rio Grande – FURG?

- a universidade como um espaço privilegiado para discutir essas temáticas;
- ações do Ministério da Educação para a inclusão dessas questões nos currículos escolares e universitários;
- as discussões propostas pelo eixo Orientação Sexual presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais que emergem na década de 1990;
- os projetos de lei que tem emergido na contemporaneidade e que passaram a enfocar tais temas;
- o aumento da violência sexista, racial e homofóbica;
- as novas identidades que tem se apresentado nas escolas e universidades, como os/as travestis e os/as transexuais;
- a utilização do nome social.

A fim de podermos conhecer outras experiências, ou seja, outros tempos-espaços que discutissem essas questões, realizamos um levantamento para conhecer que universidades federais do Brasil elencadas no *site* do MEC estavam oferecendo disciplinas sobre essas temáticas.

O primeiro movimento que realizamos foi o de mapear em todas as cinco regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul – as universidades federais devidamente credenciadas no Ministério da Educação (MEC). Na pesquisa, estamos levando em consideração cursos de graduação em licenciatura, bacharelado e tecnólogos.

O mapeamento das universidades foi realizado por meio do *site* do MEC, no Portal do Ministério da Educação, em que é possível encontrar no *link* IES – Instituições de Ensino Superior – as organizações credenciadas no MEC. O espaço, "e-mec", presente no referido *site*, é o sistema eletrônico que permite o acompanhamento dos processos de regulamentação das instituições. Por meio desse espaço digital, é possível ter acesso a todas as universidades credenciadas no MEC e atuantes no Brasil, bem como os cursos oferecidos em cada uma dessas IES.

É importante destacar que para buscar pelas disciplinas foi estabelecido um critério, a presença na nomenclatura das disciplinas de uma das seguintes palavras chave: gênero, diversidade, sexualidade, educação sexual e orientação sexual. Quando encontradas uma dessas palavras na nomenclatura das disciplinas, a mesma já era selecionada.

Na realização do mapeamento, a partir do *site* do MEC, foram encontradas 60 universidades federais distribuídas por todo o território nacional. Do total pesquisado, 29 instituições oferecem pelo menos uma disciplina que discute a sexualidade em diferentes cursos de graduação, o que corresponde a 49%; 23 instituições não oferecem disciplinas, o equivalente a 38%; e em 8 universidades, 13% do total pesquisado, não foi possível ter acesso às informações de ofertas de disciplinas, como podemos perceber no gráfico 1.

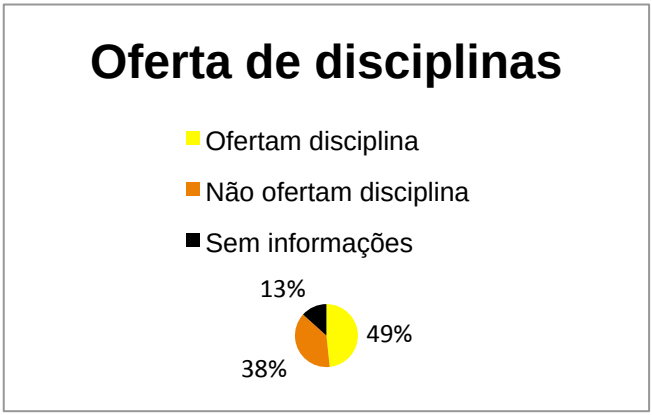


Gráfico 1: Panorama das universidades federais com relação a oferta de disciplinas que discutem a sexualidade.
Fonte: Autoria pessoal, 2013

Dessas disciplinas ofertadas, algumas se apresentam de forma optativa nos cursos de graduação e outras são obrigatórias. São oferecidas em caráter obrigatório 27 disciplinas, cerca de 15%, enquanto que optativas são 157 disciplinas, o que equivale a 85%, como evidencia o gráfico 2. Além disso, no gráfico 3, no qual realizamos um recorte na oferta de disciplinas e apresentamos somente as que apresentam caráter obrigatório, é possível perceber que das 27 disciplinas obrigatórias, 17 delas, o que corresponde a 63%, estão presentes em um curso de graduação, Estudo de Gênero e Diversidade, ofertado na Universidade Federal da Bahia – UFBA e as 10 disciplinas restantes, equivalente a 37%, estão presentes em outros cursos de graduação.

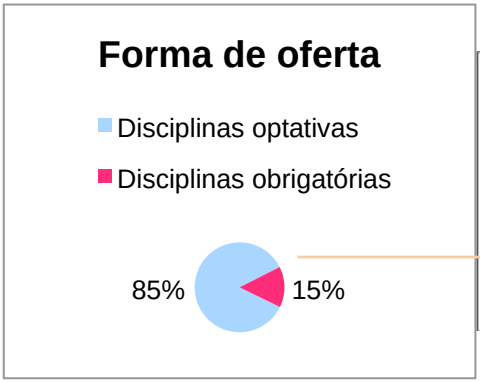


Gráfico 2: Oferta de disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas.
Fonte: Autoria pessoal, 2013.



Gráfico 3: Oferta de disciplinas obrigatórias.
Fonte: Autoria pessoal, 2013.

Dentre as disciplinas ofertadas nos três campos de saber analisados no mapeamento – licenciatura, bacharelado e tecnólogo – encontramos o seguinte panorama, representado no gráfico 4: nos cursos de licenciatura são ofertadas 77 disciplinas, o que corresponde a 45%, já no bacharelado temos 94 disciplinas sendo ofertadas, o equivalente a 55% e, apenas um curso de tecnólogo, o que representa 0,58% do total pesquisado.

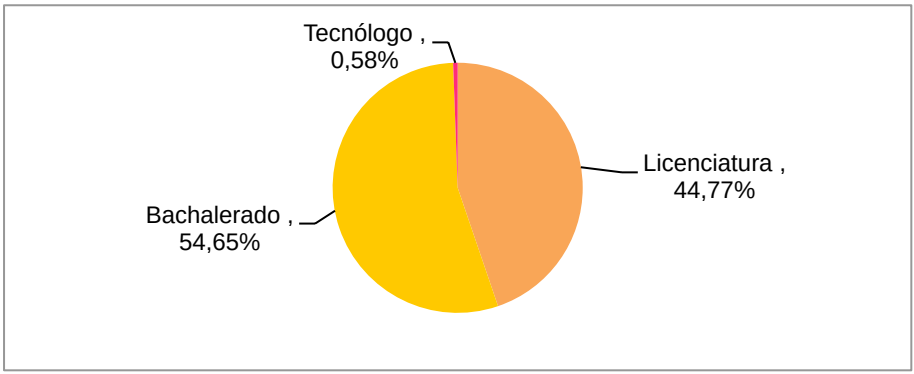


Gráfico 4: Relação de ofertas de disciplinas entre os cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo.
Fonte: Autoria pessoal, 2013

A partir do mapeamento nesses três campos de saber – bacharelado, tecnólogo e licenciatura – foi possível conhecer em quais cursos de graduação as disciplinas que discutem sexualidade têm sido ofertadas, como podemos perceber na tabela 1.

BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNÓLOGO
Ciências Sociais	Pedagogia	Tecnologia em Gestão Pública
Serviço Social	Ciências Biológicas	
Enfermagem	Ciências Sociais	
Saúde Coletiva	Educação Física	
Ciências Biológicas	Saúde Coletiva	
Psicologia	Letras Vernáculos	
Estudos de Gênero e Diversidade	Letras – Línguas Estrangeiras Inglês e Espanhol	
Letras Vernáculos	Letras – Língua Estrangeira Moderna ou Clássica	
Letras Língua Estrangeira Moderna ou Clássica	Artes Visuais	
Fonoaudiologia	Letras – Libras e Língua Estrangeira	
Economia Doméstica	Música	
Educação Física	História	
História	Letras Habilitação em Português e Espanhol	
Sociologia	Matemática	
Administração	Geografia	
Gestão Pública	Ciências Agrárias	
Gestão de Serviços de Saúde	Matemática	
Direito	Ciências da Computação	
Biotecnologia	Psicologia	
Economia	Artes Visuais	
Engenharia de Alimentos	Letras – Português/Espanhol	
Engenharia de Energia	Letras – Português/ Inglês	
Energia de Produção	Letras – Português/Francês	
Nutrição	Interdisciplinar em Educação no Campo	
Ciências da Religião	Enfermagem	
Cinema e Audiovisual		
Terapia Educacional		
Medicina		
Geografia		
Arqueologia		
Arquivologia		
Museologia		
Comunicação Social		
Letras – Língua Portuguesa e Literaturas		
Políticas Públicas		
Ciências da Informação e da Documentação		
Ciências Econômicas		

Tabela 1: Cursos de graduação que oferecem disciplinas.
Fonte: Autoria pessoal, 2013.

Além disso, é importante ressaltar que o número de disciplinas ofertadas, entre optativas e obrigatórias, é diferente do total de cursos de licenciatura e bacharelado que ofertam tais disciplinas, pois algumas são ofererecidas para diferentes turnos em que os cursos de graduação são ministrados – diurno e noturno – e outras ainda são ofertadas para mais de um curso de graduação, fazendo, assim, com que ela aparecesse no mapeamento por mais de uma vez e também com que os valores totais não sejam iguais.

Após essa análise, apresentamos a proposta de criação da disciplina Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos para a Pró-Reitoria de Graduação e para o Instituto de Educação, no qual a disciplina ficaria lotada. Após esse movimento, também foi necessário apresentar a disciplina para todos os/as coordenadores/as dos cursos de graduação da FURG, para que, dessa forma, pudessem conhecer a proposta e também solicitar vagas para matrículas de alunos/as nos seus cursos.

Assim, participamos de uma reunião organizada pela Pró-Reitoria de Graduação, com os seguintes propostos: apresentar as características da disciplina, informar que não é uma disciplina para as licenciaturas e sim para todos os cursos e, nesse sentido, foi preciso problematizar o entendimento de espaços educativos, expressão presente na nomenclatura da disciplina como aqueles locais que ensinam e possuem uma pedagogia, ou seja, espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados, tais como: universidade; escola; mídia; instituições religiosas, jurídicas, de saúde e de trabalho, entre outros.

A disciplina vem sendo desenvolvida com a carga horária de três horas/aula, 45 créditos, e a oferta se dá na modalidade optativa para os cursos que já fizeram suas reformulações curriculares e inseriram essa disciplina na grade de ofertas de disciplinas optativas. Para os cursos que ainda não fizeram ou que não apresentaram interesse em inserir essas discussões na grade curricular, os/as alunos/as podem cursar a disciplina por meio da solicitação de matrícula complementar, a qual será computada no histórico do/a estudante como horas complementares, exigência dos cursos de graduação.

Nesse sentido, como proposta de discussão, a disciplina apresenta a seguinte ementa: Discussão e análise de temáticas a respeito das questões dos corpos, gêneros e sexualidades na contemporaneidade, enfocando o ensino e aprendizagem dessas questões nos diversos espaços educativos. Análise do processo de

produção dessas temáticas nas distintas instâncias sociais e pedagogias culturais.

A disciplina vem sendo oferecida para todos os cursos da FURG desde o segundo semestre de 2012 e já participaram acadêmicos/as dos seguintes cursos: Ciências Biológicas Licenciatura, Letras – Português, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Pedagogia/Licenciatura, Artes Visuais/Licenciatura e Bacharelado, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Geografia, Psicologia, Arquivologia, Arqueologia, Administração, Educação Física, História e Biblioteconomia.

Na organização da disciplina, buscamos levar em consideração as discussões propostas por Silvio Gallo (2007), ou seja, não deixar de lado qualquer planejamento, mas sim "planejar o ponto de partida, mas sem prever e planejar de antemão o ponto de chegada." (p. 101). Dessa forma, esboçamos a disciplina a partir de três eixos temáticos – corpos, gêneros e sexualidades –, ou seja, abrimo-nos para o que acontece em sala de aula "para além do planejado, do planificado, dos objetivos definidos de antemão."[44]. Deixamos-nos levar pelas vivências, anseios e desejos dos/as alunos/as que participam da disciplina, construindo, assim, uma experiência pedagógica. Dessa forma, possibilitamos que assuntos que estão na ordem do discurso, como, por exemplo, a Lei Maria da Penha, as normativas para a utilização do nome social, as mudanças e intervenções corporais, como tatuagens, *piercings*, *brandings*, o abuso e a violência sexual, a homofobia, o *sexting*, entre outros aspectos, emergissem nas discussões propostas.

Além disso, essas discussões ao longo da disciplina têm se estabelecido por meio das aulas presenciais e também através dos espaços virtuais, os quais tem se apresentado como potentes estratégias para o processo de aprendizagem, ampliação e aprofundamento dos debates. Nesse sentido, a disciplina tem um *blog* (<http://www.disciplinagese.blospot.com.br>) que é um espaço de interação entre alunos/as e professores/as. Nele discutimos as dúvidas, sugerimos materiais, compartilhamos experiências vividas em diferentes instâncias, como família, universidade, mídia, grupo de amigos/as, entre outras, a respeito das temáticas desenvolvidas.

Então, como outro lugar em que a sexualidade e as temáticas que a envolvem são discutidas, a disciplina tem se apresentado como oposição ao que é historicamente instituído no currículo e nos espaços educativos, ou seja, ao partilhar das discussões que

[44] Ibid., p.100.

escapam ao que é utopicamente determinado como, por exemplo, as representações de masculinidade e feminilidade, os corpos fragmentados e molecularizados, as verdades produzidas sobre os sujeitos LGBT, as formas de viver desejos afetivo-sexuais... Nesse sentido, ela tem nos provocado a produção de heterotopias que se opõem, ou seja, que produzem outros lugares nas tramas dessas utopias naturalizadas. Nesse lugar heterotópico, outras formas de olhar para as sexualidades e seus desdobramentos foram produzidas, outros pensamentos foram tecidos, coexistindo com as utopias consolidadas.

(In)conclusões: traçando alguns apontamentos

A partir das discussões empreendidas nesta escrita, não tivemos como pretensão construir in-de-terminações, ou seja, não desejamos terminar e encerrar as problematizações em uma teia discursiva, assim como não almejamos de-terminar o que possa ser dito. Esperamos que "o dizer não se acabe e nem se termine" (LARROSA, 2010, p.142), que outros olhares e dizeres possam ser produzidos acerca da produção de heterotopias.

Além disso, não buscamos ressaltar a importância da existência de disciplinas no Ensino Superior que discutam a sexualidade, o gênero, a diversidade, a identidade sexual, entre outras questões. A partir das discussões tecidas ao longo do texto, nossa proposta foi pensar acerca da emergência de disciplinas que discutem a sexualidade, no âmbito de universidades federais, enquanto produção de possíveis heterotopias.

Buscamos centrar nossos olhares para a disciplina que vem sendo ofertada na FURG e foi possível perceber que a partir das discussões durante as aulas, das interações no *blog*, das atividades propostas, como a análise de filmes, leitura e debates de textos acerca das temáticas problematizadas, o compartilhar de experiências entre os/as acadêmicos/as de diferentes campos do saber. A cada nova oferta, são outros olhares, outros sujeitos, outras histórias, outras narrativas, as quais tem nos mobilizado a pensar acerca da importância da produção de espaços como esses da disciplina, em que é possível repensar, desestabilizar e borrar algumas fronteiras instituídas e discursos naturalizados, produzindo outras formas de ser e estar no mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 1998. 152 p.

_____. Outros Espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422.

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007. p. 93-102.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-146.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. **As duas faces da moeda**: heterotopias e *emplazamientos* curriculares. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a13n45.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2013.

A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA COMO UMA VIVÊNCIA DE CIDADANIA: ALUNOS E ALUNAS COMO AGENTES CATALISADORES DA PROMOÇÃO DE SEXUALIDADES SAUDÁVEIS

Teresa Vilaça

Introdução

> A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos (PORTUGAL, 2014).

Neste capítulo, argumenta-se que a educação em sexualidade, orientada para o desenvolvimento de ações por alunos e alunas para a promoção de sexualidades saudáveis em si próprios/as, nos seus pares e na sua escola e comunidade, constituem vivências de cidadania ativa e participativa em sociedades democráticas. Para desenvolver esta argumentação, serão exploradas as ligações entre o paradigma de educação para a saúde democrática, a participação genuína dos alunos e das alunas no ensino e aprendizagem orientados para a ação e a abordagem IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) nas escolas promotoras de saúde, enfatizando como principal resultado de aprendizagem o desenvolvimento da competência para a ação dos alunos e alunas, ou seja, a sua habilidade para realizarem ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocarem mudanças positivas nos estilos de vida e/ou condições de vida que levem à promoção de sexualidades saudáveis.

Durante esta argumentação, serão utilizados alguns resultados de estudos de caso de educação em sexualidade orientada para a ação com utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na comunidade escolar, para dar voz a alunos e alunas, professores e professoras e pais e mães sobre os efeitos da participação e ação de alunos e alunas com parte do seu processo de aprendizagem na escola.

Chamada internacional para a ação dos e das adolescentes na promoção de sexualidades saudáveis

O programa de ação resultante da 'Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento' (CIPD) (UNITED NATIONS, 1995), realizada no Cairo, em 1994, continua a ser o documento mais significativo da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre saúde sexual e reprodutiva e a base das políticas mundiais nesta área do desenvolvimento humano. Esta conferência, que fez uma abordagem mais alargada sobre a saúde reprodutiva do que as conferências prévias[45], refletiu sobre as ligações entre população e pobreza, e estabeleceu o *Programa de Ação do Cairo*, assinado por 179 nações que, em conjunto, delinearam iniciativas no âmbito da população, educação, saúde, ambiente e redução da pobreza através de uma abordagem centrada no desenvolvimento humano. Esta abordagem

[45]Houve outros momentos chave na política da ONU altamente significativos que representaram grandes inovações na agenda internacional. Em 1968, a 'Conferência Internacional sobre Direitos Humanos', em Teerão, estabeleceu-se pela primeira vez o direito humano dos pais ao planeamento familiar. Mais tarde, em 1974, a 'Conferência da População Mundial', em Bucareste, foi a primeira conferência da ONU sobre população e 1974 foi designado o Ano Mundial da População para aumentar a consciencialização, promover o desenvolvimento de políticas e programas de população e encorajar a expansão da cooperação e assistência internacional. Em 1984, a 'Conferência Internacional sobre População', na cidade do México, estabeleceu, pela primeira vez, as necessidades dos adolescentes no âmbito do planeamento familiar, com um apelo à informação e serviços adequados (EURONGOS, 2003, p. 8):

> Os governos devem assegurar que adolescentes, rapazes e raparigas, recebam adequada educação, incluindo educação sexual e de vida familiar, com as devidas considerações em relação ao papel, direitos e obrigações dos pais e às mudanças de valores individuais e culturais. Informação e serviços de planeamento familiar adequados devem ser disponibilizados aos adolescentes no contexto do quadro sociocultural de cada país. (RECOMENDAÇÃO 29).

Em 1992, a 'Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento' (CNUAD), no Rio de Janeiro, promoveu o conceito de desenvolvimento sustentável, associando à necessidade de progresso econômico, social e da saúde em harmonia com o ambiente (UNITED NATIONS, 2014). O desenvolvimento sustentável teria de ser conseguido através da promoção de políticas demográficas adequadas (PRINCÍPIO 8) e através da total participação das mulheres, consideradas fundamentais e como tendo um papel vital na gestão do ambiente (PRINCÍPIO 20) (UNITED NATIONS, 2014).

definiu uma nova orientação para a comunidade internacional e para todos os governos, substituindo o *Plano de Ação da População Mundial de 1974*, ao estabelecer o novo conceito de saúde reprodutiva que a seguir se refere (UNITED NATIONS, 1995, p. 40):

> A saúde reprodutiva é o completo bem-estar físico, mental e social e não a mera ausência de doença ou enfermidade, em todas as questões relacionadas com o sistema reprodutivo e suas funções e processos. Assim, saúde reprodutiva sugere que as pessoas são capazes de viver uma vida sexual satisfatória e segura e que possuem a capacidade de se reproduzir e a liberdade para decidir se, quando e com que frequência fazê-lo. Implícito nesta última condição está o direito de homens e mulheres a estarem informados e a terem acesso a métodos de planeamento familiar seguros, eficazes, econômicos e aceitáveis da sua escolha para a regulação da fertilidade, que não sejam ilegais, bem como o direito ao acesso a serviços e cuidados de saúde adequados que possibilitem às mulheres uma gravidez e parto seguros e que providenciem aos casais a melhor possibilidade de terem uma criança saudável (Parágrafo 7.2).

Nesta conferência[46], a abordagem dos e das adolescentes foi

[46] Os membros da EuroNGOs (2003) referem que posteriormente à Conferência do Cairo outros momentos chave traçaram o caminho para a saúde reprodutiva global. A *Conferência Mundial sobre as Mulheres*, em 1995, em Pequim, foi um desses momentos. Os serviços de saúde sexual e reprodutiva para jovens foram novamente focados: "O aconselhamento e o acesso à informação e serviços de saúde sexual e reprodutiva para adolescentes são ainda inadequados ou mesmo inexistentes e o direito de uma mulher jovem à privacidade, confidencialidade, ao respeito e consentimento informado, frequentemente não é considerado" (Parágrafo 93). Nesse mesmo ano, na *Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social*, em Copenhague, os delegados reafirmaram o seu empenho nos compromissos assumidos no Cairo, especialmente na redução da mortalidade materno-infantil. Comprometeram-se também em reforçar os esforços no combate ao VIH/SIDA quer em nível nacional, quer em nível internacional.
Em 1999, na CIPD + 5, realizado em Nova Iorque, como a 21ª Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas (UNITED NATIONS, 1999), os participantes referiram alguns resultados positivos conseguidos desde a CIPD, incluindo: aumento da utilização do planeamento familiar; aumento no acesso à contracepção; aumento da qualidade dos cuidados nas provisões em saúde reprodutiva e um aumento dos serviços de saúde reprodutiva. No entanto, também salientaram que alguns países e

mais forte do que nunca, tendo-se salientado a necessidade crítica de abordar a saúde sexual e reprodutiva dos e das adolescentes com o objetivo de se conseguir reduzir substancialmente todas as gravidezes nas adolescentes. O conceito de saúde reprodutiva definido nesta declaração englobou o planeamento familiar, educação em sexualidade, maternidade segura e proteção contra as infeções sexualmente transmissíveis, incluindo o VIH/SIDA, e incorporou o conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1978) ao introduzir a dimensão subjetiva do 'estado de bem-estar físico, mental e social'. Nesse sentido, é útil refletir sobre as implicações educativas da passagem de um conceito de saúde negativo 'ausência de doença', em que a saúde é definida como quando alguma coisa (doença) não está presente, para um conceito de saúde holístico positivo, que implica trabalhar com o 'bem-estar' sem perder a perspetiva da doença.

A consequência mais importante de incluir o aspecto do 'bem-estar' na definição de saúde reprodutiva, é ter que se olhar de uma maneira séria para as noções próprias dos grupos-alvo sobre o que é o 'bem-estar', independentemente de serem alunos ou alunas da escola ou da comunidade local, o que implica incluir com objetividade e olhar de maneira séria para a diversidade sexual, a iniquidade de gênero e as relações de poder, a par da prevenção de condições de

---

algumas regiões apenas registaram um limitado progresso, e em alguns casos, retrocessos. Os aspectos negativos foram categorizados como: discriminação continuada contra mulheres e raparigas; crescentes níveis de mortalidade relacionados com o VIH/SIDA; inaceitáveis níveis elevados de mortalidade materna e vulnerabilidade dos adolescentes em relação aos riscos de saúde sexual e reprodutiva. Em resposta a esta situação, a revisão dos cinco anos da CIPD reafirmou o objectivo para os países se empenharem na meta de acesso universal à saúde reprodutiva até 2015 (EURONGOs, 2003).

Em setembro de 2000, em Nova Iorque, a comunidade internacional estabeleceu um novo quadro de trabalho para a ação, quando se realizou a *Cimeira do Milénio da Assembleia Geral da ONU* (UNITED NATIONS, 2000), no qual foram acordadas as Metas do Desenvolvimento do Milênio. Estas metas formam a base para um novo plano de desenvolvimento global, com o grande objetivo de reduzir para metade até 2015 o número de pessoas a viver em absoluta pobreza. As metas definidas foram: (1) erradicar a pobreza extrema e a fome; (2) alcançar a educação primária universal; (3) promover a igualdade de gênero e a capacitação das mulheres; (4) reduzir a mortalidade infantil; (5) melhorar a saúde materna; (6) combater o VIH/SIDA, malária e outras doenças; (7) assegurar a sustentabilidade ambiental; e (8) desenvolver uma parceria global em prol do desenvolvimento. Segundo os autores da EuroNGOs (2003), embora o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva se mantenha como essencial à realização de todas estas metas, existe alguma preocupação relativamente ao fato de esta não estar especificamente listada, podendo ser fácil aos governos deixarem de abordar esta questão.

saúde sexual negativas, tais como a prevenção da gravidez não planeada na adolescência ou a prevenção de infeções sexualmente transmissíveis (VILAÇA, 2006). Outra implicação da 'visão positiva' da saúde para a metodologia da educação em sexualidade é manter a 'dimensão subjetiva' da definição em mente, isto é, assegurar que as percepções dos alunos e alunas sobre o que é o bem-estar sejam levadas a sério e tenham influência no processo de ensino. Como as definições da OMS e do Programa de Ação do Cairo tornaram claro, a saúde pode não ser apenas um assunto de ausência de doença, mas a ausência de doença pode ainda ser incluída como uma das várias componentes da saúde e, por isso, também da educação em sexualidade.

A discussão sobre a dimensão da amplitude do conceito holístico de saúde, 'amplo ou limitado', complementa a dimensão 'positiva ou negativa' do conceito de saúde acima descrito. Se o foco da saúde se limita aos estilos de vida está-se a trabalhar com o conceito 'limitado', se incluímos os estilos de vida e as condições de vida quando se ensina, o conceito de saúde que está subjacente é 'amplo' (JENSEN, 1995). Jensen (1994a) refere que para compreender o significado de 'amplo' no conceito de saúde "é importante insistir que os problemas de saúde da sociedade nem podem nem devem ser resolvidos na escola" (p. 137). Na sua opinião, a tarefa da educação é dar aos alunos e às alunas uma consciência qualificada das relações entre indivíduos, saúde e sociedade para os capacitar para darem uma contribuição ativa para a promoção da saúde. Ao partilhar desta opinião do autor, defendo que a educação em sexualidade, ao assumir este conceito holístico, tem um valor formativo cultural, na linha de outros objetivos da educação na escola, entre outras coisas, educar os alunos e alunas para terem um lugar e uma função na sociedade democrática exercendo o seu dever de cidadania.

Em suma, numa visão positiva e ampla da saúde sexual e reprodutiva, não são os educadores e educadoras ou especialistas que indicam aos alunos e alunas quais são os comportamentos/estilos de vida e condições de vida relacionados com a sexualidade a mudar para resolver os problemas que impedem a vivência de sexualidades saudáveis, mas são os alunos e alunas que investigam quais são, determinam onde têm que chegar (objetivos a atingir/visões) para ultrapassar esses problemas, planificam ações, identificam as barreiras a ultrapassar para lá chegar, desenvolvem essas ações e avaliam as mudanças de promoção de uma sexualidade saudável que conseguiram realizar na

sequência dessas ações (VILAÇA, 2012).

Como consequência, partir de um conceito *amplo* de sexualidade, orienta para a ação na promoção de mudança de comportamento, atitudes, valores, normas subjetivas e crenças (estilos de vida) e de condições de vida (ambiente social e infraestruturas de apoio à promoção de uma sexualidade saudável, nomeadamente políticas locais, nacionais e internacionais sobre saúde sexual e reprodutiva, equidade de gênero, orientação sexual e de uma maneira geral, a diversidade sexual). A abordagem pedagógica é democrática e participativa e o seu objetivo é o desenvolvimento da competência nos alunos e alunas para agirem no sentido de mudarem os seus próprios estilos de vida e as condições de vida ou os da escola ou sociedade em que vivem para controlarem os determinantes de uma sexualidade saudável (competência para a ação) (VILAÇA; SEQUEIRA; JENSEN, 2011).

Os pressupostos anteriores clarificam o referencial que faz emergir o desenvolvimento da competência para a ação dos alunos e alunas, como o objetivo educacional principal da educação em sexualidade. Dito por outras palavras, o objetivo principal da educação em sexualidade é desenvolver nos alunos e alunas a sua habilidade para realizarem ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocarem mudanças positivas nos estilos de vida e/ou condições de vida que levem à sua saúde sexual ou à da sua escola, vizinhança ou comunidade, respeitando a diversidade sexual e cultural dos participantes. Neste sentido, em seguida, serão exploradas as ligações entre uma aprendizagem da educação em sexualidade enquadrada no paradigma de educação para a saúde democrática e a participação genuína dos alunos e alunas nos projetos educativos.

Participação genuína dos e das adolescentes na educação em sexualidade enquadrada no paradigma de educação para a saúde democrática

Jensen (1995, 1997) estabelece o plano geral de dois paradigmas de educação para a saúde porque “as duas abordagens referem-se a duas visões incompatíveis e fundamentais sobre as crianças, a saúde e como é que as crianças e os/as jovens aprendem” (JENSEN,1997, p. 419): o paradigma moralista e o paradigma democrático.

Jensen (1995) argumenta que o paradigma moralista é dominante na educação para a saúde de muitos países e sugere o

paradigma democrático como uma alternativa participativa enquadrada na definição holística de saúde da OMS, já referida anteriormente. O paradigma moralista é totalitário, os programas são baseados na 'informação' e o aluno ou aluna é visto/a como um/a agente passivo/a, a quem não é proporcionado um espaço para expor os seus próprios pensamentos e conceitos sobre saúde e vida saudável. Por contraste, no paradigma democrático, os programas são baseados na 'educação', que enfatiza o envolvimento ativo dos alunos e alunas na construção do seu próprio conhecimento e da competência para a ação. Nos dois paradigmas, existem diferenças cruciais nos conceitos de saúde e na abordagem pedagógica, mas também diferem em relação ao currículo oculto, à abordagem no contexto (*setting approach*), avaliação e colaboração com a comunidade local (Quadro 1).

As caraterísticas das duas abordagens descritas no quadro 1 mostram que são abordagens mutuamente exclusivas. Jensen (1995, 1997) reforça que é importante evitar cruzar os paradigmas de educação para a saúde moralista e democrática. Por exemplo, está fora de questão avaliar um programa cujo objetivo foi encorajar a competência para a ação dos alunos e alunas através da avaliação das mudanças no seu comportamento para usar o preservativo. Da mesma maneira, poderá não ser adequado avaliar uma campanha para usar o preservativo moralista (sugerida e planificada por especialistas), através do desenvolvimento das capacidades dos alunos e alunas para imaginarem (visionarem) alternativas saudáveis para o uso do preservativo ou comportamentos sexuais mais seguros. A escolha por um dos paradigmas tem que ser feita desde o início dos projetos educativos (JENSEN, 1994a, 1995).

Quadro 1: Dois paradigmas em educação para a saúde

Educação para a saúde moralista	Educação para a saúde democrática
Conceito de saúde	
comportamento/ estilo de vida orientado para a doença, saúde como um conceito fechado.	condições de vida e estilos de vida, bem-estar e ausência de doença, saúde como um conceito aberto.
Abordagem pedagógica	
objetivo: mudança de comportamento, moralista totalitário, escola saudável.	objetivo: competência para a ação, democrático/ participativo, escola promotora de saúde.
Abordagem no contexto (*setting approach*)	
Professor/a no papel de modelo (fumar, álcool, nutrição), ambiente da escola (alimentação na cantina, áreas livres de tabaco/ proibido fumar, etc.), escola/sociedade: os/as profissionais médicos/as da sociedade são usados na escola e nas aulas.	professor/a aberto, democrático, ouvinte, cooperativo, etc., ambiente da escola (em mudança, estimulante, assembleia de alunos/as, etc.), escola/sociedade: as escolas e os/as alunos/as são vistos como agentes sociais e como pessoas chave na sociedade.
Avaliação	
'medir' as mudanças de comportamento nos/as alunos/as.	'medir' as competências dos/as alunos/ as (pensamentos, visões, comprometimento, etc.).

Fonte: JENSEN, 1997, p. 420.

O paradigma moralista vê a saúde só como a ausência de doença e as causas para os problemas de saúde puramente como falhas nos estilos de vida e comportamentos individuais (JENSEN, 1995). Neste modelo, as definições de saúde e de vida saudável são conceitos fechados confiados aos e às profissionais de saúde. Como resultado, esta abordagem pode ser considerada totalitária, porque não dá espaço para os pensamentos e decisões dos alunos e alunas sobre o que pode significar para eles os conceitos de saúde e de vida saudável (JENSEN, 1994 a) ou de sexualidades saudáveis.

Jensen (1997) alerta que "com tal base ética questionável, não é surpreendente que a agenda da educação para a saúde moralista seja mudar os comportamentos das pessoas por todos os meios possíveis, porque os especialistas sabem o que é bom para nós" (p. 420). Além disso, na sua opinião, focar-se apenas nos estilos de vida como um fator determinante da saúde está baseado numa imagem ingênua e simplista da realidade que pode bloquear diretamente o desenvolvimento das noções dos alunos e alunas sobre como é que a sociedade é estruturada, se desenvolve e influencia os nossos rumos imediatos da ação. Consequentemente, esta abordagem da educação para a saúde é fundamentada na ideologia de "culpar a vítima" e negligencia totalmente a investigação em sociologia, antropologia e medicina social que mostram que as condições de vida sociais são o maior fator quer para colocar a saúde em perigo, quer para a promover (JENSEN,1997).

O investigador reforça que o 'bem-estar' incluído na definição de saúde obriga a levar a sério as noções próprias dos grupos-alvo, argumentando que é imprescindível na educação para a saúde ter em atenção o facto das pessoas, em geral, terem ideias sobre o que é o bem-estar, pois, essas visões podem, muitas vezes, apoiar ou contradizer diretamente os conselhos profiláticos em que a educação para a saúde se tem concentrado até agora (JENSEN, 1997). Consequentemente, alerta os e as especialistas que, se quiserem trabalhar com a definição de saúde da OMS, não podem em simultâneo dizer às pessoas em que consiste uma "vida saudável". Eles e elas, tal como os professores e professoras nas escolas, devem ser capazes de dar conselhos sobre como reduzir o risco de doenças futuras, mas os grupos-alvo têm que ser convidados a tomar parte na discussão e as suas opiniões têm que ser levadas a sério. A educação em saúde moralista (planificada e implementada por especialistas sem a participação genuína do público alvo) tem provado ser geralmente ineficaz, porque raramente leva às necessárias mudanças de comportamento. Neste sentido, uma das

explicações para o modesto sucesso de muitas campanhas orientadas para a modificação do comportamento pode ser o fato do seu conteúdo ignorar as ideias dos próprias alunos e alunas sobre o que é o seu bem-estar.

A definição atual de saúde sexual já referida implica um conceito aberto de saúde sexual e de sexualidade e mudanças na educação em sexualidade. A abordagem metodológica tem que ser orientada para os princípios de participação ativa e democrática dos alunos e alunas. Isto não significa que a informação relevante sobre os fatores que provocam doenças deverá ser removida da educação em sexualidade, pelo contrário, essa informação deverá ser trazida para as discussões tal como as visões e preferências dos próprios alunos e alunas. Tais discussões equilibradas poderão ajudar a qualificar os alunos e alunas para fazerem escolhas em relação à sua própria sexualidade e à saúde sexual. Esta dinâmica é a fundamentação do paradigma de educação para a saúde democrática de Jensen (1997). As considerações pedagógicas de base subjacentes ao paradigma da educação para a saúde democrática são três (JENSEN, 1995, 1997):

> 1) A saúde nas nossas sociedades é influenciada pelas condições de vida e pelas escolhas dos estilos de vida, como enfatizado na estratégia *Saúde para Todos no ano 2000* e na *Carta de Ottawa*;
> 2) Os problemas de saúde representam uma mudança para as nossas sociedades e, como consequência, para a educação para a saúde nas escolas. As soluções para os problemas de saúde têm que ser pensadas a nível estrutural/ social das condições de vida e a nível dos estilos de vida pessoais. Para as pessoas contribuírem para a resolução dos problemas de saúde, elas têm que estar capacitadas para identificarem quer as causas estruturais quer as causas pessoais e desenvolverem as suas próprias habilidades para influenciar e mudar essas condições;
> 3) As escolas têm a responsabilidade de ajudar a equipar os alunos e alunas com o conhecimento e o compromisso de tomarem decisões pessoais significativas e ações dirigidas para as mudanças colocadas quer pelos estilos de vida quer pelas condições sociais. Consequentemente, o objetivo

> global para a educação para a saúde na escola é desenvolver a habilidade dos alunos e alunas para agirem a nível pessoal e social, isto é, aumentarem a sua competência para a ação.

Segundo Jensen (2000), a primeira razão para o forte desejo de envolver os grupos-alvo, e a mais vezes apresentada, está relacionada com reflexões sobre os efeitos de certas atividades que puxam ativamente os grupos-alvo para dentro do processo, originando-lhes, com maior probabilidade, um 'sentimento de posse' sobre o projeto ou área de investigação. Este sentimento de posse aumenta a probabilidade das atividades deixarem características permanentes no grupo-alvo, na forma de mudança de práticas, comportamento ou ação. A segunda razão para o envolvimento dos participantes são os benefícios potenciais para a democracia e a educação liberal que tais abordagens orientadas podem facilitar. Além disso, ainda podem ser adicionadas considerações éticas relacionadas com a obrigação de envolver os participantes num processo que está centralmente relacionado com as suas próprias vidas.

A 'participação' é um pré-requisito para desenvolver a competência para a ação nos alunos e nas alunas e um resultado desse processo. Uma das ligações chave entre os conceitos de competência para a ação e participação dos alunos e alunas é a noção de 'ação'. O primeiro elemento na definição de 'ação' é que a pessoa decida ativamente fazer alguma coisa, quer seja uma questão de mudança de comportamento ou uma tentativa para influenciar as condições de vida (JENSEN, 1994a). Como consequência, uma ação tem duas características chave dentro do paradigma de educação para a saúde democrática: deve ser premeditadamente dirigida para resolver um problema e isso deverá ser decido pelos que desenvolvem a ação. Por outras palavras, uma ação é voltada para a mudança: a mudança do nosso próprio estilo de vida na escola, na sociedade local ou na sociedade global (JENSEN, 1997).

Claro que a ação é impossível sem participação (SIMOVSKA, 2000). Na teoria educativa e na prática educativa da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde dinamarquesa e nos projetos de educação em sexualidade orientados para a ação desenvolvidos em Portugal, por Vilaça e colaboradores (RODRIGUES; VILAÇA, 2010, 2010a, 2011; VIEGAS; VILAÇA, 2010, 2011; VILAÇA, 2006, 2007, 2007a; 2008, 2008a; VILAÇA; JENSEN, 2010), o sucesso em envolver os alunos e alunas desde o início está relacionado com o

desenvolvimento da sua competência para a ação. As experiências nestas escolas mostraram que a participação dos alunos e alunas é a precondição mais decisiva para despertar e desenvolver o seu 'envolvimento' e para o seu conhecimento poder ser totalmente aplicável. Como consequência, na base desta experiência, a competência para a ação é uma habilidade para ser ativamente adquirida e não apenas uma competência para ser simplesmente 'passada' por alguém e passivamente recebida (JENSEN, 2000).

Simovska e Jensen (2003) referem que muitas vezes o termo participação significa envolvimento dos alunos e alunas em diferentes grupos ou atividades e, no ambiente da escola, é muitas vezes usado para referir a interatividade e jovialidade entre alunos e alunas promovida por estratégias de ensino que conduzem ao aumento da sua motivação. Por vezes, a participação simplesmente significa fazer parte de discussões e debates, enquanto noutras ocasiões implica partilhar poder na tomada de decisões. Os investigadores argumentam que a 'participação genuína' na aprendizagem, focada no desenvolvimento dos significados, reflexão crítica e interação entre o indivíduo e a sociedade é vista como um dos elementos cruciais do ensino democrático orientado para ação. Como consequência, para a educação para a saúde e a promoção da saúde nas escolas ser caracterizada como verdadeiramente democrática, os alunos e alunas deverão influenciar ativamente o conteúdo e o processo da sua aprendizagem.

Segundo Jensen (2000), a 'participação' dos alunos e alunas é muitas vezes igualizada à 'determinação dos alunos e alunas', que é a ideia que o grupo-alvo deverá formular as suas visões mais ou menos sem ajuda, trabalhar e planificar a ação para promover a mudança do mundo. De acordo com as suas investigações, muitas experiências com o envolvimento dos alunos e alunas indicam que é realmente necessário que o professor ou professora se envolva no processo e no diálogo como um/a parceiro/a responsável, mas que respeite os alunos e alunas. Os alunos e alunas, quando tentam desenvolver as suas visões e atitudes, necessitam de um parceiro ou uma parceira que os/as desafie a mudar e com quem eles/elas possam por à prova as suas visões.

Roger Hart, um investigador dos Estados Unidos em teoria e prática sobre o envolvimento de cidadãos jovens no desenvolvimento da comunidade, construiu a metáfora da 'escada de participação' para salientar a distinção entre os vários 'níveis de não participação', por um lado, e as diferentes formas de 'participação', por outro (Figura 1).

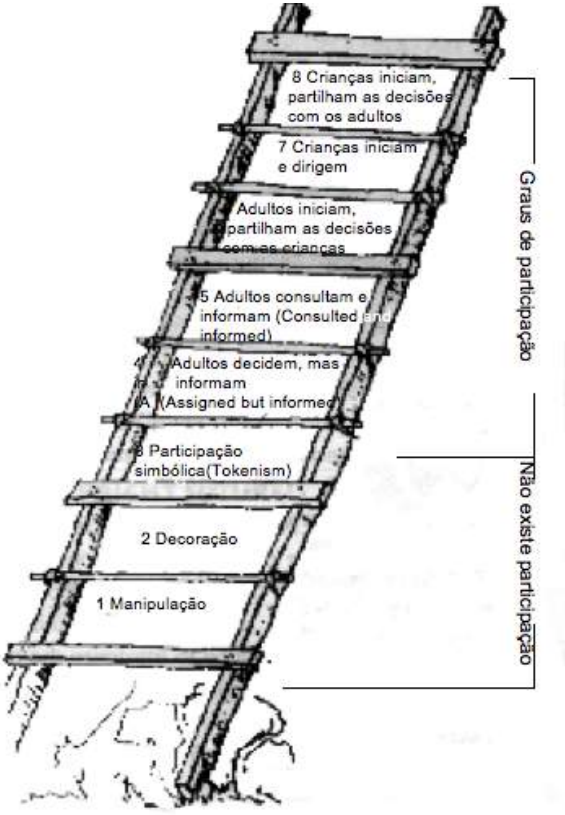


Figura 1: Escada de Participação das Crianças
Fonte: HART, 1997, p. 41.

Os degraus mais elevados da escada expressam graus maiores de iniciativa e tomada de decisão independente pelas crianças e diferentes modos de cooperação com os adultos e adultas.

A primeira linha orientadora quando o objetivo é a participação dos alunos e alunas é evitar trabalhar os três níveis mais baixos da Escada de Hart – degraus de não participação. A 'Manipulação' dos alunos e alunas, primeiro degrau da escada, ocorre quando eles não compreendem os problemas e, como consequência, não compreendem as suas ações. De acordo com Hart (1992), acontece um exemplo de manipulação quando as crianças do infantário transportam placares políticos sobre o impacto das políticas sociais

nas crianças sem compreenderem as suas ações, embora ele defenda que "pode ser mais preciso chamá-las [a essas ações] mal orientadas em vez de manipulativas" (p. 8). Outro tipo de manipulação é quando os alunos e alunas são consultados/as mas não lhes é dado nenhum *feedback*. É possível observar vários exemplos deste tipo de manipulação nas escolas Portuguesas em que o processo de análise não é partilhado com os alunos e alunas e, como resultado, eles e elas não têm ideia nenhuma sobre como é que as suas ideias iniciais foram aplicadas. Estamos perante esse caso quando, por exemplo, os professores e professoras encorajam os alunos e as alunas a investigarem as suas ideias iniciais em relação a um tema que selecionaram previamente. Entretanto, depois, não lhes permitem que apliquem essas ideias na seleção das atividades de investigação e na planificação do seu projeto de educação em sexualidade. Pode acontecer o mesmo na planificação da ação quando a aplicação das visões (dos sonhos) dos alunos e alunas não é um processo claramente definido.

A 'Decoração' é vista, de acordo com Hart (1992, 1997), quando os alunos e alunas, por exemplo, vestem fardas ou *T-shirts* e cantam ou dançam com logotipos que promovem uma causa específica, mas têm pouca noção sobre o que é a causa na realidade e não tiveram envolvimento na organização do evento. Nesta situação, os adultos e as adultas aparentam que os alunos e as alunas estão envolvidos/as na sugestão da causa, mas, de fato, a causa foi sugerida pelos adultos e adultas que tomaram todas as decisões.

Na 'Participação Simbólica' (*Tokenism*), os alunos e as alunas parecem ter voz mas de fato têm pouca ou nenhuma hipótese de dizer o que querem fazer ou como desejam participar. Hart (1997, p. 41) afirmou que:

> a participação simbólica é um assunto com que é particularmente difícil lidar, porque é muitas vezes realizado por adultos e adultas que estão fortemente comprometidos em dar voz às crianças mas não começaram a pensar cuidadosamente e auto-criticamente sobre como fazer isso.

Hart (1992, 1997) recomenda que é necessário olhar cuidadosamente para a participação das crianças nas conferências, porque é comum para uma criança encantadora ser selecionada pelos adultos e adultas para se sentar num painel, com pouca ou

nenhuma preparação profunda sobre o tema ou sem qualquer oportunidade para falar com os seus pares sobre o que está a apresentar nas conferências. Ele afirma que:

> se não for dada nenhuma explicação à audiência ou às crianças sobre como é que elas foram selecionadas e que perspetivas das crianças elas representam, isto é geralmente uma indicação suficiente de que o projeto não é um verdadeiro exemplo de participação (HART, 1992, p. 10).

Hart salienta que a participação dos alunos e alunas é impropriamente usada em muitos contextos – dentro e fora do mundo escolar e da educação, e argumenta que um conjunto de atividades muitas vezes designadas "envolvimento dos alunos e alunas" não tem nada a ver com envolvimento: "Lamentavelmente, embora a participação das crianças e jovens ocorra em diferentes graus à volta do mundo, é muita vezes explorativa e frívola" (HART, 1992, p. 4). Por outro lado, a premissa básica de Hart sobre o que é que os/as jovens podem agir é otimista:

> […] os/as jovens podem desenhar e gerir projetos complexos em conjunto se sentem algum sentimento de poder sobre ele. Se os/as jovens pelo menos não desenham por si próprias parcialmente os objetivos dos projetos, não têm probabilidade de demonstrar a grande competência que possuem (HART, 1992, p. 5).

Como consequência, a mudança que os adultos e adultas (isto é, o professor e a professora) enfrentam é o desafio de criar um espaço em que os alunos e alunas possam demonstrar a sua competência (JENSEN, 2000).

O princípio mais importante na determinação do nível de participação deverá ser criar condições para ser o aluno ou aluna a escolher. Idealmente, as crianças deverão ser capazes de determinar o quanto gostavam de estar envolvidas e deverão ser proporcionadas condições para otimizar a oportunidade para todas as crianças participarem ao mais alto nível da sua habilidade e desejo. Todavia, na prática, um conjunto de determinantes influencia o nível de participação, tais como: a sociedade global e a cultura da escola; assuntos específicos que estão a ser tratados no ensino; e as competências e capacidades dos professores e professoras

(SIMOVSKA; JENSEN, 2003).

Alguns dos princípios do processo democrático que permitem um nível aceitável da participação dos alunos e alunas, como sugerido por Hart, incluem os seguintes aspetos (SIMOVSKA; JENSEN, 2003, p. 30-31):

> - Os alunos e alunas deverão estar voluntariamente no projeto, depois de lhes terem sido explicados os objetivos.
> - As relações de poder na estrutura organizativa do projeto deverão ser transparentes e estar claras desde o início para os alunos e alunas.
> - As regras deverão ser estabelecidas através do diálogo. Isto não significa que os adultos e adultas não possam impor algumas regras; isso é um reflexo inevitável das relações de poder e das diferentes responsabilidades dos adultos e adultas em qualquer sociedade. Todavia, as regras estabelecidas no processo deverão ser transparentes e qualquer membro do grupo deverá ser livre para pedir a discussão de qualquer regra em qualquer altura.
> - Os alunos e alunas deverão ter uma ampla variedade de oportunidades diferentes para participar de acordo com os seus interesses, experiências e habilidades.
> - O processo inteiro do projeto deverá ser transparente e atualizado à medida que o projeto se desenvolve. Deverá ser explicado aos alunos e alunas a importância de todas as fases. Embora isto possa ser respeitado, deverá ser proporcionado um equilíbrio para diferentes considerações e objetivos educacionais. Outra vez, a transparência, os princípios democráticos e o diálogo são estratégias adequadas para tomar decisões deste tipo.

Os níveis de participação dos alunos e alunas começam por um nível de base, nível 4 da escada de Hart, em que ‘os/as professores/as decidem por conta própria’ (não participação), que foi incluído para que fique claro que, em alguns casos, devido a um motivo ou outro, a participação dos alunos e alunas não é possível.

Nos quatro níveis seguintes, há codeterminação, embora os limites entre os mesmos possam ser fluidos. O nível 5 se refere a uma situação em que 'o/a professor/a decide após consulta aos alunos e alunas' e os outros três níveis são diferenciados uns dos outros pela combinação de quem coloca a ideia ou proposta para discussão, e quem toma realmente a decisão final: 'nível 6 – professores/as sugerem e decidem em conjunto com os alunos e alunas'; "nível 7 – alunos e alunas sugerem e decidem por si próprios/as' e 'nível 8 – alunos e alunas sugerem e decidem em conjunto com os/as professores/as'.

O extrato seguinte descreve um projeto orientado para a ação realizado no âmbito exclusivo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, que ilustra o tipo de categorização anteriormente descrita:

> […] Um dos temas que já abordamos foi o "namoro" […] eu disse que podíamos falar sobre isso e eles e elas mostraram interesse [Seleção do tema: 6 - a professora sugere e decide em conjunto com os alunos e alunas]. […] A partir da escolha do namoro, as aulas são dadas por eles e elas. Dá-me mais trabalho a mim porque os temas mudam de turma para turma, mas são dadas de acordo com uma espécie de diagnóstico de curiosidades que eles e elas fazem antes. […] Dentro desse diagnóstico, eles e elas decidem o que querem trabalhar em cada grupo [Aspetos do tema a tratar: 7 - os alunos e alunas sugerem e decidem]. […] A dinâmica das aulas acaba por ser sempre em grupo. […] Eles e elas gostam, e em função do trabalho que desenvolvem eu sugiro ou não a mudança de estratégias, mas geralmente preferem o trabalho de grupo. [Investigação: 6 - a professora sugere e decide em conjunto com os alunos e alunas]. Na apresentação dos trabalhos, enquanto vão explicando aos e às colegas o que descobriram, aí sim, é que eu vou metendo a minha colherada de vez em quando... […] Fizeram acetatos e apresentaram, mas foram eles e elas que trabalharam, eu apenas fui orientando e dando a minha opinião. A nível de linguagem utilizada, a nível da profundidade dos temas ou das questões levantadas etc. surpreenderam-me muito. [Investigação: 8 - os alunos e alunas sugerem e decidem em conjunto com a

> professora]. […] Já sabem o ritmo das aulas, já conhecem a professora, conversam uns/umas com os/as outros/as e, regra geral, estão em grupo e, regra geral, há sempre um/a ou outro/a que quebra o gelo e a partir dali falamos sobre estes temas. Eles já sabem que são avaliados por tudo isso. Nem preciso dizer. [Avaliação: 4 - a professora decide]. (VILAÇA, 2006, p. 481).

Num estudo de Vilaça (2008b) em educação em sexualidade orientada para a ação com utilização das TIC, realizado em quinze escolas, na maioria das escolas (73.3%), a entrada dos alunos e das alunas para o projeto foi sugerida pelos professores e professoras que decidiram em conjunto com eles e elas o desenvolvimento do projeto na turma. Nestas escolas, foram selecionados 31 temas durante os dois anos letivos de implementação do projeto. A seleção da maioria dos temas gerais para os projetos foi sugerida pelos professores e professoras e decidida em conjunto com os alunos e alunas (54,8% dos temas) ou sugerida e decidida pelos alunos e alunas (38,7%). Os aspetos do tema geral a serem trabalhados, em 6.2% dos temas, foram selecionados e decididos pelos professores e professoras, após consulta aos alunos e às alunas, em 37.5% dos temas, foram sugeridos pelos professores e professoras e decididos em conjunto com os alunos e as alunas, em 25.0% dos temas, foram sugeridos e decididos pelos alunos e alunas e, em 31.3% dos temas, foram sugeridos pelos alunos e alunas e decididos em conjunto com os professores e as professoras.

As atividades a serem realizadas na fase de investigação foram, em 6.2% dos subtemas/problemas, selecionadas e decididas pelos professores e professoras após consulta aos alunos e alunas, em 62.5% dos subtemas/problemas, foram sugeridas pelos professores e professoras e decididas juntamente com os alunos e alunas, em 25.0% dos subtemas/problemas, foram sugeridas e decididas pelos alunos e alunas e, em 6.3% dos subtemas/problemas, foram sugeridas e decididas juntamente com os professores e professoras. Depois dos alunos e alunas investigarem as causas dos problemas que impedem a vivência de sexualidades saudáveis, desenvolveram visões sobre a forma como gostariam de ver a suas vidas, escola e sociedade em relação às causas que determinavam os problemas identificados, de modo a superar os problemas. Em 55.0% dos casos, as visões foram sugeridas pelos alunos e alunas e decididas juntamente com os professores e professoras, em 35.0% dos casos, foram sugeridas pelos alunos e

alunas que também decidiram quais as visões que gostariam de atingir com as ações que em seguida iriam planificar e realizar para eliminar as causas dos problemas.

Quando os alunos e alunas planearam as ações a realizar, em 33.3% dos casos, elas foram sugeridas e decididas pelos alunos e alunas e, em 61.1% dos casos, foram sugeridas pelos alunos e alunas e decididas em conjunto com os professores e professoras. Houve apenas dois casos em que os professores e professoras sugeriram a ação e decidiram em conjunto com os alunos e alunas, como se pode ver no extrato da entrevista seguinte:

> Eu sei que os alunos e alunas gostam de trocar ideias com os seus colegas de outras turmas sobre o que estão a discutir [no projeto de educação em sexualidade], a fim de partilhar um entendimento comum a respeito do tema. O dia da Mulher chegou no momento certo para realizar uma ação na escola em relação ao aspeto do tema que estava a ser investigado [Diferentes formas de viver a sexualidade ao longo da história e em diferentes culturas]. Eu sugeri aos alunos e alunas que devíamos fazer um teatro sobre o assunto. Não só concordaram como ficaram muito entusiasmados/as [...]. A peça faz referência ao uso da pílula, à legalização do aborto, à evolução dos diferentes papéis de gênero e à submissão das mulheres. Trabalhando em grupo, os alunos e alunas explicaram por que era importante para eles e elas incentivar os/as colegas a pensarem seriamente sobre estes temas. Mais tarde, partilharam as suas opiniões e ideias com a turma. Devido a isso, eu escrevi a peça com eles e elas e perguntei ao professor de Português da turma a sua opinião sobre ela. Depois ensaiamos a peça de teatro com os alunos e alunas. (VILAÇA, 2008b, p. 664).

Este é o primeiro dos três níveis de participação que, de acordo com Jensen (2000), são importantes no contexto escolar, deixando estes níveis, claro que nenhum princípio de envolvimento dos alunos e das alunas exclui por si só o professor ou a professora. Além disso, segundo Jensen (2000), este primeiro nível de participação poderá ser o nível de participação possível nas escolas que estão a iniciar os

seus projetos de educação orientados para a ação, pois para alcançar um nível real de decisões partilhadas, os alunos e as alunas precisam estar habituados a participar em algum grau nos seus processos de aprendizagem, uma vez que a participação, entendida como "quem sugere e quem decide", também se aprende.

Esta mudança para o paradigma de educação democrática (participativa e orientada para a ação) enfrentou duas tendências diferentes na sociedade moderna (JENSEN, 1994a). Enquanto uma das tendências é a grande preocupação atual sobre os problemas de saúde, a outra tendência é a recuperação de uma paralisia crescente da população confrontada com o desenvolvimento da tecnologia e da sociedade à sua volta. Conforme Jensen (1994a), a mudança para o paradigma democrático consiste em começar com as visões e ansiedades que os alunos e alunas têm por considerarem que não são capazes de resolver os problemas, para trabalhar sistematicamente transformando essa incapacidade no desejo e habilidade para agir. Na sua opinião, uma das razões para a paralisia das ações estar a aumentar no campo da promoção da saúde, está relacionada com o 'elevado *status*' que o conhecimento científico tem na nossa cultura, que faz com que os não especialistas se sintam incapazes de resolver problemas.

Jensen (2000) salienta que a consequência do domínio científico nestas áreas leva a que as pessoas nunca sejam vistas e compreendidas no contexto social e econômico de que fazem parte. Desta maneira, apesar do ensino comunicar fatos científicos indiscutíveis, leva a um falso desenho das relações entre as pessoas e a sociedade, nomeadamente, o desenho de que as pessoas enfrentam um número de escolhas livres que são tomadas somente na base do conhecimento. Esta individualização tem um carácter ilusório que bloqueia o trabalho de desenvolver as possibilidades de ação. Como consequência, tal ensino leva ao conhecimento sobre a existência e a extensão de um conjunto de problemas, sem dar uma oportunidade para transformar o conhecimento em ação, por isso, o conhecimento científico pode contribuir para aumentar quer a ansiedade quer a paralisia para a ação. Para resolver esse problema, Jensen (2000) descreve quatro dimensões para o conhecimento orientado para a ação, nas quais se trabalha com a mesma ênfase as áreas científica, psicológica, sociológica, política, cultural e econômica, como se verá na secção seguinte.

Os desafios da metodologia IVAM na aprendizagem orientada para a ação e desenvolvimento da competência para a ação

O 'ensino orientado para a ação', dentro da perspetiva democrática, envolve trabalhar num campo amplo do conhecimento que inclui conhecimentos não só acerca das consequências dos problemas mas, também, das suas causas, das visões sobre o futuro e do conhecimento sobre as estratégias para encontrar soluções para os problemas. Por outras palavras, o conhecimento orientado para a ação é um conhecimento interdisciplinar complexo construído num processo partilhado de diálogo crítico, reflexão, desenvolvimento de visões, planificação e tomada de ação como parte do processo de ensino e aprendizagem (SIMOVSKA; JENSEN, 2003).

A interdisciplinaridade pode ser mencionada como a precondição para o desenvolvimento da competência para a ação (VILAÇA, 2008a). A abordagem da educação em sexualidade democrática aqui delimitada implica, como já foi referido, que esta não pode ser tratada meramente dentro da disciplina de Ciências Naturais. Se só é utilizado no nível científico, o foco será descrever e ilustrar a gravidade dos efeitos que os problemas apresentam e os resultados do ensino serão a preocupação e o sentimento de falta de poder dos alunos e das alunas para os resolver. Se o que se pretende é transformar ou qualificar essa falta de poder na habilidade real para agir, as aulas têm que colocar a 'perspetiva de ação' no centro e envolver as perspetivas sociais na discussão das soluções para os problemas (JENSEN, 1995; SIMOVSKA; JENSEN, 2003; VILAÇA; JENSEN, 2010). Com base na experiência de um grande número de grupos de estudo dentro do projeto das escolas promotoras de saúde, Jensen (JENSEN, 1997; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008; VILAÇA; JENSEN, 2010) desenvolveu a metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) (Figura 2), para ser utilizada nas escolas como um instrumento prático para estruturar as atividades de promoção da saúde e facilitar a participação de alunos e alunas, com o objetivo de desenvolver a sua competência para a ação.



Figura 2: Metodologia IVAM: perspetivas a trabalhar dentro dos projetos de educação em sexualidade
Fonte: VILAÇA, 2012a, p. 98.

A primeira fase do modelo – Investigação (I) – inclui as seguintes dimensões diferentes do conhecimento orientado para a ação, dentro das quais um dado tópico de saúde poderá ser visto e analisado:

1ª dimensão: Que tipo de problema é? – Conhecimento sobre os efeitos. Esta dimensão pretende atingir uma percepção comum sobre o problema real com que se está a trabalhar. Jensen (2000) explica que esta dimensão lida com o conhecimento sobre a existência e o alcance dos problemas de saúde, isto é, sobre as consequências de um dado comportamento (tal como o não uso de preservativo ou o uso de álcool antes das relações sexuais) ou pode ser sobre como é que a violência no namoro na escola afeta a saúde e o bem-estar de alunos e alunas. Este tipo de conhecimento, capacita-nos para considerar afirmações tais como: "Se eu fizer isto, então isto pode acontecer" ou "se as condições ou circunstâncias são estas, então o risco disto poderá aumentar" (SIMOVSKA; JENSEN, 2003). Este conhecimento sobre as consequências é importante, porque é o tipo de conhecimento que desperta a nossa preocupação e atenção e, como consequência, cria o ponto de partida para sentir vontade de agir. Neste sentido, pode ser um dos pré-requisitos para

desenvolver a capacitação de alunos e alunas e suas competências para a ação. Esta forma de conhecimento é principalmente de natureza científica. Se nos fixarmos apenas nesta perspetiva e os alunos e as alunas não tiverem nenhuma explicação sobre as razões porque temos esses problemas e como podemos contribuir para os resolver, corre-se o risco, já referido, de contribuir simultaneamente para o despertar da preocupação e a criação da paralisia da ação entre os alunos (JENSEN, 2000; SIMOVSKA; JENSEN, 2003; VILAÇA; SEQUEIRA; JENSEN, 2011).

2ª dimensão: Por que temos os problemas que temos? – Conhecimento sobre as causas. Esta dimensão trata de atingir uma compreensão comum sobre as causas subjacentes ao problema escolhido. Essas causas têm de ser descobertas logo que possível (JENSEN, 1994b), incluem os fatores sociais subjacentes aos nossos comportamentos e podem ser investigadas com questões como as seguintes: Por que é que usar o preservativo é mais comum em certas idades? Que aspetos das nossas condições de vida influenciam se o uso de álcool leva ao abuso sexual? Quando se trabalha com um problema na comunidade local, na turma ou escola, deverá fazer-se uma discussão ampla das causas, pois mesmo que o problema se manifeste na turma ou na escola, as causas subjacentes estão muitas vezes fora desses locais. Como consequência, são aqui importantes os métodos de observação social, nos quais os problemas de saúde e ambiente mostram as estruturas econômicas, sociais e culturais em que se desenvolvem (JENSEN, 2000; VILAÇA, 2012).

Também é importante ter em consideração o aspecto histórico. Ser capaz de fazer uma avaliação sobre o que influencia as causas atuais, ou um dado desenvolvimento do problema, é importante para compreender que condições têm contribuído (ao longo do tempo) para desenvolver essas causas. Este conhecimento pertence principalmente às áreas sociológica, cultural e econômica. Um conjunto de explicações para o aumento de desigualdades em saúde na Europa pode ser encontrado dentro desta dimensão (JENSEN, 2000; SIMOVSKA; JENSEN, 2003; VILAÇA; JENSEN, 2010).

3ª dimensão: Como mudamos as coisas? – Conhecimento sobre estratégias para a mudança. Esta dimensão do conhecimento inclui o atual processo de mudança (SIMOVSKA; JENSEN, 2003). Engloba o conhecimento sobre como ter controle sobre a nossa própria vida, como influenciar o ambiente da escola ou como contribuir para mudar as condições de vida na sociedade, por exemplo: como podemos mudar as estruturas do ambiente

envolvente na escola, no local de trabalho, ou na comunidade para ter acesso facilitado ao preservativo? Esta área de conhecimento é crucial para a ação dentro da escola promotora de saúde democrática. Também inclui o conhecimento sobre como as estruturas cooperam, como desenvolver e organizar estratégias, como analisar e usar relações de poder, etc. Esses aspetos importantes do conhecimento estão particularmente relacionados com o campo da psicologia e sociologia.

A segunda fase do modelo – Visões – trata do desenvolvimento das ideias, percepções e visões de alunos e alunas, sobre o que desejam para a sua vida futura e a sociedade em que irão crescer, em relação ao problema em estudo (JENSEN, 1994b; SIMOVSKA; JENSEN, 2003; VILAÇA; JENSEN, 2010). Um importante prerrequisito para a vontade e habilidade para agir e iniciar a mudança é que a pessoa tenha possibilidades reais, incluindo o suporte necessário e energia excedente para desenvolver e moldar os seus próprios sonhos e ideias para o futuro em relação à sua própria vida, família, sociedade e ao trabalho (SIMOVSKA; JENSEN, 2003). Esta dimensão pode incluir conhecimento sobre as circunstâncias na vizinhança da escola ou sobre como é que os assuntos são tratados nas outras culturas, próximas e longe, desde que o conhecimento sobre essas circunstâncias possa ser uma boa fonte de inspiração para desenvolver as nossas próprias visões (JENSEN, 2000; SIMOVSKA; JENSEN, 2003).

Na terceira fase do modelo IVAM – Ação e Mudança – é importante que haja espaço para que a população-alvo use a imaginação e pense criativamente para propor uma grande quantidade de ações relacionadas com a possibilidade de atingir algumas das visões que foram anteriormente desenvolvidas (JENSEN, 2000; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008, 2009; VILAÇA; JENSEN, 2010). As diferentes ações deverão ser discutidas em relação aos efeitos e às barreiras que podem surgir e impedir que a ação resulte nas mudanças de estilo de vida e/ou condições de vida desejadas (JENSEN, 1994b). Pedagogicamente, é muito importante que se tenha em consideração na discussão das ações que poderão vir a ser realizadas todas as sugestões dadas pelo público-alvo, dentro de um clima de aprendizagem democrática. As ações poderão ser desenvolvidas pelos/as próprios/as participantes ou por eles/as com a colaboração de professores/as, pais/mães e especialistas da comunidade local (VILAÇA, 2012a). Finalmente, deverá ser tomada a decisão sobre qual deverá ser a primeira ação a realizar e fazer a sua planificação, incluindo a forma como vai ser avaliada em relação às

mudanças desejadas.

Numa escola em que se aplicou a metodologia IVAM nos projetos de educação em sexualidade orientados para a ação, os alunos e as alunas de uma turma do 12º ano (17 anos) começaram por aplicar um questionário às mães, avós e aos pais para conhecerem o que pensavam acerca dos aspetos que queriam conversar com eles numa sessão para pais e mães que iriam realizar. Depois, prepararam atividades para pais e mães realizarem durante a sessão, tais como jogos assertivos e cartões para procurar o conhecimento aos pares. Decidiram chamar à sessão que foi integrada na semana da saúde da escola de "Conversa entre Gerações".

Quando estavam a preparar a sessão, identificaram barreiras ou dificuldades que poderiam impedir de desenvolver essa ação, nomeadamente, os horários dos pais e mães, o tema sexualidade ou educação em sexualidade e a falta de à vontade de pais e mães para participarem. Também identificaram algumas barreiras que poderiam impedir a ação de resultar em mudança e atingir o que desejavam (as suas visões). Essas barreiras incluíram duas possibilidades:

> os pais e mães podem sentir-se inibidos para apresentar as suas opiniões na frente dos filhos e filhas e dos outros pais e mães, e a sexualidade dos filhos e filhas pode não ser um problema importante na vida deles e delas, porque os pais e mães pensam que o problema mais importante dos filhos e filhas é a vida profissional e escolar e esquecem-se que a sexualidade dos e das jovens condiciona toda a sua vida. (VILAÇA, 2006).

Os alunos e as alunas organizaram uma mesa redonda, com colegas como oradores/as, a partir da qual intercalaram as atividades que pediram aos pais e mães para realizar. A sessão começou com a apresentação dos/as participantes, do projeto de educação em sexualidade e do *website* do projeto. Nesta apresentação, a turma tinha recomendado aos/às colegas oradores que preparassem questões para interagir com pais e mães de maneira a clarificar três ideias chave: "a sexualidade não é só sexo"; "os e as jovens gostavam de falar com os pais e as mães sobre sexualidade, não exclusivamente sobre sexo" e "para se falar de sexualidade não é necessário e geralmente até é contraindicado expor a nossa intimidade". Este diálogo com os pais e as mães foi muito interativo. Em seguida, alunos e alunas aplicaram os jogos que geraram um

diálogo muito rico e horizontal entre pais, mães, filhos e filhas, como se pode ver pela transcrição abaixo efetuada da filmagem em vídeo da sessão:

Maria: Como puderam ver isto é um projeto muito contínuo, com novas turmas. Nós para o ano já não estamos cá, mas provavelmente novas turmas vão continuar o projeto que iniciamos. Isto que o Zé apresentou foi relativamente ao site, à construção do site, depois, na segunda parte, vamos abordar o conceito de sexualidade. Ao longo de todo o ano, foram fornecidas muitas atividades, com muitas perguntas, foram realizados muitos jogos, um deles vamos realizar aqui. Nós gostamos muito do projeto, no final do ano verificamos que nem tínhamos ideia daquilo que tínhamos construído! Ficamos muito admirados, nunca pensamos que tínhamos feito tantas coisas. […] Agora, nesta segunda parte, vamos iniciar o debate e os jogos […].
Rita: Pronto, eu vou começar com os cartões das perguntas. A primeira pergunta é: "A sexualidade restringe-se ao ato sexual?" Vocês vão pensar um bocadinho, depois, deslocam-se para junto dos cartazes "concordo", "discordo" ou "indefinido", conforme a vossa opinião. […] Toda a gente discorda? Agora, arranjam uma pessoa para falar, para discutir o porquê de discordar.
Pai: É assim, na minha opinião, a sexualidade faz parte da personalidade da pessoa desde o primeiro dia em que nasce e, por isso, há duas diferenças entre sexualidade como personalidade da pessoa e a sexualidade, ato sexual, paixão e amor.

Esta mesa redonda terminou com a elaboração e assinatura por todos os presentes de um contrato com um conjunto de regras que pais, mães, filhos e filhas se comprometiam a seguir para falar em casa sobre a sexualidade.

A opinião manifestada pela maior parte dos pais entrevistados no final das ações foi muito semelhante à percepção que os filhos e as filhas tinham sobre o que os pais e as mães pensavam. O extrato seguinte será apenas utilizado para ilustrar algumas dessas ideias-chave que foram encontradas nas entrevistas aos pais e às mães:

Pai: Bem, sinceramente, é a primeira vez que eu venho a uma reunião destas, destas e de qualquer outra em termos escolares, adorei. […]
Representante dos pais e mães: Em relação à participação dos pais e ao grande número de pais que vieram, que para mim não foi uma surpresa, há participação, é assim, a participação não se mede só por quem falou, se as pessoas não se foram embora é porque estão

interessadas, não é? Se estão a ouvir estão a tentar participar à sua maneira. […]

Estas entrevistas de grupo finais em que a investigadora pedia informalmente a opinião dos participantes (alunos e alunas, pais e mães, representantes da Associação de Pais e Mães, representantes da Direção da Escola, médicos/as, enfermeiras/os, psicólogos/as) tornaram-se verdadeiros momentos de avaliação do projeto e criação de visões para o futuro, num diálogo horizontal em que todos e todas se sentiam participantes ativos no processo, como se pode ver pela entrevista anterior.

Considerações finais

A Organização Mundial de Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1975), embora reconhecendo que é difícil chegar a uma definição universal aceitável da totalidade da sexualidade humana, define saúde sexual como "a integração dos aspetos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, de maneira que sejam positivamente enriquecedores e engrandeçam a personalidade, a comunicação e o amor" (p. 2). A sexualidade é experienciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2000). Embora possa incluir todas essas dimensões, nem todos as experienciam ou expressam sempre, sendo a sexualidade influenciada pelas interações dos fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WORLD HEALTH ORGANIZATION 1993, 1995).

Os projetos educativos de educação em sexualidade que se têm mostrado eficazes integram sempre as seguintes dimensões: i) a promoção de comportamentos que ajudem os indivíduos a adquirir resultados positivos e a evitar resultados negativos na sua sexualidade; ii) a utilização de experiências de aprendizagem que incluem o acesso à informação apropriada para a idade, suporte motivacional e oportunidades para desenvolver as competências necessárias para a harmonização sexual dos indivíduos para terem relações interpessoais satisfatórias; iii) a capacitação dos indivíduos, dos pares, das famílias e das comunidades para desenvolverem o conhecimento, motivação e competências comportamentais necessárias para aumentarem a saúde sexual e evitarem os problemas relacionados com as suas expressões da sexualidade; e

iv) manter um diálogo aberto que respeite as crenças individuais.

Neste capítulo, argumentou-se que a educação em sexualidade orientada para o desenvolvimento de ações por alunos e alunas na promoção de sexualidades saudáveis em si próprios/as, nos seus pares e na sua escola e comunidade, constituem vivências de cidadania ativa e participativa em sociedades democráticas. Para desenvolver esta argumentação, explorou-se as ligações entre o paradigma de educação para a saúde democrática e a participação genuína dos alunos e alunas, fornecendo algumas evidências dos seus resultados positivos na educação em sexualidade, recolhidas em estudos de caso baseados na implementação da educação em sexualidade orientada para a ação.

Com o objetivo de clarificar o ensino e aprendizagem orientados para a ação e a abordagem IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) nas escolas promotoras de saúde, enfatizando como principal resultado de aprendizagem o desenvolvimento da competência para a ação de alunos e alunas, forneceram-se novas evidências de investigação dando voz a alunos e alunas, professores e professoras e pais e mães que ilustraram o que acontece nas escolas com a aplicação desta metodologia, e mostraram alguns dos principais efeitos da participação e ação de alunos e alunas na promoção de sexualidades saudáveis na comunidade escolar e família, como parte do seu processo de aprendizagem na escola.

Esta educação em sexualidade democrática (participativa e orientada para a resolução de problemas reais da sexualidade) capacita alunos e alunas para o desenvolvimento de processos participativos, individuais e coletivos, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. Isto é, capacita alunos e alunas para o exercício da cidadania que implica, "por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social" (PORTUGAL, 2014). A principal implicação desta argumentação é mostrar a pertinência da capacitação de professores e professoras para planificar, implementar e avaliar projetos de educação em sexualidade orientados para a participação genuína e ação de alunos e alunas. Estes projetos levam ao desenvolvimento de atitudes, comportamentos, valores e ações em sociedade que têm como referência os direitos humanos, nomeadamente, os valores da equidade, democracia e justiça social em todas as áreas sociais e, mais especificamente, nas que se relacionam com a sexualidade.

REFERÊNCIAS

EURONGOs. **The road to global reproductive health:** Reproductive Health and Rights on the International Agenda, 1968-2003. Bruxelas: EuroNGOs, 2003.

HART, R. **Children's participation:** From tokenism to citizenship. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre, 1992.

_____. **Children's participation:** The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan Publications, 1997.

JENSEN, B. B. Health promoting schools in Denmark: an action competence approach to health education. In: CHU, C.; SIMPSON, K. R. (Ed.). **Ecological public health: from vision to practice**. Canadá e Australia: Institute of Applied Environmental Research, Griffith University & Centre for Health Promotion, Toronto, Canadá, 1994a. p. 132-141.

_____. Action, action competence and change in the field of environmental and health education. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. (Ed.). **Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy**. Copenhagen: Didaktiske Studier, Studies in Educational Theory and Curriculum, Royal Danish School of Educational Studies, 1994b. p. 73-85.

_____. Concepts and models in a democratic health education. In: JENSEN, B. B. (Ed.). **Research in environmental and health education.** Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 1995. p.151-169.

_____. A case of two paradigms within health education. **Health Education Research**, Oxford, v. 12, n. 4, p. 419-428, 1997.

_____. Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In: JENSEN, B. B.; K. SCHNACK; SIMOVSKA, V. (Ed.). **Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of

Education, 2000. p. 219-237.

PORTUGAL. Direção Geral da Educação. **Educação para a cidadania – Linhas orientadoras.** Lisboa, 2013. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>. Acesso em: 9 jan. 2014.

RODRIGUES, C. J. de; VILAÇA, T. Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade. In: PEREIRA, H. et al. (Ed.). **Educação para a saúde, cidadania e desenvolvimento sustentado**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010. p. 519-531.

_____. Género e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a acção no desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. (Ed.). **Sexualidade e educação sexual**: políticas educativas, investigação e práticas. Braga: CIEd, 2010a. p. 214–222.

_____. Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de acção. In: LOZANO, A. B. et al. (Org.). Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 9, 2011, Corunha. **Actas...** Corunha: Universidade de Corunha, Universidade do Minho, 2011. p. 457 – 467.

SIMOVSKA V. Exploring student participation within health education and health promoting schools. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K.; SIMOVSKA, V. (Ed.). **Critical Environmental and Health Education:** Research Issues and Challenges. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 2000. p. 29-43.

SIMOVSKA, V.; JENSEN, B. B. **Young-minds.net/lessons learnt**: student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2003.

_____. On-line learning environments and participatory health education: teachers' reflections. **J. Curriculum Studies**, Basingstoke, v. 40, n. 5, p. 651-669, 2008.

_____. **Conceptualizing participation** – the health of children and young people. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 2009.

UNITED NATIONS. **Agenda 21. United Nations publication.** 1992a. Disponível em: <http://habitat.igc.org/agenda21/index.htm>. Acesso em: 5 jan. 2014.

_____. **Rio Declaration on Environment and Development.** United Nations publication, 1992b. Disponível em: <http://habitat.igc.org/agenda21/rio-dec.htm> Acesso em: 7 jan. 2014a.

_____. **Report of the International Conference on Population and Development***:* Cairo, 5-13 September 1994. New York: United Nations, 1995.

_____. **General Assembly: Twenty-first special session, Agenda item 8**: Resolution adopted by the General Assembly S-21/2. Key actions for the further implementation of the Programme of Action of the International Conference on Population and Development*.* New York: United Nations, 1999.

_____. **General Assembly Fifty session, Agenda item 60 (b):** Resolution adopted by the General Assembly 55/2. United Nations Millennium Declaration*.* New York: United Nations, 2000.

VIEGAS, A.; VILAÇA, T. Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de acção em educação sexual no 6o ano de escolaridade. In: TEIXEIRA, F. et al*.* (Ed.). **Sexualidade e Educação Sexual**: Politicas Educativas, Investigação e Práticas. Braga: CIEd, 2010. p. 119 – 128*.*

_____. Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In*:* LEITE, L. et al*. (*Org.). Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania, 14, 2011, Braga **Actas...** Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011. p. 319-331.

VILAÇA, T. **Acção e competência de acção em educação sexual:** uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino

básico e do ensino secundário. 2006. 803f. Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006.

_____. Dos Modelos de Educação para a Saúde Tradicionais aos Modelos de Capacitação: Abordagens Metodológicas da Educação Sexual em Portugal do 7º ao 12º anos de Escolaridade. In: CHAMOSA, L. C. et al. (Ed.). Congreso ENCIGA, 20, 2007, Sanxenxo. **Actas...** Sanxenxo: Hotel Carlos I, 2007. p. 30.

_____. Eficácia do Paradigma Democrático de Educação para a Saúde no Desenvolvimento da Acção e Competência de Acção dos Adolescentes em Educação Sexual. In: BARCA, A. et al. (Ed.). Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía, 9, 2007, Corunha. **Actas...** Corunha: Universidade da Coruña, Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 2007a. p. 971-982.

_____. Projecto de Educação Sexual Orientado para a Acção e Participação: Efeitos nas 101 Escolas, Professores, Pais e Alunos. In: CRUZ, F. (Coord**).** Congresso Internacional Saúde, Cultura e Sociedade, 3, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural, 2008. p. 128-159.

_____. The Roles of Biological Knowledge While Exploring Action-Oriented Knowledge and the S-IVAC Methodology in Sex Education. In: RAICHVARG, D. (Ed.). **BioEd 2008 International Conference Biological Sciences Ethics and Education:** The Challenges of Sustainable Development. France, Dijon**:** University of Burgundy, 2008a.

_____. Teaching Students to Participate on Health Education: A Study about Action-Oriented In-Service Teacher Training on Sex Education. In: ICET (Org.), **ICET 53rd World Assembly Learning, Leading and Linking:** Impact of Policy and Research upon Practice. Braga: Universidade do Minho, 2008b. p. 657-668.

_____. Ação, competência para a ação e visibilidade do género na educação em sexualidade nas escolas promotoras de saúde. In: SOUZA, C.; P. RIBEIRO (Org.). **Políticas Públicas em Educação no Contexto Ibero – Americano.** São Paulo: Cultura Académica, 2012. p. 133-157.

_____. Metodologia de ensino para uma sexualidade positiva e responsável. **ELO Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, Guimarães/Portugal,v.19, p. 91-102, 2012a.

VILAÇA, T.; JENSEN, B. B. Applying the S-IVAC Methodology in Schools to Explore Students' creativity to solve sexual health problems. In: MONTANÉ, M.; SALAZAR, J. (Ed.). **ATEE 2009 Annual Conference Proceedings***.* Brussels, Belgium: ATEE Association for Teacher Education in Europe, 2010. p. 215-227.

VILAÇA, T., SEQUEIRA, M.; JENSEN, B. B. Partnerships between teachers and the community: In-service training on the development of participatory and action-oriented sexual education in schools. **Revista Doxa**, Alicante/Espanha, v.15, n.1, p. 8596, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Education and treatment in human sexuality:** The Training of health professionals. Report of a WHO Meeting*.* Geneva: World Health Organization, 1975.

_____. **Alma-Ata Declaration***.* Geneva: World Health Organization, 1978.

_____. **Counselling skills training in adolescent sexuality and reproductive health:** A facilitator's guide*.* Geneva: World Health Organization, 1993.

_____. **Teaching modules for basic education in human sexuality***.* Geneva: World Health Organization, 1995.

_____. **Promotion of sexual health. Recommendations for action***.* Geneva: World Health Organization, 2000.

Eixo
Infâncias e Sexualidades

MODA E EMBELEZAMENTO:
"BORRAMENTO DE FRONTEIRAS" ENTRE MULHERES E MENINAS

Dinah Quesada Beck
Bianca Salazar Guizzo

 # Uma aluna de oito anos de idade da 3ª série chegou à escola de um modo diferenciado naquele dia de aula: estava ela com seus cabelos, que são bem compridos e crespos, lisos. O que mobilizou essa mudança foram situações de deboche, por parte de alguns colegas, chamando os cabelos da menina de "crespos, feios e enredados como os de uma empregadinha". Dias mais tarde, com a menina indo para a aula com seus cabelos sempre lisos, fiquei sabendo que a mesma havia feito uma "progressivinha de chocolate, sem uso de formol", conforme relato da sua mãe que também comentou que a menina detestava seus cabelos crespos, pois os mesmos eram diferentes dos cabelos de suas amigas e da própria mãe. Um colega, ao vê-la de cabelos sempre lisos fez o seguinte comentário: "Profe., eu acho que agora, com esse cabelo, ela ficou mais mulher"# (Caderno de Anotações, 6/4/2011).

 # Na hora da entrada, percebi uma movimentação entre as crianças. Uma menina de outra turma chorava com algumas colegas em sua volta consolando-a, outros colegas riam, e a mobilização das mães repercutia, em especial, a da sua. Aproximei-me e perguntei o que havia acontecido. A mãe disse que há alguns dias a filha tinha pedido para depilar-se, fazer a sobrancelha e o buço como a mãe recorrentemente fazia. Perguntei o que mobilizava essa vontade e a mãe falou que é por conta dos deboches dos colegas, que a chamam de "bigoduda" e "monocelha"(a menina é muçulmana, descendente de árabes, o que explica e caracteriza sua fenotipia: sobrancelhas e buço acentuados). A mãe disse que naquele dia havia acatado o pedido e levado a filha na depilação porque também entendia que já estava na hora dela começar a se depilar. Comentou que o momento foi um 'caos', pois ela chorou muito. Daí eu perguntei se era por esse motivo que ela chorava. E a mãe respondeu: "Não profe., é porque ela ainda está avermelhada e os colegas estão chamando-a de "cara de palhaço" e ela quer ir embora para casa" # (Caderno de Anotações, 29/10/2010).

 # Nos últimos dias de aula do ano letivo, em dias de muito calor, observei em especial a composição do uniforme de uma aluna da minha turma e percebi que a mesma estava com o short-saia do uniforme acrescido de botas com uma barra de pelos e meia-calça fio 40. Por debaixo da baby look, regata da escola, estava com uma camisa branca de meia manga, de gola e com muitos babados. Ao perguntar a ela o porquê do uso dessa roupa e se ela não estava se sentindo mal devido ao calor, sua resposta foi: "Profe., eu até sinto calor, muito calor, mas as minhas pernas são peludinhas, meus braços também são e eu sei que os guris ficam rindo e comentando. É que eles me chamam de 'Ana peluda'. [...] E de meia-calça eu até fico mais elegante, ela valoriza as minha pernas, minha mãe sempre usa" # (Caderno de Anotações, 10/12/2010).

Utilizamo-nos dessas cenas[47] para iniciar esteartigo que se ocupa em problematizar a produção dos corpos infantis na contemporaneidade. A grosso modo, podemos considerar que as crianças de nosso tempo têm demonstrado excessiva atenção com seus corpos. No que diz respeito às meninas, percebemos que muitos cuidados têm sido destinados nessa produção corporal. Tingimento de fios, tratamentos de hidratação e alisamento realizados nos cabelos ampliam a noção de que a criança vai ao salão de beleza apenas para manter ou fazer um novo corte de cabelos. Com a pele, os cuidados se dão desde a utilização de cremes de hidratação e uso de protetor solar até a realização de periódicas seções de massagem e também depilação das sobrancelhas, do buço, das pernas. Maquiagem e unhas pintadas também são aspectos reconhecidos como do campo do embelezamento das meninas.

Nesse sentido, é válido registrar que é característica cultural e social, especialmente brasileira, fortes e maciços investimentos nos corpos, com o intuito de constituí-los dentro de padrões que reforçam sinônimos de moda e embelezamento, veiculados pelas instâncias sociais e culturais. Avidez e pressa caracterizam um ideário de vida percorrido por muitos homens e muitas mulheres: é preciso não ficar parado/a, é preciso estar atento/a, vigilância constante, deixando de lado quaisquer vestígios de preguiça e acomodação. Apagar, minorar,

[47] As cenas dispostas ao longo deste artigo fazem parte dos dados coletados e produzidos na pesquisa de doutorado de Dinah Quesada Beck, que estão apresentados na tese de doutorado intitulada: "Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na composição dos uniformes escolares infantis" (BECK, 2012).

esconder, suavizar, disfarçar marcas corporais que não satisfazem, bem como corrigir tais desvios se tornou uma práticade grupos e sociedades já vivenciada na infância. Cuidar da imagem não apenas pelos desígnios da medicina e da estética, mas também pela moda, é marca social do contemporâneo no intuito de construir corpos embelezados.

Nessa sociedade contemporânea, borramentos de fronteiras entre adultos e crianças, no que tange à produção dos corpos e à exaltação do corpo jovem, belo, sadio, mostra-nos a sua relevância nas discussões travadas. Marcas intergeracionais caracterizam pertencimentos e posições tomadas pelos sujeitos adultos e infantis, com o propósito de tornar seus corpos visíveis, na moda e aceitos. Tais caracterizações e produções corporais não isentam os efeitos que são produzidos na esteira da cultura e do social.

Nas três cenas apresentadas no início do artigo, algo de recorrente nos parece atravessá-las: ao investirem em suas aparências; seja por meio do alisamento dos cabelos para esconder os cachos; seja pelo uso da meia-calça para minorar a aparência dos pelos das pernas e dos braços; ou, ainda, pela realização da depilação, no intuito de livrar-se dos pelos faciais, essas crianças reiteram, em seus posicionamentos e nessas práticas, a *adesão* a rituais de embelezamento tipicamente femininos, vivenciados por mulheres em idade adulta. Provavelmente esses e tantos outros ensinamentos que elas aplicam em seus atos de embelezamento, desde tão pequenas, sejam lições que elas aprendem em casa, mas fundamentalmente, diariamente por meio de variadas instâncias sociais,nas quais elas estão inseridas e engajadas.

Outro aspecto também nos pareceser uma recorrência nas cenas anteriormente mencionadas: a mobilização de suas práticas de cuidado e investimento com seus corpos se potencializaram, tendo em vista situações ocorridas de xingamentos e deboches proferidos pelos meninos, ao reforçarem como feio e negativo naquelas meninas características quelhes eram pessoais. Vale mencionar que os investimentos e as práticas são empreendidos não somente para se aceitarem, mas – principalmente – para serem aceitos aos olhos de quem as vê.

Assim, como aponta Cunha (2010, p. 151):

> O modo de ser mulher seja no plano estético, da identidade ou da subjetividade, está sendo composto a partir de referentes, assim como a visualidade dos meninos também está sendo

> produzida a partir desses modelos femininos. Se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, esse "tipo" passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças.

Os meninos, ao proferirem xingamentos e debocharem das meninas, mostram que também são ensinados por essas pedagogias culturais e da visualidade apontadas pela autora e que diariamente os interpelam, de variadas formas. Quando o menino me diz que "agora a colega ficou mais mulher", ele reforça esses ensinamentos, demarcando seu posicionamento de gênero ao compreender como algo vinculado ao feminino o cuidado com os cabelos, bem como a noção de beleza associada a se ter cabelos lisos. Como atualmente a busca pelos fios lisos é uma das práticas mais desenvolvidas em salões de beleza em nosso país, tendo inclusive tratamentos deste tipo oferecidos especialmente para mulheres negras, devido às particularidades de seus fios e cachos, fica vinculada para alguns sujeitos a noção de os cabelos crespos e ondulados serem o oposto à beleza.

Do mesmo modo, podemos perceber, em especial na cena da menina que usava meia-calça para esconder os pelos de suas pernas e camisa com gola e mangas para esconder os pelos de seus braços, que ela adere aos ensinamentos sociais e culturais, os quais educam mulheres e meninas e as fazem compreender que precisam, muitas vezes, se *sacrificar* para se manterem "belas" e bem apresentáveis. Ao suportar o calor com aquela roupa, ainda que a mesma tenha composto seu visual dentro de caracterizações que ela descreve como "elegante" e dentro de seu gosto, sugere o entendimento de que também percebe, devido aos ensinamentos de gênero presentes em nossa sociedade e cultura, a necessidade de um investimento que a possibilite distintivos e pertencimentos de um corpo sensual, ao dizer que a meia-calça "valoriza as suas pernas".

É possível compreender que por meio de tais propostas emerge "um sujeito feminino infantil no qual seus corpos ingênuos ou erotizados, infantis ou sensuais, ganham sentido na cultura e na sociedade em que se vive" (DORNELLES, 2010, p. 187).Do mesmo modo, apoiando-nos novamente nas palavras de Dornelles (2010), é possível perceber que por meio de tais produções e projeções corporais realizadas pelas crianças "as meninas são produzidas social e culturalmente e se caracterizam por sua fluidez, instabilidade, transformações com seu caráter fragmentado, instável, histórico e plural" (p. 187).

Na terceira cena, assim como na primeira, as meninas parecem buscar, em seus atos de embelezamento, esconder características étnicas e raciais que não são validadas em nosso cenário cultural, o qual tem privilegiado determinados “tipos” corporais e de beleza como padrões a serem percorridos.Diante disso, podemos dizer que o corpo jovem, magro, belo, esculpido, tratado, atlético, atraente, malhado, constantemente aperfeiçoado, foco de atenção de diversas instâncias, tais como a mídia e a medicina estética, tem o posicionado como central, ou ainda, como sinônimo de vida e felicidade. Em outras palavras, podemos dizer que cuidar do corpo não se concebe apenas como premissa de bem estar físico: fundamentalmente, posiciona-se como premissa de bem estar emocional.

A busca das crianças em caricaturizarem seus corpos dentro de preceitos aceitos social e culturalmente também se consolida por este aspecto: a busca por estarem inseridas dentro de um padrão de beleza que as conotem bem estar, felicidade e as garantam reconhecimento e aceitação. Conforme aponta Guizzo (2011, p. 145): “as meninas não apenas procuram esconder aquilo que pensam ser seus defeitos, como também investem em práticas para se tornarem ainda mais bonitas, utilizando-se de várias técnicas para melhorarem seus visuais”.

Essas práticas já validadas e ocorridas na infância das meninas de nosso tempo e que dizem respeito ao embelezamento de seus corpos são práticas já celebradas por mulheres em idade adulta, às quais, ao se embelezarem, utilizam tal proposta como uma forma, muitas vezes, de sedução e de conquista. Nesse sentido, percebemos contemporaneamente um borramento de fronteiras que aproxima cada vez mais as propostas para mulheres e meninas. Proximidade que também se vê inscrita nos modos como as crianças colocam em uso as significações de moda e embelezamento que circulam no universo feminino.

 # No buffet do restaurante da escola, um grupo de meninas que se servia à minha frente comentava sobre seus óculos solares e das combinações que faziam em suas roupas e acessórios para ir à escola. Nisso, outra colega chega perto e as que já estavam no buffet comentaram: "Hoje tu "forçou", né?! Tu não tem tudo isso aí, tu não tem nada, a gente sabe!" (elas referiam-se aos seios). A colega, um pouco sem graça, talvez pela minha presença, respondeu: "Tá, legal, eu coloquei dois sutiãs e um pouco de enchimento, mas não espalha pra ninguém, por favor! [...] O importante é que eu tenho seios". Para mostrar a intervenção do uso do sutiã, a menina havia cortado a gola da camiseta da escola # (Caderno de Anotações, 10/9/2010).

Essa cena observada no cotidiano da escola suscita outra prerrogativa, um pouco diferenciada das cenas anteriormente mencionadas: a menina não parece ter buscado mostrar ter seios por considerar o fato dela não os ter ainda como um defeito, tão logo a grande maioria das meninas de sua idade (nove anos) ainda não tem. Sua intervenção e seu investimento corporal se consolidavam em uma tentativa de *projeção*, tão logo pertencer a um grupo (de adolescentes, de mulheres) que tem conotações corporais que podem revelar sensualidade em seus corpos, agrada. Diz-se isso, também, pela intervenção em sua roupa: a camiseta com a gola cortada, não apenas para mostrar as alças de seu sutiã, mas também seu ombro à mostra, em uma composição que sugere sensualidade.

Ao mesmo tempo, tão logo suas colegas haviam percebido tal intervenção, a preocupação da menina foi a de pedir que elas não saíssem espalhando entre os colegas, justamente para que situações de deboche não acontecessem, pois as meninas mostram uma preocupação muito grande com a produção de seus corpos e com a validação e aceitação de seus investimentos entre os demais. Aqui, mais uma vez, percebe-se a importância que é dada ao olhar, à aprovação daqueles com quem convivem nos espaços em que circulam.

Com isso, vamos percebendo que desde crianças, as meninas já se autorregulam e autovigiam. Elas também demonstram criar padrões de beleza por meio dos ensinamentos que obtêm de variadas instâncias e se mostram ativas na constituição de seus corpos ou, pelo menos, buscam aproximação com tais padrões, os quais elas passam a considerar como sinônimos de beleza.

Erotização e pedofilização da infância

Todas essas significações e multiplicidades de olhares e investimentos sobre a produção do corpo feminino, além de educar e ensinar valores e regras, têm colocado no centro deste debate toda uma discussão sobre a “erotização dos corpos femininos infantis” e sobre a “pedofilização como prática social contemporânea” já anunciada no início dessa seção (FELIPE, 2000, 2006, 2007, 2007a, 2009, 2010, 2012).

Conforme aponta a pesquisadora Jane Felipe, em especial nas últimas décadas, tem-nos sido possível perceber tal borramento de fronteiras, que se produz e propaga entre adultos e crianças. Esse mesmo borramento também tem-se dado na esfera dos conceitos de erotismo, pornografia e obscenidade, os quais têm seus entendimentos comumente cruzados e aproximados. Segundo Felipe (2012, p. 31),

> com as novas tecnologias disponíveis para incrementar o embelezamento e o rejuvenescimento no campo da cosmética e da performance corporal, temos presenciado uma supervalorização da juventude, estado almejado tanto por crianças quanto por adultos.

Nesse sentido, ao observarmos a busca por um corpo infantil que obedeça aos preceitos que se colocam à beleza e à moda feminina hoje e em um exercício de constituição de identidades de gênero performáticas, percebemos que as meninas "aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma” (FELIPE, 2012, p. 31). Desse modo, ao aderirem a tais preceitos contemporâneos na constituição de seus corpos, as meninas investem maciçamente em sua "capacidade de sedução” como forma de inscrever em seus corpos a aderência a tais práticas de embelezamento femininas, estando estabelecido o atravessamento entre gênero e sexualidade nessa constituição estética e corporal.

Cunha (2010) corrobora com esse argumento, salientando a aderência dos artefatos culturais que podem ser compreendidos como ‘facilitadores’ do processo de produção de identidades de gênero que se valem da sedução na composição de feminilidades. Em suas palavras:

> Na maioria das vezes, acreditamos que os artefatos visuais criados para os infantis estejam sob o manto da "inocência"; entretanto, a cada dia, as infâncias, as crianças, estão participando e vendo, através dos programas televisivos, *sites*, ou filmes, um mundo que há muito não é mais inofensivo. [...] Atualmente, encontramos, por exemplo, soutien e calcinha, uma combinação de roupa íntima para meninas de 18 meses, *outdoors* com meninas em poses sensuais com os dizeres "Use e se lambuze", e propagandas de xampus com bebês travestidos de Marilyn Monroe. Inúmeros artefatos têm mostrado a infância como algo a ser desejado sexualmente, transformando as crianças, principalmente as meninas, em pequenas mulheres sedutoras. (p. 136).

No que tange à pornografia e ao mercado pornográfico adulto, podemos considerar que a ampliação do acesso à internet nesses últimos anos tem possibilitado que uma maior visibilidade dessas questões esteja também atrelada à erotização, pornografia e pedofilia, favorecendo que tais informações circulem em nosso cotidiano[48]. Novamente, conforme aponta Felipe (2012, p. 32):

> Tal processo, em toda sua complexidade, tem levado à inclusão de crianças como objeto de desejo e consumo, seja de modo mais explícito, através da pornografia infantil, seja através de mecanismos mais sutis e difusos em relação aos modos de ser e se comportar de crianças e adolescentes. Poderíamos, então, nos perguntar: até que ponto não estaríamos construindo um olhar pedófilo, incitando a produção de masculinidades e feminilidades pautadas nessa lógica da exibição dos corpos? Não estaríamos construindo um olhar masculino em torno das

[48] Faz-se necessário citar que a pesquisa de doutorado em andamento de Liliane Madruga Prestes, pelo PPGEDU da UFRGS, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, vem discutindo o processo de pedofilização consentida e generalizada em nossa sociedade, ao investigar alguns *sites* destinados ao entretenimento infantil. A pesquisadora tem instaurado um olhar atento para as estratégias de produção de identidades de gênero e sutis exercícios de pedofilização nos jogos infantis.

> meninas, colocadas apenas como objeto de desejo e sedução? Ao incentivarmos a divulgação de imagens erotizadas não estaríamos construindo apenas um modo de representá-las?

Por tecer essas e outras considerações acerca do conceito de pedofilização, atravessado pelas noções de erotização, pornografia e obscenidade, a pesquisadora nos leva ao seguinte entendimento: ao mesmo tempo em que mecanismos jurídicos de proteção e amparo à criança são elaborados, com o interesse maior de combater práticas de pedofilia e salvaguardar a integridade física, moral e social desses sujeitos, em contrapartida, há uma excessiva exposição da imagem da criança em veículos televisivos e campanhas publicitárias em que meninas – principalmente – são colocadas como objetos a serem desejados e, até, consumidos.

Em sua opinião, a constituição das identidades de gênero e corporais das meninas, atravessadas pelo maciço investimento de estratégias de consumo, leva-nos a perceber a sexualidade permeando em tal processo. A erotização da imagem sensual da criança, ou ainda, a erotização desse corpo "belo" e na "moda", que é incitado e produzido dessa forma – prerrogativa contemporânea posta à infância –, tem sido representada em nosso cotidiano em um "misto de ingenuidade e sedução" (BECK, 2012, FELIPE, 2007; FELIPE; GUIZZO, 2003, 2004; WALKERDINE, 1999; DORNELLES, 2002, 2010).

Fischer (2006) é outra estudiosa que nos auxilia nessa compreensão. Segundo suas palavras: "hoje não haveria praticamente um lugar, um dia de nossas vidas em que não sejamos chamados a cuidar do nosso corpo ou a olhar para a nossa própria sexualidade". Ou seja: a autora se refere à histórica transformação do corpo, ao espetáculo e à visibilidade que o mesmo recebe em meio à exposição da sua imagem. Imagem essa muitas vezes composta por artefatos que passamos a consumir devido às práticas de convencimento, sobre as quais estamos suscetíveis diante das telas de televisão, local onde a publicidade exerce, constantemente, seus imperativos.

 # Hoje uma aluna virou a garrafa de suco e molhou sua calça e teve de trocar. Ao retornar à sala me falou: "Profe., eu adoro usar a minha calça vermelha do uniforme e essa que me deram é azul (a escola emprestou uma calça para ela)".[...] Resolvi perguntar o motivo da sua preferência e ela me respondeu: "Primeiro porque gosto dessa cor e também porque quando ela é recém lavada, fica mais "colada"(nos glúteos). [...] Resolvi perguntar: "e a azul, não fica colada?!" E sua resposta foi: "Até fica um pouco, mas não dá o mesmo efeito da vermelha" # (Caderno de Anotações, 17/9/2010).

Na cena observada é possível identificar essa busca das crianças em constituir seus corpos, seja pela utilização de calças justas ou demais artefatos, desde que os mesmos obtenham atributos que revelem seus corpos como sensuais e sedutores. A necessidade da utilização de uma mesma calça, só que em cor diferenciada, segundo ela, tinha outro "efeito": de tornar partes de seu corpo visíveis, e porque não dizer, um corpo erotizado e cobiçado.

Provisórias considerações finais

A partir da excessiva preocupação que crianças vêm demonstrando, no que diz respeito à aparência e à beleza de seus corpos, buscamos problematizar o processo pelo qual as crianças vão estabelecendo relações consigo mesmas, com os/as outros/as, com seus corpos, com as imagens e com os discursos a que têm acesso e, em decorrência dessas relações, vão constituindo suas identidades desde a mais tenra idade.

Com efeito, os reflexos desse fenômeno da erotização e da pedofilização são vistos nas práticas culturais hoje disseminadas no espectro social. Assistimos crianças buscando parecer sempre mais à frente do seu tempo, envoltas em um processo de "adultização precoce"[49], em que avidez e pressa sinalizam os caminhos a serem

[49] Um exemplo disso seriam os atuais concursos de beleza para eleger a *Mini Miss Mundo*. Esses concursos recebem a inscrição de meninas, compreendidas na faixa etária de 4 a 6 anos de idade. No ano de 2009, a gaúcha Natália Stangherlin, natural de Santa Maria, na época com 5 anos de idade, venceu o concurso e aqui no estado muitas críticas foram feitas sobre esse tipo de evento direcionado às crianças e também sobre a exaustiva rotina de treinos e preparativos para a participação no concurso.

tomados pelas próprias crianças. Em uma mescla de ingenuidade, pureza, sedução e erotismo as crianças buscam reproduzir/consumir o que assistem nas mais variadas instâncias a que estão submetidas(CORAZZA, 2002).

Está havendo – consequentemente – um constante e acelerado borramento de fronteiras "etárias", principalmente no que se refere aos modos de se vestir, produzir e investir no corpo, ou seja, no que se refere às práticas de embelezamento. Hoje não podemos afirmar categoricamente "isso é coisa de/para crianças" ou "isso é coisa de/para adultos/as".Produtos, roupas, cosméticos, ritmos musicais e acessórios se não são iguais, são praticamente semelhantes, independente da faixa etária para a qual se destinam.

Entretanto, isso, certamente, não se modificou de um dia para o outro, são novas noções que vão sendo constituídas em função de uma rede de fatores, na qual estão incluídos: os meios de comunicação que se difundem aceleradamente, as configurações familiares atuais, os ideais de consumo estabelecidos, os novos meios culturais, sociais, visuais, nos quais os sujeitos estão mergulhados e aos quais têm acesso. Como procuramos mostrar, as crianças que não se adéquam aos padrões de beleza socialmente impostos tentam, em alguma medida, "adaptar-se" a eles. De igual modo, os deboches entre elas estão, via de regra, vinculados as suas características corporais, demonstrando, assim, o quanto, desde cedo, elas aprendem quais são os padrões estéticos que importam.

O culto ao corpo, tão fortemente difundido e valorizado na contemporaneidade, soa como uma necessidade, como uma garantia de qualidade de vida que todos nós (crianças, jovens e adultos) devemos ter. Desde a infância somos chamados constantemente a nos engajar em situações de autocuidado, autorregulação e autovigilância, que procuram se articular à aparência que nossos corpos devem assumir diante dos nossos olhos e, especialmente, diante dos olhos dos outros que estão a nossa volta (MEYER; SOARES, 2004). Esta aparência do corpo é alvo de preocupação por parte das crianças, na medida em que se valem de estratégias para, ao menos, disfarçar "defeitos" que não agradam nem a elas mesmas, nem à sociedade em geral.

Por fim, recorremos a uma consideração de Leni Dornelles (2005, p. 12),quando esta afirma que um dos grandes desafios de educadores e educadoras na atualidade é justamente "dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes".

REFERÊNCIAS

BECK, Dinah Quesada. **Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na composição dos uniformes escolares infantis.**2012. 279 f.Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação,Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra. **Infância & Educação. Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: UFSM, 2010.p. 131-161.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**. 2002. 175 f.Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

___. **Infâncias que nos escapam**:da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

___. Sobre Meninas no Papel: inocentes/erotizadas? As meninas hoje.**Educação e Realidade**,Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 175-192, 2010.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade.**Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 25, p. 115-131, 2000.

___. Afinal, quem é mesmo pedófilo?**Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 201-223, 2006.

___. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 53-65.

___. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia.**Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 1, p. 41-54, 2007a.

___. Governando os corpos femininos.**Revista Eletrônica Labrys**, Brasília, v. 4, 2003. Disponível em: <http://www.tanianavarro swain.com.br/labrys/labrys4/textos/jane1.htm>. Acesso em: 22 jun. 2009.

___. Pedofilização da sociedade.**Jornal Opinião**, Caeté/Minas Gerais, p. 04,30 maio 2010.

___.Pedofilização como prática social contemporânea nos sites para crianças. **Revista Direitos Humanos**, Brasília/DF, p. 31-34, 2012.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.

___. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.p. 31-40.

FISCHER, Rosa Maria Bueno.**Televisão e educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele 'negrão' me chamou de 'leitão'**:representações e práticas de Embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero.2011. 199 f. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: ___. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5-16.

WALKERDINE,Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

PROBLEMATIZANDO DISCURSOS PRESENTES NA ESCOLA SOBRE A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Lucilaine dos Santos Oliveira
Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

> Olha só, as gurias se agarram nos guris durante as brincadeiras, provocam e depois saem correndo. Tem que ficar cuidando para não irem para trás do colégio (fala de uma diretora).

Começamos a escrita provocadas com as palavras de Sandra Corazza que nos coloca que a pesquisa surge de insatisfações "com as significações e verdades vigentes" (2002, p. 111). Nesse estudo, nossa insatisfação se deu a partir de narrativas, como a que começamos esse texto, em que temos escutado na escola e em outros espaços educativos sobre a sexualidade na infância, e que nos provocou a realizar a pesquisa intitulada "Falar sobre "sexo" é proibido professora? Problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos Anos Iniciais"[50] . Assim, buscamos nessa pesquisa tomar as verdades e significações pelo avesso e investigar outras redes de significações sobre as infâncias, as sexualidades, os gêneros, os corpos.

Nesse texto, apresentamos um recorte dessa pesquisa, em que narramos a conversa com a diretora da escola, onde a mesma foi desenvolvida, a respeito dos modos como as crianças vêm se comportando no recreio, como se dão as brincadeiras e se estabelecem as relações entre meninas e meninos no referido espaço, bem como problematizamos alguns discursos presentes na escola sobre sexualidade na infância.

[50] OLIVEIRA, Lucilaine dos Santos. "Falar sobre "sexo" é proibido professora?: problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais. 2010.143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande, 2010.

Reflexões acerca da sexualidade: o diálogo com a diretora

Fazia bastante frio naquela manhã. Resolvi sair do refeitório, lugar onde o grupo de professoras e demais funcionárias costumava se reunir no horário do recreio, e fui até o pátio da escola tomar um pouquinho de sol. O tempo de intervalo é tão curto que não sabemos se, nesse período, vamos ao banheiro, tomamos um cafezinho, discutimos a respeito da aprendizagem dos/as alunos/as ou compartilhamos experiências. Naquele dia, em que optei por ficar observando o recreio na escola, a diretora se aproximou e começou a conversar comigo a respeito dos modos como as crianças vêm se comportando no referido espaço. Ela parecia preocupada. Recordo-me de que enquanto observávamos a forma como se davam as brincadeiras e o relacionamento entre meninas e meninos, ela desabafara:

> *As meninas estão piores que os meninos! Olha como elas se comportam! A sexualidade já está aflorando! Tens razão quando dizes que é necessário trabalhar com essa temática com as crianças. Não dá para fingir que não está acontecendo nada.*
> *Olha só, as gurias se agarram nos guris durante as brincadeiras, provocam e depois saem correndo. Tem que ficar cuidando para não irem para trás do colégio.*
> *Já pensaste se acontece alguma coisa? Como é que fica para a escola? A nossa responsabilidade é muito grande! O que a gente vai dizer aos pais?*
> *Eu ando preocupada com o aluno X. Já observei algumas vezes ele se escondendo atrás das portas e chamando as alunas menores enquanto faz gestos obscenos. Já o peguei perguntando para elas: Quer chupar no meu canudinho?*
> *Precisas conversar com ele porque eu pergunto o que ele está fazendo e ele diz que não está fazendo nada e foge. Ele está impossível!*
> *As meninas ficam com uma carinha assustada. Já pensaste se isso chega aos ouvidos dos pais? Que situação!*
> *As meninas da 4ª série ficam imitando a personagem Alzira da novela das 20h, ficam dançando e deslizando pelo cano que tem no pátio. Elas copiam tudo que vêem na TV.*

> *A Z fica cantando para os meninos: Quem é a mais gostosa aqui? Sou eu, sou eu, sou eu! Parece que ela nota que está ficando com o corpo de mocinha, cheio de curvas e então coloca estas roupas bem justinhas e desfila para chamar a atenção. E ela é tão bonitinha!*[51] (informação verbal).

Ao analisar as narrativas da referida educadora, expressas na forma de um desabafo, percebemos que estas foram tomadas por nós como um dos fatores decisivos na escolha do tema e dos sujeitos participantes da pesquisa, pois nos fizeram refletir acerca de como a sexualidade tem sido posicionada no contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao tratamento dessa temática na infância. Tais reflexões nos possibilitaram compreender que a sexualidade é produzida a partir de uma série de discursos que vêm constituindo modos de ver, compreender e tratar essa temática no espaço escolar, colaborando, assim, para a produção dos sujeitos infantis.

Dentre esses discursos, destacamos o que se refere à sexualidade enquanto uma essência a ser "aflorada", "despertada", desconsiderando, dessa forma, seu caráter construído social, histórico e culturalmente e contrariando a ideia de que a mesma permeia toda a vida dos sujeitos, desde a mais tenra idade.

Esse discurso presente na fala da diretora foi percebido também ao longo da pesquisa quando em uma roda de conversa algumas crianças, sujeitos do estudo, narraram memórias de quando eram bem pequenas acerca das descobertas do próprio corpo e do corpo do outro, o modo como as mesmas foram percebidas e tratadas pela família e, dentre elas, a da família de Bruno[52] ao relatar que quando tinha mais ou menos cinco anos foi para trás da penteadeira do quarto de sua mãe com sua prima, que também era pequena, e a beijou na boca. O menino disse não saberem que o que faziam era errado e envergonhado admitiu que, na referida ocasião, usavam bicos. Segundo ele, não tinham malícia, não pensavam em namoro, apenas queriam experimentar o beijo, conforme os atores e as atrizes das novelas faziam. Bruno contou que quando sua mãe e sua tia os surpreenderam escondidos, ficaram furiosas e, após juntar os dois, deram-lhes inúmeras chineladas.

[51] Narrativa fornecida pela diretora da escola e transcrita no diário da professora/pesquisadora.

[52] A opção por usar nomes fictícios se deu a partir da preocupação de não revelar a identidade das crianças, mas também de não torná-las anônimas.

Naquele instante, Rex lembrou que havia passado por uma situação parecida, pois quando tinha por volta de três a quatro anos de idade, ele e uma amiguinha foram para o quarto de sua mãe, com o objetivo de um olhar o corpo do outro. Segundo ele, queriam ver o que havia de diferente em seus corpos. Sua mãe ficou uma "fera" e, a partir daquele dia, não os deixou mais brincar sozinhos.

Tais narrativas demonstram que no contato com diferentes instâncias e espaços educativos, os sujeitos constroem as primeiras impressões sobre os corpos e as sexualidades ao perceber o próprio corpo e o dos outros, ao sentir desejo de experimentar sensações e ao observarem os modos como suas primeiras dúvidas e curiosidades são tratadas pelos adultos e também pelos seus pares.

As maneiras como alguns adultos tratam as primeiras experiências infantis com relação aos corpos e as sexualidades contribuem para que as crianças construam sentimentos de vergonha, culpa ou medo. Assim, aprendem através de atitudes de repressão, censura ou violência que conhecer o corpo, sentir curiosidade, prazer e querer falar sobre questões que envolvam a sexualidade não é coisa para crianças.

Isso não significa que a família não tenha o direito e o dever de acompanhar o crescimento dos/as filhos/as, procurando conhecer suas dúvidas, os modos como se relacionam com outras pessoas e com quem se relacionam, suas ideias, bem como os espaços que estão contribuindo para a sua formação, como os programas de TV, os *sites* de internet, os grupos de amigos/as, os livros e as revistas, dentre outras instâncias educativas. Ao contrário, queremos chamar a atenção para a necessidade, cada vez maior, de nós educadores/as – pais, mães, professores/as e cuidadores/as – buscarmos meios de nos aproximarmos das crianças e de suas culturas através da observação atenta, do diálogo, da problematização de ideias e atitudes, e da disponibilidade para ouvir.

Essa experiência e tantas outras compartilhadas no espaço da escola, fizeram-me compreender que a sexualidade não é despertada em um determinado momento, mas construída ao longo da vida dos sujeitos, tendo em vista que "a natureza da criança não é descoberta, mas produzida em regimes de verdade criados naquelas mesmas práticas que proclamam o infante em todo o seu aspecto natural, que seria próprio dele" (WALKERDINE, 1999, p. 77). Conforme a autora, a criança não é encontrada em estado "natural", mas é resultado de complexos processos de subjetivação. Nesse sentido, pensamos que experiências, como essas relatadas pelas crianças, atuam como

condição de possibilidade para a produção de significados e representações a respeito da sexualidade.

Destacamos a importância de entendermos que

> Acatar a ideia de construção social da infância/criança não significa afirmar que os indivíduos biológicos aos quais chamamos de "crianças" não existam ou que não os possamos descrever. Significa antes constatar a produção de uma espécie de "círculo" nessa construção: as definições coletivas que resultam de processos sociais e discursivos se codificam em leis e em políticas e se encarnam em formas particulares de práticas institucionais e sociais que, por sua vez, contribuem para *produzir* as formas de conduta que se consideram tipicamente "infantis" e, simultaneamente, geram formas tanto de adesão quanto de resistência a elas. Naturalmente, tais definições não são necessariamente congruentes nem coerentes, podendo mesmo ser contraditórias entre si. (MARCHI, 2010, p. 232, grifos do autor).

A fala da diretora, registrada no diário de campo[53], fez-nos pensar também em como o fato de estar estudando e pesquisando sobre as questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades e, em especial na infância, tem me constituído como uma voz autorizada no espaço da escola, para falar sobre essas temáticas com os/as alunos/as e com as professoras. Tal afirmativa é reforçada através da fala de uma professora da escola, que apresentamos a seguir:

> *Já observaste como estão os modos das gurias no recreio? Elas ficam provocando e como os guris não agarram, elas ficam os chamando de "bichinhas". Acho que precisas trabalhar com essa turma sobre sexualidade.*[54] (informação verbal, grifo nosso).

[53] No período da pesquisa, foi construído um diário de campo, onde foram registradas impressões, conversas e outras experiências vivenciadas com as crianças sobre o tema Educação para a Sexualidade.

[54] Narrativa fornecida pela professora da escola e transcrita no diário da professora/pesquisadora em 23 de agosto de 2008.

Penso que esse é outro discurso presente no espaço da escola – o de que o/a professor/a não se sente preparado/a para trabalhar com a temática sexualidade e que seu saber não é legítimo, necessitando de uma voz autorizada para realizar a abordagem da mesma na sala de aula. As vozes autorizadas na escola passam a ser entendidas como a voz do/a psicólogo, do/a médico, do/a estudioso/a, do/a orientador/a, do/a profissional da sala de recursos e não como a voz do/a professor/a, demonstrando que a temática sexualidade ainda não é vista como um componente curricular.

As narrativas da diretora e da professora nos levaram a refletir também sobre os discursos que posicionam as meninas em nossa sociedade desde a infância, contribuindo para que seus comportamentos passem a ser analisados segundo padrões esperados e concebidos pela sociedade como "normais" e "naturais" para sua faixa etária, como foi possível observar nos comentários relacionados ao comportamento das meninas durante o recreio, tais como "[...] as gurias se agarram nos guris durante as brincadeiras, provocam e depois saem correndo" – "Elas ficam provocando [...]" – "Parece que ela nota que está ficando com o corpo de mocinha, cheio de curvas e então coloca estas roupas bem justinhas e desfila para chamar a atenção". Nessa direção, Valerie Walkerdine (1999) tem explorado alguns "olhares" dirigidos às garotinhas, analisando os modos pelos quais elas são inscritas em vários discursos que competem entre si, dentre eles o da menina-mulher erotizada da cultura popular, que contribuem para que os corpos das meninas sejam vigiados.

Ao reportar-nos às palavras da diretora – ao dizer que as meninas da 4ª série costumavam imitar a personagem Alzira da novela das 20h, dançando e deslizando pelo cano existente no pátio da escola, reproduzindo cenas e atitudes vistas na TV – destacamos a necessidade de serem analisados também os discursos da infância natural que, conforme Valerie Walkerdine

> baseiam-se num modelo de racionalidade que ocorreria naturalmente, reforçando a ideia da infância como um estado inocente e imaculado, livre da interferência dos adultos. O próprio cognitivismo da maioria dos modelos de infância, da forma como estes modelos foram incorporados às práticas educacionais, deixa tanto o emocional quanto a sexualidade de lado (1999, p. 78).

Contrariando o referido discurso que desconsidera os efeitos produzidos pelas mídias na construção dos sujeitos infantis, especialmente no que se refere à erotização, destacamos a necessidade de que cada vez mais a escola pense estratégias de ações pedagógicas que contribuam para a problematização de temas, como: violência, preconceito, discriminação, abuso sexual, aborto, amor, prazer, sexo, namoro, desejo, consumo, maternidade e paternidade responsáveis, dentre outros que, muitas vezes, são abordados em diferentes instâncias culturais – como no caso das novelas, dos filmes, das propagandas, dos programas de rádio e televisão, dos *sites* da internet, dos livros e das revistas – e não são tomados como conteúdos importantes na escola.

Partindo desse entendimento e do princípio de que não existe uma única e homogênea infância, mas múltiplas e heterogêneas formas de viver essa etapa da vida, torna-se urgente a escola (re)pensar os espaços que atuam na constituição das identidades infantis e os efeitos provocados pelos mesmos nos modos de pensar e agir desses sujeitos. Estamos tomando o conceito de identidade como aquele impresso pela cultura por entender que as identidades são engendradas em diferentes contextos, a partir de expectativas que se criam em torno delas (WALKERDINE, 1999), tais como: meninas têm que ser delicadas e comportadas e meninos têm que demonstrar força, coragem e agarrar as meninas para não correrem o risco de serem chamados de “bichinhas”.

Sobre essa questão, Rogério Junqueira diz que “meninos, para serem vistos como ‘homens de verdade’, precisam desde muito cedo, desprezar tudo o que é considerado feminino e rechaçar tudo o que parece ser homossexual” (2008, p. 34, grifo do autor) para assim provar a sua masculinidade. Desse modo, pensamos ser possível afirmar que as identidades são construídas culturalmente e se apresentam diretamente relacionadas às práticas sociais.

Estes são alguns dos discursos que atravessam e produzem os modos de ver e tratar a sexualidade infantil e que nos moveram na direção de desenvolver um estudo para além da constatação ou que simplesmente oferecesse respostas para nossas inquietações e questionamentos, mas antes possibilitasse às crianças – protagonistas desta história – e demais leitores/as outras formas de olhar, de pensar e de agir com relação aos corpos, aos gêneros e as sexualidades.

Algumas considerações

A pesquisa oportunizou a (re)construção de outras possibilidades de pensar e tratar a Educação para a Sexualidade no contexto escolar, entendendo que essa pode contribuir de forma significativa para que as relações humanas e sociais sejam, em nossa sociedade, alicerçadas em valores como o respeito, o cuidado, a união, a responsabilidade e o amor e, assim, possam desestabilizar todas as formas de preconceito, de discriminação e outros modos de violência. No entanto, concordamos com Rogério Junqueira que:

> Isso só terá alguma possibilidade de êxito e de enraizamento na sociedade se for acompanhado, de maneira consistente, de políticas públicas em cada nível de governo. Afinal, a criação de condições para se lidar na escola, de maneira adequada, com temas relativos à diversidade sexual e de gênero depende em grande medida de políticas públicas de educação que promovam, de modo sistêmico, o seu reconhecimento. [...] O mesmo não se dará se não houver incentivos à produção acadêmica e à divulgação científica nesta área e se, na elaboração de material didático, não houver preocupação com o respeito à diversidade social, cultural, sexual, de corpos e de gênero. Sem isso, é injusto esperar ou cobrar que docentes saibam ou se sintam motivados/as a trabalharem a diversidade de maneira mais acolhedora (2008, p.18).

Partindo do entendimento de que, para tanto, é fundamental investir na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, incentivar pesquisas e produzir materiais didáticos e paradidáticos que sirvam de subsídios para a problematização de discursos presentes no espaço da escola sobre sexualidade, temos incentivado atividades de ensino, pesquisa e também de formação continuada de professores/as, possibilitadas pelo trabalho junto ao grupo de pesquisa Sexualidade e Escola - GESE.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo GESE, destacamos os cursos de formação continuada, que tem como objetivo propiciar às/aos profissionais da educação básica da rede pública do município do Rio Grande e de outros municípios da região sul do Rio Grande do Sul conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da

diversidade étnico-racial, sexual e de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas, e a produção de artefatos culturais, dentre eles, um livro destinado ao público infantil, intitulado “Sexualidade: papo de criança na escola? Sim!!!”, baseado nas narrativas das crianças participantes da pesquisa.

Esse livro é uma produção coletiva do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola e tem como propósito discutir a Educação para a Sexualidade como um componente curricular. Com a produção desse material, que é distribuído para todas as escolas públicas do Rio Grande do Sul, esperamos contribuir para o tratamento da temática sexualidade nas salas de aulas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

As experiências vivenciadas nos fizeram pensar na importância desses temas estarem presentes no Projeto Político Pedagógico das escolas, legitimando as discussões promovidas no ambiente escolar, ao problematizar 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.

Cabe ressaltar que discutir com as crianças a respeito do tema sexualidade permitiu-nos um olhar diferente acerca do processo educativo e acerca das próprias crianças, além de pensar outras possibilidades para a Educação para a Sexualidade na infância: temas, estratégias metodológicas e objetivos, compreendendo a partir de Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999) que, nos dias atuais, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral. Segundo as autoras, felizmente se começam a incluir tais questões no círculo dos grandes problemas e a discuti-las, em qualquer faixa etária, com a seriedade e a importância que merecem.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. Crecer en la era de los medios electronicos. Madrid: Ed.Morata, 2002.

CAMARGO, Ana Maria; RIBEIRO, Cláudia Maria. Sexualidade(s) e Infância(s). São Paulo: Moderna, 1999.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia: o que a escola tem a ver com isso? In: RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids ... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p. 28-35.

MARCHI, Rita. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. Educação & Realidade. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8467/5213>. Acesso em: 08 jun. 2013.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. Educação & Realidade – Das Diferenças, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. **Educação & Realidade** – Das Diferenças, Porto Alegre, v.24, n.2, p.75-88, jul./dez. 1999.

REFLEXÕES SOBRE A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA A PARTIR DE CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Marcela Pastana
Ana Cláudia Bortolozzi Maia

A sexualidade é um conceito amplo que envolve a afetividade, os desejos, os prazeres, as fantasias e a construção de vínculos. Assim, a sexualidade está presente por toda a nossa vida, desde que nascemos. O aprendizado sobre a sexualidade ocorre desde a infância, com a assimilação de concepções, valores, padrões e regras presentes na cultura em que a criança está inserida. A família, a escola, os meios de comunicação, o círculo social, entre outras instâncias participam neste aprendizado. É possível que haja a predominância da abordagem positiva sobre a sexualidade, com a presença de um diálogo aberto e do esclarecimento de dúvidas e curiosidades, assim como pode haver a transmissão da sexualidade como algo negativo, errado e condenável e, ainda, é possível que predominem o silenciamento e a omissão, como forma de evitar falar sobre o tema (CAMARGO; RIBEIRO, 1999; EGYPTO, 2009; MAIA, 2005a; MAIA, 2005b; SILVA, 2007).

No cotidiano da educação infantil, algumas das expressões frequentes da sexualidade são as demonstrações de curiosidade e desejo de conhecer o próprio corpo e as sensações prazerosas que este pode proporcionar; de conhecer o corpo das outras crianças; de entender sobre as diferenças anatômicas entre meninas e meninos e sobre as separações culturalmente estabelecidas entre o que é considerado como feminino e masculino; de receber explicações sobre como acontece o nascimento, a gravidez, a reprodução, o sexo, dentre outras questões sobre o desejo, sobre o prazer e sobre os relacionamentos; além de dúvidas que surgem diante do contato com imagens e conteúdos sobre sexo e sexualidade em materiais midiáticos (MAIA, 2005a; MAIA, 2005b; MAIA *et al*., 2011).

O interesse e a curiosidade infantis são muitas vezes recebidos pelos adultos com reações de constrangimento e repreensão, com atitudes, como a reprovação e o monitoramento, tornando o campo da sexualidade uma área recoberta pelo segredo, restringindo a possibilidade de compreensão e contribuindo para que o sexo, o

corpo e o prazer sejam vistos como algo proibido, errado, sujo, fonte de culpa e vergonha:

> Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. (LOURO, 2010, p. 27).

Como discute Costa (2002), as crianças aprendem a reconhecer sensações e sentimentos a partir de nomeações e descrições apresentadas pelos adultos, como ocorre com relação a sentimentos e emoções, como medo, tristeza, raiva, fome, cansaço, alegria, etc. Entretanto, quando estes sentimentos e emoções envolvem sensações e excitações corpóreas relacionadas à sexualidade, muitas vezes não são nomeados. O autor problematiza também como lado a lado com o silenciamento é frequente a utilização de expressões com conotações negativas, por exemplo: “isso é feio!”, “não faça porque é errado!”, “é proibido”. Sobre o processo de construção dos significados sociais em torno da sexualidade, o autor afirma:

> As emoções ligadas ao sexo permanecem vagas e indeterminadas até que, na puberdade e na idade adulta, novas regras de uso, agora apoiadas em exemplos de conduta, venham esclarecer sua significação. A idéia de que a ‘experiência sexual’ é, pela própria natureza, imprecisa e indizível, já faz parte da definição que damos, em nossos hábitos linguísticos, do que são os sentimentos e sensações sexuais [...] Em outras palavras, aprender o que é sexo é aprender ao mesmo tempo o que é proibido e permitido em matéria de sexo. (COSTA, 2002, p. 146-147).

Assim como o aprendizado sobre sexualidade, na infância é também contínua e intensa a transmissão de padrões de gênero, que

delimitam quais são os modelos de feminilidade e masculinidade transmitidos culturalmente como esperados, valorizados e desejáveis. Características, como delicadeza, meiguice, sensibilidade e vaidade, são colocadas como femininas, enquanto características, como a atividade, a agressividade e a competitividade, são representadas como masculinas.

Como discutem Sabat (2001), Whitaker (1995) e Wolff (2001), um exemplo de como ocorre a divisão entre os gêneros pode ser notado nas brincadeiras infantis: para as meninas, é incentivado o uso de brinquedos relacionados ao cuidado, como casinha, escolinha, bonecas. Para os meninos, são oferecidos brinquedos relacionados à agressividade, como heróis, soldados, monstros, armas. É comum também que esportes que envolvam competitividade, como o futebol, o judô e outras lutas, sejam vistos como masculinos, enquanto atividades que requerem delicadeza, como o balé, sejam representadas como femininas. Muitas vezes, no cotidiano da Educação Infantil, as crianças que não correspondem a estes padrões são alvo de repreensões, piadas e diferentes formas de preconceito.

Maia e Maia (2009) ressaltam como a reprodução irrefletida dos padrões de gênero pode alimentar discriminações e estigmatizações, sendo necessário que esses padrões sejam olhados com mais atenção e questionados. Facco (2009) afirma que é fundamental promover o combate ao preconceito e à violência desde a infância, já que desde muito cedo as crianças começam a reproduzir diferentes formas de provocações e ofensas, muitas vezes sem compreenderem o que estão reproduzindo.

Para que não seja transmitida uma compreensão negativa e repressiva sobre sexualidade e gênero para as crianças, é importante que os(as) adultos(as) envolvidos(as) na Educação Infantil tenham a possibilidade de refletir sobre a própria história, sobre o processo através do qual eles(as) mesmos(as) aprenderam e construíram as próprias concepções e valores. Kawata, Nakaya e Figueiró (2010) discorrem sobre a importância de um espaço para que os(as) educadores(as) possam se voltar para as próprias vivências e representações, repensando os tabus, os medos e preconceitos que fizeram parte da própria trajetória de aprendizado sobre a sexualidade. A abordagem do tema não se esgota no preparo técnico, didático e instrumental, mas implica uma atividade contínua de reflexão crítica.

Assim como o processo contínuo de reflexão, é necessário que os(as) educadores(as) tenham a possibilidade de receber

informações e esclarecimentos, um espaço de formação que permita que se sintam mais preparados(as) e confortáveis para lidar com o tema. São importantes os projetos que ocorrem de forma intencional e sistemática, como cursos de formação inicial ou continuada na área de educação para a sexualidade, especialmente se essa formação estiver relacionada com o cotidiano da escola ou do local em que os adultos lidam com a Educação Infantil.

Com o objetivo de destacar a importância do diálogo sobre sexualidade com a criança e de contribuir para que os(as) educadores(as) possam refletir sobre os modos de lidar com situações que ocorrem no cotidiano, elencamos, a seguir, diferentes exemplos sobre como o tema emerge no contexto da Educação Infantil. As cenas apresentadas foram elaboradas a partir de observações que ocorreram em um projeto de formação em educação para a sexualidade desenvolvido junto a crianças, educadores(as) e familiares (MAIA *et al*., 2011). Não se tratam de relatos diretos, mas sim de cenas inspiradas nas observações realizadas com o propósito de estimular a reflexão sobre como a sexualidade se faz presente no contexto escolar.

SITUAÇÃO

A semana estava muito quente e as crianças estavam agitadas. As educadoras decidiram que, na sexta-feira, a atividade seria "banho de esguicho". Escreveram para as famílias pedindo que fossem trazidos biquínis e sungas. As crianças adoraram a proposta e chegaram alegres à escola naquele dia. Todas as crianças de dois a seis anos participariam.

Questões norteadoras

O que você imagina que pode ter acontecido no dia do "banho de esguicho"? Que expressões da sexualidade infantil podem estar presentes nesse momento do cotidiano escolar?

A seguir, apresentaremos algumas cenas relacionadas a essa situação e, para cada cena, algumas reflexões. Nesse sentido, propomos que a leitura das cenas seja acompanhada pelas questões:

1) O que te chamou a atenção nesta cena?
2) Que expressões da sexualidade infantil estão presentes?

3) O que as crianças aprendem sobre sexualidade a partir de situações como esta?

4) Como foi a reação dos(as) educadores(as)?

5) Quais seriam outras possíveis reações e intervenções por parte dos(as) educadores(as), visando o diálogo sobre a sexualidade com a criança, com esclarecimentos, informações e uma compreensão mais positiva e abrangente?

CENA 1

Enq*uanto se trocavam, uma das crianças disse a outra: "se você mostrar o seu pipi eu mostro minha perereca!"*

Quando a professora entrou na sala, uma aluna perguntou a ela:

- Por que as meninas não têm pipi?

A professora se sentiu constrangida e, tentando mudar de assunto, respondeu rispidamente:

- Porque sim, porque são meninas! Você trouxe a sua toalha, onde está?

- **Reflexões**

No cotidiano escolar, as curiosidades infantis sobre diferentes temas (a natureza, a língua, a história, entre outros) são acolhidas e estimuladas. Entretanto, quando o tema é o corpo e a sexualidade, muitas vezes as dúvidas das crianças são vistas de forma negativa, com reações, como repreensões e/ou silenciamentos. Diante de situações comuns, como uma professora grávida, uma cena de novela ou o corpo do amiguinho(a), a criança expressa sua curiosidade com perguntas ou atitudes que, as vezes, soam embaraçosas aos adultos. A sexualidade é pensada como um tema a ser evitado, inibido ou esquecido. Esses movimentos refletem como para os(as) próprios(as) educadores(as), o tema pode ser cercado de constrangimentos, proibições ou tabus. Esta concepção negativa é transmitida para as crianças, que aprendem que na escola não há um espaço aberto para manifestarem suas dúvidas e receberem informações sobre o assunto.

A criança não faz perguntas sobre sexo para chocar o adulto, porque é mal educada ou "tarada", mas sim porque tem curiosidade e demanda explicações. As respostas precisam ser simples, diretas e, se possível, honestas. Não é necessário dar explicações detalhadas e exaustivas e também não seria recomendável responder com valores pessoais. Uma resposta objetiva pode esclarecer e mostrar à criança que o(a) educador(a) é um adulto confiável. Criança precisa

de esclarecimentos sobre sexualidade, diminuindo a vulnerabilidade diante da desinformação.

CENA 2

Enquanto os(as) colegas tomavam banho de esguicho, um dos meninos de 4 anos se afastou do grupo e ficou em um canto, mexendo e brincando com o próprio pênis. Uma funcionária, ao notá-lo, repreendeu-o imediatamente:

- Pode tirar a mão daí! Isso não se faz! Tão pequeno e já é tarado desse jeito!

- **Reflexões**

A manipulação dos órgãos sexuais na infância é muito comum. É uma prática que gera prazer e possibilita que o próprio corpo seja explorado e conhecido. A masturbação infantil é uma prática saudável, que suscita sensações agradáveis e descobertas. Inibir de forma repreensiva e condenatória pode transmitir a mensagem de que o corpo e o prazer são negativos e errados.

Se a criança se masturba em locais inadequados, a orientação necessária é sobre a diferença entre espaços públicos e privados e sobre as diferenças entre as regras nestes contextos. Considerar um comportamento como “deturpado” porque uma criança se masturbou publicamente acaba por “rotular” como aberrante o erotismo humano que é saudável e, ainda, não colabora para a criança compreender noções de privacidade.

Nessa cena, a repreensão ocorreu a partir de expressões vagas, como “Isso não se faz!” e “Tire a mão daí!”. O uso de termos como “isso” e “daí” exemplifica como há a dificuldade em abordar os temas ligados à sexualidade, enquanto em outras situações seria dito “não coce a ferida” ou “tire o dedo do nariz”, com relação ao contato com os órgãos genitais, os padrões repressivos incorporados impedem até mesmo que os nomes sejam pronunciados. As crianças ainda não conseguem compreender o que motiva as reações de condenação, mas podem acabar assimilando que o corpo e a sexualidade são cercados por uma aura de proibição, culpa e vergonha. Outro exemplo é como ao ouvir a palavra “tarado”, a criança ainda não tem condições de entender o significado do termo utilizado, apenas que se trata de uma condenação, sem que haja informações mais claras sobre o que causou incômodo. Dessa forma, são as mensagens implícitas, os “não ditos” que indicam como há uma repressão velada, mas bastante forte, o que dificulta que haja esclarecimentos e contribui para reforçar a desinformação.

CENA 3

Os meninos das turmas mais velhas iniciaram uma brincadeira: todos deviam abaixar a sunga rapidamente e o desafio é que os(as) educadores(as) não percebessem. Entretanto, logo eles(as) estranharam tantos risos e, sem identificarem exatamente do que a brincadeira se tratava, resolveram intervir e anunciaram que todos estavam de castigo, sem poderem continuar a participar do dia do banho.

- **Reflexões**

Assim como a masturbação infantil, os jogos sexuais são igualmente importantes no desenvolvimento infantil. As crianças compartilham curiosidades sobre o corpo do outro, observando, tocando e aprendendo sobre as diferenças. Por meio de brincadeiras, exploram a sexualidade de modo lúdico e saudável. Se são crianças de mesma idade ou idade próximas, independentemente de serem de mesmo sexo ou sexo diferente, as crianças aprendem umas com as outras sobre corpo, gênero e sexualidade, salvo em situações de haver crianças muito mais velhas no grupo ou, ainda, em caso de uma delas reproduzir uma situação de violência ou abuso vivenciado, nessas brincadeiras não haverá "cenas de sexo", mesmo que haja nudez e toques entre eles(as).

Nessa cena, é possível notar como houve o aprendizado sobre a proibição de forma que os meninos lidaram com o fato dos(as) educadores(as) não perceberem o jogo como um desafio lúdico. O "castigo" anunciado confirma este aprendizado, transmitindo para as crianças que o espaço da escola não é aberto para suas curiosidades, como se o interesse sobre o corpo fosse algo errado e devesse ser escondido. O diálogo sobre o corpo e sobre a sexualidade é necessário para que seja estabelecida uma relação de confiança entre os(as) educadores(as) e as crianças.

CENA 4

Durante o banho, as crianças começaram a fazer bolinha de sabão, usando o shampoo. Duas amigas começaram a ensaboar uma a outra, e as outras crianças começaram a imitá-las. Um professor interrompeu a brincadeira, gritando, bravo:

- Podem parar! Isso não se faz!

Ao ver que dois meninos estavam se ensaboando, repreendeu:

- O que é isso? Vocês estão parecendo dois viadinhos!

- **Reflexões**

O banho é um momento vivenciado pelas crianças como prazeroso, com o aprendizado sobre os hábitos de higiene e autocuidado. Quando as crianças se ensaboam, transformam os hábitos aprendidos em uma atividade agradável e lúdica, o que envolve também o interesse e a curiosidade sobre o corpo dos(as) colegas. Algo recorrente no cotidiano da Educação Infantil é que seja atribuída ao olhar das crianças a malícia do olhar adulto, o que não corresponde às experiências presentes neste momento do desenvolvimento. Assim, a pressuposição sobre esta malícia faz com que o(a) educador(a) condene a interação entre as crianças, transmitindo uma compreensão negativa e proibitiva sobre o corpo e o prazer.

Como ocorre nessa cena, muitas vezes a condenação é mais incisiva quando se trata da aproximação entre meninos, o que reflete a força dos padrões da cultura em que vivemos, na qual a socialização masculina envolve diferentes processos de desaprovação, quando os garotos demonstram afeto entre si, como se para corresponder ao modelo de masculinidade fosse necessário negar e evitar o contato e a proximidade com outros meninos. Dessa forma, além de não haver o diálogo e o esclarecimento, há a reprodução de preconceitos e padrões normativos, que, ao invés de reforçados, precisam ser problematizados e desconstruídos no espaço da escola.

CENA 5

Um aluno de três anos está brincando no banho com um urso de borracha cor-de-rosa. O irmão dele, do grupo seis, quando o vê, tira o brinquedo da mão dele e joga no chão dizendo:

- Esse urso é um urso gay!

Como logo os dois se afastam, os(as) educadores(as) que estavam por perto não intervêm na situação, considerando um desentendimento comum entre irmãos.

- **Reflexões**

As crianças reproduzem, na interação entre elas, os padrões que foram aprendidos com os adultos. Com a forte presença do preconceito contra homossexuais em nossa sociedade, é frequente que as crianças aprendam que palavras como “bicha”, “viado”, “*gay*”, são utilizadas como ofensas, como xingamentos, de forma depreciativa, antes mesmo de ser possível entenderem o que estas palavras significam. Assim, os preconceitos são alimentados e

ensinados continuamente, desde muito cedo. A omissão, em situações como essa, contribui para que a discriminação seja reforçada. Como abordamos anteriormente, é importante que haja o diálogo sobre os preconceitos, visando desconstruí-los, para que os padrões normativos discriminatórios não sejam compreendidos como aceitos, esperados e naturalizados.

CENA 6

Ao entrar na sala do grupo 5, a professora percebe que uma das alunas não participou do dia do banho e estava escondida em um canto, quieta, com uma expressão triste e envergonhada. A professora perguntou sobre o motivo de não querer participar do banho de esguicho, e ela respondeu:

- Estou muito gorda, todos vão rir de mim.

A professora buscou consolá-la dizendo:

- Você é muito nova para se preocupar com isso!

- **Reflexões**

Dentre os padrões que são aprendidos desde cedo, estão os padrões estéticos, a concepção de que é necessário corresponder aos modelos de beleza culturalmente difundidos para receber aprovação e valorização. Esse aprendizado é ainda mais forte entre as meninas, já que predomina uma associação intensa entre feminilidade e vaidade, desde crianças as garotas são estimuladas a estarem sempre arrumadas e preocupadas com o próprio corpo e com a própria aparência. A fala da aluna sobre o risco de ser alvo de comentários e risadas, reflete como é necessário que no contexto escolar haja o combate à discriminação e o diálogo aberto sobre a importância da problematização dos padrões, em uma linguagem apropriada e acessível às crianças. A concepção de que seja cedo para discutir determinados temas, revela-se contraditória quando consideramos como é justamente desde cedo que esses padrões provocam sofrimento e a sensação de inadequação e insegurança.

CENA 7

No final do dia, quando as crianças já tinham ido para a casa, as educadoras conversavam sobre como o dia tinha sido cansativo. Uma das professoras sugeriu:

- Acho que não devemos mais propor atividades como esta, causam muita confusão!

Uma funcionária ressaltou:

- Essas crianças estão muito precoces, não sei o que acontece, devem estar assistindo muita televisão e as famílias não fazem nada!

As outras concordaram e lamentaram, uma delas falou:

- O mundo está perdido!

- **Reflexões**

A escola é um espaço importante para que o aprendizado sobre a sexualidade ocorra de forma aberta, positiva, com a transmissão de esclarecimentos, informações, a problematização de padrões normativos e o combate ao preconceito. Nesse sentido, é necessário o processo de reflexão contínua sobre como a compreensão negativa da sexualidade pode estar presente na forma dos(as) profissionais lidarem com as dúvidas e os comportamentos das crianças, porque a responsabilidade dos(as) educadores(as) nesse processo é muito importante. É comum que as perguntas e atitudes das crianças que provocam constrangimento e embaraço sejam atribuídas a erros da família ou a conteúdos inadequados expostos nos meios de comunicação, entretanto, em um contexto educativo, ao invés de um movimento culpabilizante, é necessário que sejam buscados a formação e o preparo, para que as situações do cotidiano não sejam abordadas de forma omissa e/ou repressiva, mas, sim, visem promover o desenvolvimento saudável, o esclarecimento e a construção de uma compreensão mais positiva e abrangente sobre a sexualidade entre as crianças.

Considerações finais

As cenas apresentadas ilustram como a escola, além de ser um espaço de ensino, é também um espaço de convivência, de socialização, de trocas e descobertas. É também um espaço em que determinadas formas de ser e se comportar são transmitidas como corretas, válidas, desejáveis e outras são condenadas, desvalorizadas ou silenciadas.

A partir de uma situação simples ocorrida no espaço da Educação Infantil, pode-se destacar como as(os) educadoras(es) não encontram em seu cotidiano espaços de diálogo e reflexão, para que as resistências e o desconforto sentidos possam ser elaborados e ressignificados, de forma que a reação mais frequente é que situações que envolvam os temas sexualidade, corpo e gênero sejam evitadas pelo receio de que provoquem “confusões”, sem que haja a possibilidade dos(as) profissionais reconhecerem a própria responsabilidade na educação das crianças e, ainda, perceberem que

seja por meio de proibições e condenações, esquiva ou silêncio, ou mesmo por explicações vagas e distorcidas, todas(os) no espaço acabam por "educar" sexualmente.

Ao acusarem a educação dada pela família ou as influências do grupo social ou a mídia influenciando os comportamentos das crianças, não percebem a escola como um espaço em que o esclarecimento, a transmissão de informações e o diálogo aberto e franco podem acontecer, principalmente com a mediação sob sua própria responsabilidade. Este quadro desvela o despreparo desses profissionais e evidencia a importância da abordagem sobre sexualidade e gênero na formação inicial e continuada de educadores(as), para possibilitar que eles(as) possam aproveitar as ricas situações cotidianas que encontrarão em suas práticas profissionais, para proporcionar e garantir o diálogo necessário sobre sexualidade, visando a construção de uma sociedade mais saudável em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso**: estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Escuta, 2002.

EGYPTO, Antônio Carlos. Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. **Coleção Educação Para todos**, v. 32. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p. 341-353.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

KAWATA, Heloísa de Oliveira; NAKAYA, Karen Mayumi; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Reeducação sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 85-111, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Diálogos Sobre Sexualidade com a Criança. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (Org.). **Cadernos Cecemca**. Sexualidade e infância. Bauru: Unesp; Brasília, DF: MEC, 2005a. p. 121-142.

___. O desenvolvimento da sexualidade na infância. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (Org.). **Cadernos Cecemca**. Sexualidade e infância. Bauru: Unesp; Brasília, DF: MEC, 2005b. p. 85-105.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando. Educação para as questões de gênero e diversidade Sexual. In: MORAES, Mara Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André (Org.). Educação de temas específicos. **Coleção UNESP-SECAD-UAB- Diversidade e Cidadania**. São Paulo, SP; Bauru, SP: UNESP, Pró Reitoria de Extensão; Faculdade de Ciências, 2009, v. 4, p. 41-72.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al. Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. **Revista Ciência e Extensão**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 127, 2011.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. 2003. 183f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Maria Cecília Pereira. **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Menino-Menina: sexo ou gênero? In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima. (Org.). **A escola e seus alunos**: o problema da diversidade cultural. São Paulo: Unesp, 1995. p. 31-52.

WOLFF, Carlos Castilho. **Como é ser menino e menina na escola**: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. 2006. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GOLDIE BLOX “BRINQUEDOS PARA AS FUTURAS ENGENHEIRAS”: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DOS ARTEFATOS CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DOS GÊNEROS

Fabiane Ferreira da Silva
Benícia Oliveira da Silva

MENINAS
Vocês acham que sabem o que queremos
MENINAS
Cor-de-rosa e bonitinho é para as
MENINAS
Assim como nos anos 50
MENINAS
Vocês gostam de nos comprar BRINQUEDOS COR-DE-ROSA
E todo o resto são para os MENINOS
E vocês sempre podem nos trazer BONECAS
E vamos crescer igual a eles
FALSO!
É hora de MUDAR
Nós merecemos ver uma VARIEDADE
Porque todos os nossos brinquedos são A MESMA COISA
E nós gostaríamos de usar nossos CÉREBROS
Nós somos mais do que PRINCESINHAS
MENINAS para construir uma nave espacial
MENINAS para modificar um novo aplicativo
MENINAS para crescer sabendo que elas podem projetar isso!
MENINAS
Isso é tudo o que realmente precisamos
MENINAS
Para podermos saber mais
MENINAS
Nossa oportunidade
MENINAS
Não subestime as MENINAS.
(Letra da música de um vídeo da Goldie Blox)

Quem disse que meninas têm de brincar de boneca e casinha, quando podem, por exemplo, construir uma máquina de Rube Goldberg? Essa é a mensagem de um vídeo da Goldie Blox, uma empresa de brinquedos infantis, lançada em 2012, nos Estados

Unidos, com o objetivo de “incentivar” meninas a se tornarem futuras engenheiras.

No vídeo disponível no YouTube[55], três meninas estão entediadas assistindo as princesas cor-de-rosa na TV, quando de repente colocam uma música, pegam ferramentas, capacete, óculos de proteção e começam a construir uma “máquina de Rube Goldberg”[56], utilizando os brinquedos Goldie Blox, objetos da casa e outros brinquedos infantis, que têm como propósito desligar a televisão.

Quando assistimos ao vídeo pela primeira vez e conhecemos a Goldie Blox (fig. 1), ficamos muito animadas, afinal, tratava-se de um brinquedo inovador direcionado às meninas: bloquinhos e pinos para encaixar, montar, pensar, imaginar, experimentar, fazendo tudo girar por meio de roldanas e fitas, bem diferente das tradicionais *Barbies* e *Susis*. Ao acessarmos ao *site*[57] da Goldie Blox, descobrimos que a fundadora da empresa, Debbie Sterling, é uma engenheira que, incomodada com dados estatísticos, os quais mostram que no mundo todo existem apenas 11% de mulheres atuando no campo da engenharia, enquanto 89% do mercado é composto por homens, decide criar brinquedos de construção com a finalidade de desenvolver o interesse pela engenharia e matemática em meninas na faixa etária de 4 a 9 anos de idade.



Figura 1
Fonte: http://www.goldieblox.com/collections/products

[55] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2U-BEhUrqFA>. Acessado em: 16 jan. 2014.

[56] Trata-se de uma máquina que executa uma tarefa simples, desligar a televisão, por exemplo, de uma maneira extremamente complexa utilizando uma reação em cadeia. Essa expressão faz referência ao cartunista e inventor americano Rube Goldberg, autor de diversos dispositivos com essa base de funcionamento.

Até aqui tudo bem, pois, como estudiosas de gênero defendemos a importância de oferecer às meninas outros brinquedos que não sejam apenas bonecas, maquiagem panelinhas e outros artefatos que remetam ao lar e à aparência. Entretanto, embora os brinquedos Goldie Blox possam ser considerados inovadores, ao romperem com o padrão de brinquedos destinados às meninas, duas questões se colocam: primeiro, trata-se de um brinquedo sexista, já que é direcionado exclusivamente às meninas – os brinquedos, *site* e anúncio publicitário expressam nitidamente o gênero a que se destinam –, segundo, as peças reforçam o mundo cor-de-rosa e de tons pastéis para as meninas (fig. 2).



Figura 2
Fonte: http://www.goldieblox.com/collections/products

Nos limites deste texto, não pretendemos examinar exaustivamente os brinquedos Goldie Blox, tampouco julgá-los como bons ou ruins, mas, sim, utilizá-los para problematizar os brinquedos como objetos implicados na constituição dos sujeitos. Cabe então questionar que masculinidades e feminilidades os brinquedos têm ajudado a construir quando, por exemplo, demarcam cores e em suas propagandas e embalagens ilustram quem pode ou não brincar: meninas ou meninos? E ainda mais: quem são essas meninas e esses meninos? Negros, brancos, índios, gordos, magros, pobres, ricos? Será que, ao comprarmos determinados brinquedos para nossas/os filhas/os, sobrinhas/os e demais crianças, percebemos o quanto estamos ensinando a elas/es? Não se trata apenas da função pedagógica a qual o brinquedo se propõe, mas também das outras aprendizagens que estão quase ocultas nos jogos, caixas, pecinhas e

bonecas/os. Para além das cores – rosa e tons pastéis para as meninas "e todo o resto para os meninos" –, os brinquedos, em geral, reforçam uma noção antiga de que as meninas são passivas e os meninos são ativos; para as meninas o lar, a beleza, a maternidade e, talvez, se quiserem, um pouco de movimento: podem pular corda, fazer bolhas de sabão, andar de patins. Para os meninos, grandes aventuras a desbravar e, se não quiserem muito movimento, podem se tornar cientistas, engenheiros e o que mais quiserem.

Dessa forma, brinquedos, como bonecas/os, panelinhas, casinhas, carrinhos, aviões, bolas, skate, entre outros, mesmo que direcionados ao público infantil, não interpelam somente as crianças, mas os adultos também, indicando modos de ser e sentir como sujeitos. Desde o nascimento, meninas e meninos são educadas/os para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, que se expressa, por exemplo, na escolha do nome e do enxoval, na decoração do quarto da criança, na escolha dos brinquedos e brincadeiras. As meninas são incentivadas a usar roupas cor-de-rosa, a brincar de bonecas e de casinha, enquanto os meninos são incentivados a usar a cor azul, a gostar de bola, jogos e carrinhos. À medida que meninas e meninos crescem, por meio das cores, acessórios, vestuário, brinquedos, brincadeiras e das relações estabelecidas nos contextos sociais, meninas e meninos aprendem modos de ser e estar no mundo, formas de falar, agir, compreender a si e aos outros de acordo com os códigos de gênero[58].

Perceber que os brinquedos produzem saberes que refletem em comportamentos sociais imprime a importância de pensá-los e discuti-los enquanto artefatos culturais, envolvidos no processo de produção e imposição de significados.

[58] Gênero – feminino ou masculino – trata-se de uma construção social, cultural, histórica e discursiva que se dá mediante relações de poder, produzindo mulheres e homens, meninas e meninos, distinguindo-os como corpos "femininos" e corpos "masculinos". Desse modo, as questões de gênero refletem o modo como diferentes grupos sociais historicamente demarcaram as atribuições para homens e mulheres tanto no espaço público como privado. Esse conceito emergiu com as feministas americanas no contexto da "segunda onda" do movimento feminista, na década de 60, com o objetivo de demonstrar que não são propriamente as características biológicas que atribuem e determinam funções sociais a serem desempenhadas por mulheres e homens, mas sim os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas; as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino é o que vai constituir o que passa a ser designado como masculinidade e feminilidade, de acordo com o contexto cultural, social e histórico (LOURO, 2004, 2007; MEYER, 2003).

Considerando tais entendimentos, buscamos, neste texto, associar o brinquedo à questão das identidades de gênero[59], ou seja, buscamos pensar e discutir o brinquedo como artefato cultural implicado na produção dos sujeitos, em especial, na constituição dos gêneros.

Artefatos culturais, o cultural, o social e o político: entrelaçamentos e a produção de significados acerca dos gêneros

Além dos brinquedos, podemos considerar como artefatos culturais, músicas, revistas, *sites* da internet, programas televisivos e radiofônicos, filmes e muitas outras produções. Os artefatos culturais compreendem produções e práticas culturais que, atravessadas por relações de poder, constroem, reproduzem e divulgam significados, fazem circular representações sobre gênero, sexualidade, raça, etnia, infância, geração, classe social, entre outras. O que implica dizer que o processo de produção e reprodução de significados tem um caráter político.

A partir dos pressupostos dos Estudos Culturais, é possível compreender que "outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma 'pedagogia', também ensinam alguma coisa" (SILVA, 2009, p. 139, grifos do autor). Isto é, os processos pedagógicos não se limitam apenas ao espaço escolar, como a educação formal, mas também a outras instâncias como a família, a instituição religiosa, a internet, a mídia, os brinquedos, as brincadeiras, etc.

Ao analisar qualquer artefato, é possível ver o quanto de significados são produzidos e compartilhados por eles. No caso do Goldie Blox, a propaganda é uma injeção de ânimo nas meninas que estavam entediadas, estimulando-as a pôr a "mão na massa". Mas, uma análise da caixa de um dos brinquedos Goldie Blox (fig. 3) nos possibilita questionar: será que qualquer menina pode tornar-se uma engenheira? Qual o estereótipo de engenheira está sendo produzido? Se eu não for loira, branca, de olhos azuis, posso também ser uma engenheira?

[59] As identidades de gênero vão sendo construídas em meio a relações sociais e dizem respeito às distintas formas com que os sujeitos podem se identificar, social e historicamente, como masculinos e femininos (LOURO, 2004).



Figura 3
Fonte: http://www.goldieblox.com/collections/products

Esses questionamentos são movimentos que a análise cultural possibilita. Analisar determinado objeto, entendendo-o enquanto um artefato cultural, consiste em compreender "que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida" (SILVA, 2009, p. 134). Neste artigo, assumimos a análise de brinquedos como uma possibilidade de "desnaturalizar" e problematizar as representações e significados produzidos acerca das identidades de gênero.

Maria Isabel Bujes considera o brinquedo como um objeto cultural e afirma ser inevitável associá-lo à questão de identidades de gênero:

> Ele é cultural porque está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas da nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas (neste caso, de forma especial com as crianças), a certos lugares e porque adquiriu um certo perfil social ou identidade. [...] É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (2004, p. 210-211).

A partir da citação de Bujes, podemos refletir acerca dos brinquedos que foram e vêm sendo, ao longo dos tempos, destinados às meninas, como as panelinhas, fogõezinhos, vassourinhas, ferrinhos de passar roupas, bonecas, entre outros. Estes reforçam práticas determinadas socialmente como "papel" das mulheres, aludindo quais são as expectativas fundadas em relação ao futuro das meninas e, consequentemente, refletindo na carreira que elas "escolherão".

A reflexão sugerida acima pode nos dar alguns indícios dos investimentos atuais para "desenvolver" nas meninas o interesse pela matemática, levando-as futuramente a se interessarem por cursos no campo da engenharia ou ciências exatas e da terra. Seguindo a realidade na qual se encontra a engenheira e fundadora da Goldie Blox, Debbie Sterling, no Brasil, de acordo com os dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as mulheres são maioria em campos do conhecimento tradicionalmente ligados à identidade feminina, como Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica, Enfermagem, que remetem aos "papéis" de gênero ligados à doação, ao cuidado e à maternidade. Nas áreas do conhecimento como Engenharias, Matemática, Astronomia, Ciência da Computação e, sobretudo, a Física constituem as áreas de menor participação das mulheres (BRASIL, 2014a).

Na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), nos dados divulgados no boletim estatístico[60] da universidade, referentes ao ano de 2012, os números não surpreendem: em 17 cursos de engenharia oferecidos, apenas em 3 o número de mulheres ingressantes é superior ao dos homens, conforme ilustra a tabela:

[60] O boletim estatístico da Universidade Federal do Rio Grande está disponível em: <http://www4.furg.br/paginaFURG/arquivos/menu/000000360.pdf>. Acesso em: 27 fev.

CURSO	HOMENS	MULHERES
Engenharia Agroindustrial Indústrias Alimentícias	**16**	**21**
Engenharia Agroindustrial Agroquímica	26	16
Engenharia Bioquímica	**20**	**36**
Engenharia Civil Costeira e Portuária	15	11
Engenharia Civil	45	35
Engenharia Civil Empresarial	35	20
Engenharia de Alimentos	**19**	**37**
Engenharia de Automação	35	7
Engenharia da Computação	47	8
Engenharia Mecânica	65	18
Engenharia Mecânica Empresarial	50	8
Engenharia Mecânica Naval	23	7
Engenharia Química	**18**	**35**

Provavelmente, as nomenclaturas “Alimentícias”, “Bioquímica”, “Alimentos” e “Química” não estejam meramente por coincidência complementando as engenharias mais “femininas”.

Algumas medidas a favor da igualdade de gênero na ciência têm sido executadas no âmbito do Programa Mulher e Ciência da Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM[61]. A SPM organizou o evento “Pensando Gênero e Ciência”, que, nas suas duas edições, em 2006 e 2009, reuniu um expressivo número de participantes para debater o papel das mulheres na Ciência e Tecnologia, bem como possibilitou a formulação de algumas recomendações ao governo. Desde 2005, como parte do “Programa Mulher e Ciência”, já foram lançados três editais de apoio às pesquisas no campo dos estudos de gênero, mulheres e feminismos. Em 2006, foi lançado o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”, o qual tem por objetivo estimular a discussão de gênero, mulheres e feminismos, a partir da premiação de redações, no caso do Ensino Médio, e artigos científicos, no caso da graduação e pós-graduação.

Recentemente, no segundo semestre de 2013, foi lançado pelo CNPq[62] a chamada pública “nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras – Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação”, com o objetivo de

> selecionar propostas para apoio financeiro a projetos que visem estimular a formação de mulheres para as carreiras de ciências exatas,

[61] As informações apresentadas estão disponíveis no site: <http://www.sepm.gov.br/>. Acesso em: 8 jan. 2012.
[62] Disponível em: < http://bit.ly/1hIgmru>.

> engenharias e computação no Brasil, combatendo a evasão que ocorre principalmente nos primeiros anos destes cursos e despertando o interesse vocacional de estudantes do sexo feminino do Ensino Médio e da Graduação por estas profissões e para a pesquisa cientifica e tecnológica (BRASIL, 2014).

Essas medidas e ações refletem um passado cheio de barreiras a serem rompidas, com as quais a luta das mulheres pelo direito à educação se deparou por muitos séculos. Historicamente, diversas "teorias foram construídas e utilizadas para 'provar' distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos 'próprio' de cada gênero" (LOURO, 2004, p. 45). As explicações e teorias sustentadas em uma matriz biológica, legitimadas cientificamente, são as mais variadas possíveis. Para exemplificar, podemos citar o entendimento de que as mulheres, por apresentarem determinadas características biológicas, possuem um instinto materno; ou ainda que as mulheres sejam excessivamente emocionais e sensíveis em função dos hormônios sexuais femininos; que o lado esquerdo do cérebro, por ser mais desenvolvido, caracteriza a facilidade das mulheres em comunicar-se. Entretanto, em função do lado direito, responsável pela capacidade matemática e de organização espacial ser menos desenvolvido nas mulheres, dificulta a aprendizagem da matemática e da física (SILVA, 2012).

No entanto, não queremos com esses argumentos desconsiderar a existência de uma materialidade biológica do corpo, mas sim chamar a atenção para o fato da biologia/natureza servir de argumento para os comportamentos, as habilidades e os lugares sociais que os sujeitos podem e devem ocupar. Ao longo dos séculos determinadas áreas da ciência foram definidas como impróprias para as mulheres, sobretudo, a matemática, a física e determinados ramos da engenharia. Atualmente, as mulheres ocupam diversas profissões, entretanto, ainda persiste a feminização e a masculinização de determinadas áreas.

Mas, afinal, qual a relação entre brinquedos, meninas engenheiras e políticas públicas? (fig. 4) O elo pode não estar muito visível, mas ele existe. Quando uma análise cultural é sugerida – e, no caso deste artigo, a análise do artefato brinquedo – propõe-se ir além de (re)pensar seus significados e representações. Sob a ótica

dos Estudos Culturais, é importante percebermos as dimensões social, política e econômica as quais os brinquedos também estão associados: em que momento histórico tais brinquedos são lançados? Para quem são destinados? A quais classes são acessíveis?



Figura 4
Fonte: http://bit.ly/1n5pHbz

A intenção das reflexões que estamos propondo não é a de vilanizar os brinquedos, mas a de legitimá-los como importantes artefatos pedagógicos que estão imersos ao "circuito da cultura"[63], no qual múltiplas instâncias e espaços – escola, família, *playgrounds*, desenhos, canais televisivos infantis – "contribuem para a produção de sentido de um determinado objeto cultural como o brinquedo e consequentemente para a produção de identidades dos sujeitos conectados a estas práticas de significação" (BUJES, 2004, p. 214).

Segundo Bujes[64] (p. 207), o brinquedo é contingente, ou seja, ele emerge de acordo com intenções políticas, econômicas e sociais. O Goldie Blox, emerge num momento em que se verifica que as mulheres são minoria no campo da engenharia. Há tempos atrás, foi criado o "futuro engenheiro" (fig. 5), um clássico dos anos 60 e 70, que, depois, se tornou "pequeno engenheiro", um brinquedo de

[63] A expressão "circuito da cultura" é utilizada a partir de Hall (1997, p. 3-4). Segundo o autor, "os significados são produzidos em diversos lugares" e circulam "através de diversos processos ou práticas", caracterizando o circuito da cultura.
[64] Ibid.

pecinhas de madeira, simulando estruturas como janelas, portas, pontes, torres e telhados que tem por objetivo o desenvolvimento da criatividade e da percepção viso-motora. Embora a ilustração da caixa mostre um menino e uma menina, a mensagem generificada está presente: **o** futur**o** engenheir**o**. Ainda hoje, o mesmo brinquedo é vendido e dependendo da marca, o "reforço" vai além do artigo masculino "o", conforme ilustra a imagem ao lado.



Figura 5
Fonte: http://www.magiadaleitura.com.br/pequeno-engenheiro-p693

É no contexto da baixa representatividade feminina na engenharia que o brinquedo Goldie Blox emerge com função pedagógica, política e econômica. Dependendo do discurso vinculado a determinado artefato, diferentes efeitos podem ser produzidos. Sob este viés, percebemos o Goldie Blox como um brinquedo potencialmente animador e estimulador que, assim como as ações políticas apresentadas neste texto, pode contribuir para modificar a participação feminina em determinadas profissões.

Contudo, cabe enfatizar que a inserção das mulheres em determinadas áreas do conhecimento, como por exemplo, a engenharia foco dos brinquedos Goldie Blox, não depende somente de características e habilidades individuais das mulheres, mas, sim, de fatores micro e macroestruturais, de acontecimentos sociais, culturais, históricos, bem como econômicos e políticos. A engenharia é um produto de centenas de anos de exclusão e invisibilização das mulheres, portanto, a inserção delas nesse ramo exige profundas mudanças na cultura, nos processos de socialização de mulheres e homens, nas expectativas direcionadas socialmente às mulheres, nas formas de compreender as feminilidades e as masculinidades, nas

representações hegemônicas de gênero produzidas e reproduzidas na escola e em outras instâncias sociais.

Os brinquedos enquanto pedagogias culturais

Nas últimas décadas, diversos trabalhos foram produzidos, sobretudo no campo da psicologia e da educação, a fim de discutir a importância do brinquedo e da brincadeira na constituição das crianças. Nesse contexto, o brincar tem sido defendido como uma prática importante no desenvolvimento das crianças, "uma atividade 'natural' da criança, algo que faz parte de uma 'essência infantil' – espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado – com um fim em sim mesmo" (BUJES, 2004, p. 207, grifos do autor).

Sem a intenção de nos posicionarmos contra esses argumentos, entendemos que pouco tem se discutido os brinquedos como artefatos culturais que estão estritamente relacionados aos modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Como meninas e meninos têm sido posicionados nesses artefatos? Que identidades sociais são legitimadas? Que representações de gênero são produzidas e reforçadas? São questões que merecem a nossa atenção.

Assim, defendemos a necessidade de que professoras/es tenham um olhar atento, não apenas para os brinquedos, mas também para os diferentes artefatos culturais que têm sido produzidos na atualidade, na direção de compreender que todo e qualquer artefato da cultura é pedagógico, uma vez que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e (re)produzindo significados.

Nós, enquanto sujeitos de uma cultura, somos constituídos nela e por ela, e os processos que constituem nossas identidades (de gênero, sexuais, étnico-raciais, religiosas) e subjetividades são tanto educacionais quanto culturais. A respeito dessa perspectiva, compreendemos que "o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural" (SILVA, 2009, p. 139). O termo "pedagogia cultural" imprime o entendimento de que a educação não ocorre apenas no âmbito escolar, mas em diferentes áreas sociais, as quais também são tão pedagógicas quanto a escola. Conforme afirmam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14), "áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.".

O conceito de pedagogia cultural possibilita ampliarmos a concepção de educação para além do espaço escolar. Sob este viés, entendemos os brinquedos como objetos constituídos por pedagogias, que ensinam, criam e reforçam significados e representações acerca dos gêneros.

Analisar os brinquedos enquanto artefatos culturais que proveem de uma pedagogia[65] possibilita problematizar que, no mundo cultural e social, os significados divulgados, muitas vezes, são naturalizados, tendo sua origem social esquecida. Isto é, desde que nascemos, aprendemos muitas coisas com os brinquedos aos quais nos são permitido o acesso: meninos brincam de carrinhos e meninas de bonecas; logo, meninos dirigem, saem para trabalhar e meninas ficam em casa cuidando do lar e das/os filhas/os. Passamos a infância reproduzindo, mecanicamente, estas brincadeiras e as replicamos por gerações, sem ao menos questionarmos por que se determinou culturalmente que "meninos não podem brincar de bonecas", se, afinal, eles também poderão vir a serem pais, assim como as meninas também serão motoristas[66].

Sem perceber, vamos sendo interpeladas/os por saberes do senso comum[67] e conhecimentos do tipo "rosa é de meninas e azul é de meninos", "meninas devem ser caprichosas", "meninos não choram", "meninas são comportadas e delicadas", "meninos são agitados e travessos", sem ao menos questionarmos o porquê dessas imposições, as reproduzimos.

Na escola, os brinquedos podem ser incorporados como objetos de análise, oportunizando problematizar múltiplas questões, conceitos e valores que vêm sendo produzidos, fixados, replicados e divulgados em nossa cultura e em nossa sociedade. O uso desses artefatos em atividades com as/os alunas/os podem potencializar a discussões acerca das questões de gênero, supondo que estes objetos já fazem parte do mundo das/os estudantes.

---

[65] Compreendemos o termo pedagogia "como todas aquelas práticas e discursos implicados em relações de poder e de significação que, ao construírem conhecimentos, desejos, valores, encontram-se implicadas na constituição das identidades/subjetividades" (RIBEIRO, 2002, p. 78).

[66] Para problematizar com as/os alunas/os essa questão, sugerimos o livro "*O menino que ganhou uma boneca",* de Majô Baptistoni, lançado pela Editora Massoni em 2002.

[67] Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o senso comum pode ser entendido como um "conjunto de pressupostos sociais que são aceitos sem questionamento" (2000, p. 99).

Abordar questões de gênero na escola a partir de atividades com brinquedos pressupõe que ao analisar – não no sentido de julgamento, mas no de perceber o quanto somos interpeladas/os e constituídas/os por discursos culturalmente produzidos – artefatos comuns a nossas vivências, amplia-se a possibilidade de se estabelecerem relações entre o contexto no qual estamos inseridos/as e as questões que nos cercam cotidianamente sobre as quais queremos discutir.

A violência contra homens e mulheres, as distinções de gênero, *bullying*, homofobia, são questões presentes nas escolas e que precisam ser discutidas e combatidas nas salas de aula. A análise e discussão de artefatos culturais como os brinquedos convidará as/os alunas/os a pensarem sobre esses objetos e a produção de significados que instituem saberes e que nos interpelam desde que nascemos.

Entendemos que a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e preconceito contra mulheres e contra aquelas/es que não correspondem, aos padrões de gênero, sexualidade e corpo. Portanto, professoras e professores devem estar atentos aos processos de constituição das identidades no contexto escolar e em outros espaços sociais, buscando meios de contribuir para a construção de uma sociedade igualitária não apenas nas questões de gênero, mas também no que se refere à sexualidade, classe, geração, etnia, raça, entre outros marcadores sociais.

REFERÊNCIAS

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 205-228.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Chamada Pública MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras nº18/2013**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/chamadaspublicas;jsessionid=9437B801EF3C441D5EA1C51277170F62?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=4341>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Plano Tabular:** Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. Número de pesquisadores por sexo segundo área de conhecimento predominante do grupo, Censo 2010. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/planotabular/>. Acesso em: 21 jan. 2014a.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: as afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 9-27.

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) - Programa de Pós-Graduação em Bioquímica – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Fabiane Ferreira da Silva. **Mulheres na ciência**: Vozes, tempos, lugares e trajetórias. 2012. 147 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

STEINBERG, Shirley Ruth; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GÊNERO, SEXUALIDADE E DIFERENÇA EM LIVROS PARA A INFÂNCIA

Constantina Xavier Filha

As temáticas de gênero, de sexualidade e da diferença, especialmente a partir da última década, vêm ganhando destaque nos livros para a infância. Estes foram fontes de pesquisas[68], sob minha realização nos últimos anos, com apoio da FUNDECT[69] e do CNPq, nos anos de 2006 a 2012, que descreverei e discutirei ao longo deste artigo.

Contextualizando...

Os livros infantis exercem em mim um fascínio, desde o início da minha carreira docente nos idos dos anos 80 do século passado. Esse amor e desvelo vêm se construindo e consolidando no decorrer de minha trajetória profissional e como pesquisadora.

A leitura, a fruição e o encantamento por este tipo de livro, no entanto, foi se tornando mais presente em minha vida pessoal e acadêmica nas últimas décadas, especialmente os que priorizam como temáticas as sexualidades, o gênero e as diversidades/diferenças. Esses livros se tornaram meus objetos de pesquisa desde o ano de 1999, período em que iniciei o primeiro estudo com 18 livros infantis disponíveis para a venda na cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, onde resido. O estudo foi impulsionado, na época, pela constante procura de acadêmicas do curso de Pedagogia, as quais me solicitavam listas e indicações de livros para serem trabalhados com as crianças, em especial aqueles que privilegiassem temas considerados comumente como mais "delicados".

Naquele período ensaiei, junto a duas alunas do curso de Pedagogia, uma experiência de pesquisa com crianças visando à

[68] Neste artigo, trago uma síntese de várias outras publicações das referidas pesquisas, dentre elas artigos, capítulos de livros, apresentações orais em eventos científicos nacionais e internacionais.

[69] Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul –FUNDECT.

construção coletiva de um livro infantil, sem sucesso. Apesar disso, o desejo de estudá-los e de escrever um livro infantil permaneceu nos anos posteriores. De 2001 a 2005, discuti outras questões e problemáticas na pesquisa de doutoramento. No retorno às minhas atividades acadêmicas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Departamento de Educação, em ações de ensino na formação inicial e continuada de docentes, na extensão e na pesquisa, desenvolvi e desenvolvo, até os dias atuais, estudos e atividades extensionistas, tomando os livros por fontes de estudos, mediadores de discussões em projetos de extensão e de pesquisa, além de escrever, até o momento, sete[70] livros para o público infantil.

Neste artigo privilegiarei a reflexão e problematização dos resultados desses estudos, quais sejam: "A sexualidade nos livros infantis: a mediação no processo de educação sexual" (2000-2001); "'Já é tempo de saber...': a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis – 1930 a 1985 do século XX" (2006-2009), apoio Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT); "Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças" (2008-2012), apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Livros infantis para a educação da infância

Nas aulas e nos momentos de formação docente de forma continuada, muitos/as professores/as me perguntam sobre quais seriam os livros considerados "ideais" para serem utilizados em suas práticas educativas com crianças pequenas. Além disso, os/as docentes questionam: como articular as discussões dos livros com

[70] XAVIER FILHA, Constantina. **A menina e o menino que brincavam de ser**. Campo Grande/MS: UFMS, 2009; XAVIER FILHA, Constantina. **Entre explosões e cortes na barriga**: as curiosidades de Rafael. Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela. Campo Grande, MS: UFMS, 2009; XAVIER FILHA, Constantina. **As aventuras da Princesa Pantaneira**. Campo Grande, MS: Life, 2012; XAVIER FILHA, Constantina. **Meninas e meninos têm direitos**. Campo Grande, MS: UFMS, 2014; XAVIER FILHA, Constantina. **Viver sem violência é um direito**. Campo Grande, MS: UFMS, 2014; XAVIER FILHA, Constantina. **Do meu corpo eu cuido e protejo**. Campo Grande, MS: UFMS, 2014; XAVIER FILHA, Constantina. **Princesa Pantaneira em**: brincando no mundo mágico do cinema. Campo Grande, MS: UFMS, 2014.

crianças pequenas? Como incorporar essas discussões no currículo da educação da infância? Como ler as narrativas, imagens, silêncios, ditos e não-ditos? Quais livros estão disponíveis no mercado e quais os mais recomendados para crianças? Qual a faixa etária indicada pelos livros? Quais representações de gênero, de sexualidades, de diferenças, de diversidades esses livros veiculam em seus textos e ilustrações? Essas questões têm muito a nos dizer. Elas instigaram as pesquisas que realizei nos últimos anos, tomando os livros como fonte de estudos com o referencial teórico dos Estudos Culturais, dos Estudos Feministas e dos pressupostos foucaultianos, como já explicitei.

Por que analisar livros para a infância como fontes e/ou objetos de pesquisa? O que eles apresentam de especial que justifiquem estudos, questionamentos e reflexões? Como esses livros se constituem em artefatos culturais capazes de produzir autorreflexão em seus leitores e leitoras? Por que esses livros são temidos por muitas pessoas adultas? Quando esse "gênero literário" ganha emergência no mercado brasileiro? Quais são os/as principais autores ou autoras desses livros? Que referencial teórico os privilegiam? Em que se assemelham e diferenciam? Quais as mudanças percebidas nos conceitos dos livros publicados no século passado com os contemporâneos? Como pensarmos sobre os modos de endereçamento dos livros para infância se são selecionados e comprados por adultos?

Perguntas e mais perguntas... Elas impulsionam vários estudos que analisam o potencial educativo desses livros e de outros artefatos culturais produzidos para a infância. A maioria dos/as autores/as compartilha a ideia de que esses artefatos produzidos culturalmente e socialmente educam ao expressar formas de ser masculino ou feminino, entre outras temáticas que acabam por constituir identidades (FELIPE, 1998; FURLANI, 2005; XAVIER FILHA, 2001, 2009, 2012).

As pedagogias culturais nos instigam a pensar sobre o que está sendo produzido para a infância na atualidade e sobre como as crianças se apropriam de tais produtos mediante discursos e constituição de suas identidades. Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e "normal" para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade. Giroux e McLaren (1995) ressaltam que há pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido. Assim, os vários contextos educacionais da sociedade, bem como seus vários artefatos culturais,

como cinema, mídia, revistas, livros, brinquedos, entre outros, expressam e fazem circular discursos que produzem determinadas subjetividades. Entender os livros como artefatos culturais e que expressam pedagogias nos leva a analisar os textos e ilustrações e buscar problematizações sobre os conceitos, sobre formas de instigar a reflexão e a autorreflexão dos sujeitos leitores.

Priorizar os livros como fontes de estudos, como já explicitei, ocorreu a partir do fascínio que tenho pela literatura infantil[71] e pelo interesse em investigar sobre os artefatos culturais produzidos para a infância e, sobretudo, como elas produzem significados sobre eles. Outra questão foi o fato de que venho estudando as temáticas da sexualidade, gênero e diversidades/diferenças há vários anos e com isso me interesso pelas produções culturais a esse respeito para o público da infância.

"Qual o livro 'ideal' para a educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual com/para crianças?" Essa é uma pergunta recorrente quando trabalhamos em formação docente. Inclusive essa foi a problemática que me instigou a realizar o primeiro estudo tomando os livros como objetos de análise, como falei no início deste texto.

A pesquisa[72] realizada entre os anos de 2000 e 2001 teve como propósito coletar livros infantis que estivessem à venda em livrarias na cidade de Campo Grande, MS. Coletamos na época um total de 23 livros, dos quais 18 deles foram considerados válidos para a investigação. Os agrupamentos de análise encontrados foram os seguintes: biológica; religiosa; agropecuária; e histórico cultural.

Esses agrupamentos não são estanques ou excludentes entre si, ou seja, há livros que apresentam várias temáticas, no entanto, priorizamos a que fosse mais preponderante para esse tipo de enquadramento. A ênfase temática nos livros na referida pesquisa (XAVIER FILHA, 2001), em sua maioria, é pelos discursos biológicos,

[71] Não vou me deter aqui sobre a discussão se os livros em questão devam ser considerados como literatura. Há discussões ressaltando a pretensão pedagógica em ensinar desses livros em detrimento da criatividade e imaginação que os livros considerados de literatura teriam. No entanto, questiono se também os considerados como literatura também não teriam um alcance pedagógico, visto que são elementos de pedagogia cultural, portanto, tudo pode ensinar independente da temática ou da forma de abordagem presente nesse artefato cultural.

[72] XAVIER FILHA, Constantina. **A sexualidade nos livros infantis**: a mediação no processo de educação sexual. Campo Grande, MS: UFMS, 2001. [Relatório de pesquisa].

normativos e moralizantes. Poucos foram os que priorizam as crianças como seres pensantes e sexuados. Alguns livros foram categorizados na "perspectiva agropecuária". A denominação dessa abordagem me pareceu bastante sugestiva e condizente com a prática econômica significativa no estado de Mato Grosso do Sul. As principais características desses livros são as seguintes: a) apresentam relação entre a sexualidade humana e a reprodução de plantas e animais; b) colocam humanos e animais em um mesmo patamar em relação ao cuidado da prole; c) priorizam os aspectos biológicos de humanos e animais.

Um exemplo significativo dessa abordagem é a costumeira utilização do termo "sementinha" para designar o óvulo ou o espermatozoide, com o pretexto de ensinar as crianças sobre a concepção. Outro dado utilizado nos livros é a explicação da concepção humana e/ou do ato sexual como algo da "natureza", portanto também presente em outros seres animais. Questões como prazer, escolha, opção não são priorizados nos livros que adotam essa perspectiva.

Como se vê, ela está intrinsecamente ligada ao aspecto biológico. Tal premissa reforça discursos biologizantes e essencialistas da constituição do sujeito e da vivência da sexualidade. O ato da concepção é visto como algo inquestionável para o destino das pessoas (e também dos animais) e, em especial, das mulheres. A maternidade é algo irrefutável e desejável para a completude feminina. A questão religiosa perpassa os livros de forma menos contundente, apresentando enunciados que nos levam a pensar na criação da humanidade por obra divina e que a concepção também é um milagre da vida. A família "ideal" é aquela composta por pai, mãe e filhos/as não aparecendo nesses livros analisados outra possibilidade de constituição familiar. Percebeu-se a inexistência de temas, como autoerotismo, homossexualidade e violência sexual.

Alguns anos após a conclusão dessa pesquisa, retorno à discussão e análise dos livros, agora não só com os direcionados às crianças e adolescentes, mas também ao público adulto com a pesquisa "'Já é tempo de saber...': a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis" – 1930 a 1985. O produto dessa pesquisa foi um Catálogo Digital de Bibliografias sobre Sexualidade, Educação Sexual e Gênero (1930 a 1985), o qual apresenta os dados coletados e analisados na pesquisa além de ser um banco de dados para pessoas interessadas em estudar essa temática tomando os livros como fontes.

Na pesquisa coletamos um total de 361 livros denominados de manuais (para o público adulto) e os para a infância e adolescência com as temáticas da sexualidade e gênero. Um dos critérios para a seleção das fontes foi ter por característica orientações relativas à sexualidade na infância e na adolescência/juventude e indicativos de sua educação, além de se apoiarem em ciências biológicas, médicas, psicológicas, pedagógicas e religiosas. A linguagem impositiva, normativa e prescritiva constitui um dos elementos fundamentais que faz com que os manuais e livros infanto-juvenis sejam instrumentos privilegiados.

A criança, especialmente, é tomada como objeto de conhecimento: passa a ser esquadrinhada, medida, estudada, hierarquizada, homogeneizada. Este procedimento estabelece divisões, atribui rótulos e fabrica a criança “normal”. A educação da sexualidade e de gênero também tem por objetivo, por intermédio dos discursos veiculados pelos livros, orientar a conduta das pessoas adultas para atuarem diante das manifestações de sexualidade de crianças e adolescentes/jovens ou mesmo indicar a conduta idealizada para que meninos e meninas se constituam.

Os livros foram agrupados segundo as tipologias direcionadas a cada público-alvo: enciclopédias infanto-juvenis (indicadas para adultos ou para crianças e jovens); manuais (livros em geral e os de puericultura indicado para o público adulto). Desse montante, os manuais constituíram, nesse estudo, a maioria. Somando-se os manuais aos de puericultura, o total é de 266 livros. A intenção desses livros é, claramente, privilegiar o público de pessoas adultas para a tarefa de educar sexualmente crianças e adolescentes/jovens. Os manuais apresentam discursos, conceitos e sugestões fundamentados, em sua maioria, nas ciências médicas e *psi*. Há também os de cunho religioso. A tônica destes livros é orientar a conduta dos adultos no tocante às formas e estratégias da educação sexual/gênero de crianças e adolescentes/jovens.

Os livros infanto-juvenis se encontram em número reduzido, são apenas 50 nesse estudo (XAVIER FILHA, 2009). Dentre os livros, há os que são totalmente dedicados à temática da sexualidade e da educação sexual na infância e na adolescência/juventude, outros tratam das maneiras de se cuidar das crianças e adolescentes/jovens e de os educar.

Em continuidade a esse estudo, dei prosseguimento com outra pesquisa, priorizando somente os livros para a infância e ampliando o arco histórico de 1930 até 2010. A pesquisa "Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo

para/com crianças" (2008-2012), apoio CNPq, constituiu-se a partir de dois eixos teórico-metodológicos, a saber: a) pesquisa bibliográfica, que teve por fontes livros para a infância com os temas sexualidade, gênero e diversidades; como produto deste eixo, ao final do processo de investigação foi elaborada uma coletânea das fichas dos livros analisados, com a intenção de socializar as fontes para posteriores pesquisas; e b) a pesquisa com crianças realizada em escola pública, com o intuito de discutir com o público infantil sobre os livros produzidos para elas e para a construção coletiva de materiais educativos, dentre eles um filme de animação, contando com a efetiva participação das crianças.

Os resultados dessas últimas duas pesquisas ressaltam que, a partir da segunda metade do século XX, há um aumento editorial significativo de livros com as temáticas priorizadas na pesquisa para o público infantil. Nas últimas décadas, os livros publicados no Brasil ganham espaço junto aos traduzidos de outras línguas. Apresentam os temas estudados de diversas formas, a depender do período histórico em que foram publicados a partir do referencial teórico e moral de cada época. No entanto, há elementos presentes na maioria dos livros, independente desses fatores. A heterossexualidade se configura como a única e desejável possibilidade de constituição da identidade sexual. A homossexualidade aparece sutilmente nos livros escritos na década de 2000, especialmente quando a temática é a diversidade familiar.

Outro assunto recorrente é a construção do corpo feminino ligado à procriação. O corpo reprodutivo é ainda representado como um dado “natural” desejável e esperado para as meninas, aspecto observado nas duas pesquisas citadas. O corpo é representado em alguns livros com ênfase nos aspectos biológicos da reprodução. A sexualidade é quase sempre desvinculada do prazer. Os corpos, masculino e feminino, são fragmentados com destaque no aspecto biológico e na construção de corpos considerados sinônimos de beleza: corpos jovens, magros e brancos.

Os livros publicados nas décadas da primeira metade do século XX apresentam conceitos ora religiosos, ora da medicina e ora da moralidade da época. Há alguns que ressaltam todos esses temas conjuntamente. Outro aspecto a se destacar na análise dos livros é que apresentam duas perspectivas de infância: uma assexuada, que necessita aprender para conduzir sua sexualidade, e outra de uma infância sexuada, que necessita ser educada para não vir a ter problemas futuros.

Os dados aqui expressos, apresentam aspectos importantes a se problematizar. Os livros para a infância apresentam conceitos em seus textos e ilustrações que indicam o que é considerado “normal” culturalmente para a vivência da sexualidade nesse período da vida. Percebe-se uma predominância de linguagem impositiva e normativa, a qual visa dizer o que é considerado “correto” para a educação das crianças.

Alguns livros publicados mais recentemente tentam questionar esses enunciados e propor novas formas de socializar informações, sair do que é considerado meramente pedagógico para indicar possibilidades de diálogo, ludicidade, criatividade, imaginação e reflexão. A criança é vista como sexuada e que questiona a sua vida, sobre suas dúvidas sobre todas as coisas, inclusive sobre sexualidade. As questões de gênero passam a ser discutidas e questionadas. Meninas ocupam lugares de destaque e de comando. Os meninos passam a experienciar possibilidades de serem frágeis e poderem chorar. As famílias homoafetivas passam a ter visibilidade juntamente com os outros arranjos familiares. No entanto, ainda nesses livros a homossexualidade ainda é pouco presente. Outros temas, como violência sexual e autoerotismo na infância, continuam com pouca expressividade.

A análise dos livros, em todas as pesquisas realizadas, possibilita-nos apresentar algumas características e elementos comuns presentes na maioria dos livros analisados. Estes aspectos também foram evidenciados em outro estudo (FELIPE, 1998), com algumas fontes análogas às da pesquisa de Xavier Filha (2001), passo, então, para efeito de síntese, a destacar algumas características dos livros analisados:

a) muitos dos livros utilizam-se da prerrogativa da infantilização para explicar a prática sexual e a concepção (vê-se o uso de carinhas em óvulos e espermatozoides ou de uma linguagem utilizada no diminutivo com o intuito de se aproximar de uma ‘linguagem da infância’);
b) há nos discursos uma tendência a explicar a sexualidade com argumentos biologizantes, essencialistas e universalistas (quase sempre excluída a relação de sexualidade com o prazer);
c) o corpo, especialmente o feminino, é reduzido à dimensão reprodutora (a constituição do corpo da criança está em linha com sua função reprodutora na

idade adulta no âmbito do casamento heterossexual e monogâmico);

d) existe preocupação em utilizar elementos da natureza para explicar fatos da concepção de crianças, explorando-se amplamente as semelhanças entre animais e humanos;
e) o modelo de família mais frequente é o de modelo patriarcal e nuclear, composto por membros definidos: pai, mãe e filhos/as;
f) alguns temas são praticamente excluídos dos discursos: autoerotismo; homossexualidade, diversidade sexual e violência sexual;
g) grande parte dos livros traz informações e conceitos distantes da realidade da criança (observa-se que há uma desqualificação da capacidade das crianças de produzir conhecimentos e realizar hipóteses);
h) o gênero masculino tem sido distinguido com maior visibilidade (nas imagens, observam-se meninos em situação de atividade e as meninas, em condições de execução de trabalhos domésticos e manuais);
i) o essencialismo em relação à identidade de gênero é visto em situações que expressam relação direta entre passividade e submissão por parte do gênero feminino, como nos seguintes exemplos: 1) denominação dos órgãos genitais femininos (geralmente com o uso de palavras no diminutivo); 2) submissão feminina, ao mostrar imagens da relação sexual em que o homem ocupa uma posição superior à da mulher; 3) as imagens que apresentam o momento do parto (as gravuras mais comuns a esse respeito representam mulheres felizes e serenas o que pode induzir a pensar sobre aspectos como os da reprodução aliada à resignação e à da imagem idealizada da ‘mulher-mãe’);
j) há indicativos de que a procriação feminina é um dado “natural” desejável e esperado pelas meninas/mulheres;
k) a heterossexualidade configura-se como a única e desejável possibilidade de constituição da identidade sexual;
l) o corpo feminino e o masculino, em muitos livros, são fragmentados ora com ênfase no aspecto biológico, ora na construção de ideais do que consideram ser belo: corpos jovens, magros, brancos;

m) muitos livros trabalham com duas perspectivas: com a concepção de que a infância é um período assexuado e, a segunda, com a de que a infância, por ser sexuada, necessita ser educada para não vir a ter problemas no futuro.

Na última pesquisa, observamos haver livros, especialmente os publicados na última década, que apresentam propostas novas em relação às anteriormente salientadas. Há novas narrativas, formas diferentes de questionar e provocar reflexão no público leitor; há novas temáticas, além de uma clara intenção de desestabilizar as verdades consideradas e produzidas como "únicas". Adiante, analisaremos alguns desses livros.

Diferença e identidade de gênero em livros para a infância

Seleciono a seguir alguns livros para a infância que trazem novas formas de identidades de gênero, novos olhares para entender e compreender as diferenças, entre outras possibilidades de questionamentos e problematizações, que não eram vistos nos livros nas primeiras décadas, que priorizamos nas análises em nossas investigações.

No livro "Até as princesas soltam pum" (BRENMAN, 2009), com linguagem bem-humorada, o autor faz a desconstrução da imagem irretocável e perfeita das princesas. O ideal de feminilidade é questionado na medida em que a menina, protagonista da história, chega em casa com uma pergunta ao pai sobre um enigma a ser resolvido, ou seja, se as princesas soltam pum, ou não. O pai resolve lhe contar este segredo guardado a sete chaves. Para isso, recorre ao livro secreto das princesas. A partir daí, passa a desvendar os segredos de princesas, como Cinderela, Branca de Neve e a Pequena Sereia. A menina conclui das histórias que, "*mesmo soltando pum, elas continuam sendo lindas princesas*" (p. 24).

"A princesa sabichona" (COLE, 2004) apresenta como protagonista uma princesa que não queria se casar, pelo contrário, gostava de ser solteira. Ela era cortejada por muitos príncipes, no entanto, queria viver sossegada no castelo, fazendo o que bem entendesse. O rei e a rainha, inconformados com a sua decisão, resolveram lhe dar um ultimado para arranjar um marido. Ela concordou, desde que o pretendente passasse em provas que ela determinaria, e assim aconteceu! Provas e mais provas, imagináveis e inimagináveis, que colocavam à "prova" o ideal de masculinidade de

cada pretendente. Para sua surpresa, apareceu um príncipe Fanfarrão que conseguiu cumprir com êxito todos os desafios. Então, ao final, ela resolveu lhe dar um beijo mágico e ele virou um enorme sapo. Ele rapidamente foi embora do castelo. A notícia se espalhou por todo o reino e ninguém mais quis se casar com a princesa Sabichona e "*ela viveu feliz para sempre*".

"O menino Nito" (ROSA, 2008) recebeu esse apelido desde muito pequeno por ser muito bonito. Era um menino levado e sapeca, que apresentava um probleminha: "chorava por tudo". Certo dia, o pai chamou-o para uma conversa. Disse-lhe: – "*Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... Já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora! Você é macho! Acabou o chororô de agora em diante*" (p. 5). O menino foi aos poucos aprendendo a "engolir" o choro. Desde a conversa com o pai, não mais chorou. Aos poucos, foi adoecendo, chegando a nem mesmo conseguir se levantar da cama, tanto que os choros engolidos pesavam. Um médico da família foi chamado. Após a conversa com o menino, disse-lhe que o jeito era "*desachorar todo o choro engolido*". E assim o menino fez. Chorou tanto que encheu bacias e bacias de lágrimas. De tanto chorar, seu pai, sua mãe e o médico também choraram juntos. O pai teve que rever o seu posicionamento, autorizando o menino a chorar, desde que tivesse algum motivo para isso. Este é um dos poucos livros que apresenta o personagem principal negro, filho de família afrodescendente.

Ceci é personagem principal do livro "Ceci tem pipi?" (LENAIN, 2004). A menina, ao chegar à escola, abala as convicções do menino Max que, antes, tinha a ideia de que o mundo era separado entre os "com-pipi" e as "sem-pipi". O pessoal "com-pipi" era mais forte, e essa era uma certeza existente desde que o mundo é mundo, acreditava o menino. A menina, em vez de desenhar "florzinha fofinha", prefere "mamute enorme"; adora jogar futebol; tem bicicleta de garoto; não tem medo de subir em árvores; nas lutas, sempre vence. O menino fica cada vez mais intrigado com as atitudes daquela garota. Acredita que ela deva estar trapaceando, pois "*Ceci é uma menina que tem pipi! Uma sem-pipi com pipi*..." (p. 17), fantasia o menino. A partir daí, passa a investigar a menina para poder desmascará-la. Ao final, descobre que ela era uma menina sem-pipi e chega à conclusão de que "*antes, havia o pessoal com-pipi e o pessoal sem-pipi. Agora, tem os com-pipi e as com-perereca. Pois é... Não tem nada faltando nas meninas*!" (p. 29).

O que essas histórias podem nos dizer sobre as novas possibilidades narrativas adotadas pelos livros para a infância na última década?

Um dos primeiros aspectos a frisar é que esses livros vêm marcados por características historicamente consideradas desejáveis nos livros categorizados como literatura infantil, diferentemente de outros livros que têm o propósito explícito de educar de uma forma convencional, como os paradidáticos ou livros escritos em linguagem adultocêntrica (em geral o/a autor/a é um/a adulto/a que sempre tem resposta sobre qualquer dúvida ou dilema enfrentado pelas crianças, frequentemente, um médico-homem) e também diferentes de outros que foram coletados nas pesquisas citadas.

Os livros que acabei de descrever anteriormente, dentre outros, apresentam histórias que envolvem contextos diversos, personagens instigantes, diferem da norma. As mensagens que repassam não têm a pretensão de perpetuar uma perspectiva normalizadora, pragmática, moralista, essencialista e naturalizada da infância. Ao contrário, tentam articular o artístico, o lúdico, o estético; problematizam temáticas que envolvem diversidades, diferenças de gênero, além de outras possibilidades de construção de masculinidades e feminilidades, outras formas de convivência entre meninos e meninas; novas possibilidades de constituição de identidades.

Os livros em questão destoam de várias características apontadas no item anterior deste artigo. As crianças são seres produtores de cultura. Interagem, têm perguntas e dúvidas sobre todas as coisas, inclusive sobre sexualidade, sobre seus corpos, sobre suas vidas, sobre o mundo, sobre o que é ser menino e ser menina.

Os livros para a infância que descrevemos neste item não pretendem, com seus textos e ilustrações, “dominar” a criança para depois governá-la. Ao contrário, entendem-na como sujeito ativo e participativo de todo o processo de constituição identitária. Ela é um ser que produz discursos, constitui e interfere nos processos de constituição da própria subjetividade.

A diferença de gênero e a produção da identidade de gênero são elementos constantes nos referidos livros. Silva (2003) discute a construção dos termos identidade e diferença. Argumenta que os termos utilizados para designar identidade e diferença são atos de linguagem. Precisam ser nomeados e ganham sentidos em meio a sistemas de significação. Trata-se, portanto, de construções histórico-culturais, instáveis, fluidas, voláteis.

O autor se detém no conceito de identidade atrelado ao de diferença e escreve: “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2003, p. 75). Para o autor, identidade e diferença têm “a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (p. 96). Outro conceito que nos parece pertinente ressaltar é o de que “identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (SILVA, 2003, p. 96-97).

Estes conceitos nos instigam a questionar e discutir sobre a construção da identidade de gênero encontrada nos livros para a infância. Percebe-se a construção da identidade como processo que não é linear, mas de forma contraditória, inacabada.

Nos livros que trouxe como exemplo, a identidade de gênero não é fruto de fenômeno biológico ou de algo da essência do sujeito, ao contrário, é um processo de construção ligado a sistemas de representações, a relações de poder, a formas instáveis diferenciadas de ser menina ou ser menino. A criança, no processo, é vista como sujeito ativo. Não é um receptáculo vazio a ser preenchido pelas informações do meio, nem mesmo simplesmente um ser portador de características inatas sobre a identidade sexual e de gênero. A criança é um ser que interage e se reinventa a cada momento.

Breves considerações finais...

Os resultados de todas as pesquisas que realizei ao longo dos últimos anos, tomando os livros como fontes, revelaram que esses artefatos culturais e pedagógicos têm muito a nos dizer. Os livros podem ser elementos importantes para levantar questões que fazem parte da vida do público leitor e da vida de muitas pessoas adultas. Os temas sexualidade, gênero, diversidades e diferenças podem ser tratados de diversas formas, dependendo do público a que se destinam e dos objetivos propostos.

Na maioria dos livros analisados, predomina uma linguagem impositiva, normativa e pragmática em relação à criança, alguém que deve ser dominado. Por outro lado, como se evidenciou na última parte deste artigo, outros livros foram publicados nos últimos anos que pretendem problematizar outros aspectos, como a ludicidade, o prazer, o riso. Estes livros são em menor número em relação aos que pretendem “encapsular” a criança e controlar seus corpos, desejos, pensamentos, hipóteses, teorias. Pesquisas que dão preferência à

análise desses artefatos culturais, como a que apresentamos neste artigo, têm um papel importante para, além de dar visibilidade a essas produções, trazer à discussão os conteúdos, os temas, as formas encontradas por adultos, a fim de debaterem temáticas sobre as crianças e, especialmente, com elas.

A posição assumida e sugerida por Louro (2009) é a de sempre colocar sob suspeita os conceitos. Sua posição, igualmente, é de que a norma pode e deve ser subvertida. Esta constatação nos leva a pensar em colocar os conceitos e os valores expressos nos livros para a infância sob suspeita. Desconfiar, problematizar, questionar, pensar em novas formas de interação com esses artefatos culturais... este nos parece ser um grande desafio. Outro aspecto a ser considerado é que não há livros perfeitos. O nosso olhar é que deve ser problematizador, questionador, sem, contudo, perder o prazer pela leitura, o deleite pela ilustração, pelas novas formas de pensar.

Muitos caminhos podem ser trilhados, utilizando os livros como instrumentos de dispositivos pedagógicos para a educação para a infância. Olhar esses vários artefatos culturais com olhar de estranhamento parece ser uma primeira possibilidade e um desafio a ser trilhado. Conhecer o que existe, quais as estratégias utilizadas para a escrita dessas fontes, com o propósito de capturar, ou não, o público de crianças, também é outro caminho possível. Levar essas discussões para as crianças, com elas discutir, produzir novas verdades, novas possibilidades. Mais um delicioso desafio...

REFERÊNCIAS

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. 3. reimp. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

COLE, Babette. **A princesa sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar**. Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir dos livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-58.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** Ilustrações. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Então, homem chora ou não? 4.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 73-102.

XAVIER FILHA, Constantina. **A sexualidade nos livros infantis**: a mediação no processo de educação sexual. Relatório de Pesquisa. Campo Grande, MS: UFMS/DED, 2001. [Relatório Final].

___. **"Já é tempo de saber..."** a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis – 1930 a 1985 do século XX. Campo Grande: UFMS/FUNDECT, 2009. [Relatório Final].

___ (Org.). **Catálogo digital de bibliografias sobre sexualidade, educação sexual e gênero – 1930 a 1985**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009a. [CD-Rom].

___ (Org.). **Kit de Materiais educativos para a educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009b.

___. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construções de identidades. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade,**

para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande, MS: UFMS, 2009c. p. 71-97.

___. **Gênero e sexualidade em livros infantis**: análises e produção de material educativo para/com crianças. Campo Grande, MS: UFMS/PROPP/CNPq, 2012. [Relatório Final].

Violência Sexual na Infância

EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Edyane Silva de Lima
Eliane Rose Maio

Introdução

Os estímulos fomentam aprendizados, costumes e se internalizam na medida em que se repetem em nosso desenvolvimento. Bons incentivos, ambiente saudável, relações sociais tranquilas permitem uma reação aos estímulos externos com possibilidades de correspondência favoráveis. Entretanto, também se internalizam fatores negativos e desfavoráveis, como conflitos relacionais, dores e tristezas. Tais apreensões, anteriores ao ambiente escolar, refletem no dia a dia das pessoas.

Nesse contexto, a violência sexual se apresenta no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois não há como separar vida escolar, vida privada e comunitária. Desde os primeiros anos de vida, o que temos feito ao longo do desenvolvimento humano é driblar essas questões, para que cada campo de sociabilidade sofra o menor impacto possível um sobre o outro. Porém, a tristeza e o reviver no pensamento a respeito da violência sexual ocorrida podem influenciar no momento do aprendizado da criança.

Decorrências da violência sexual

As primeiras ações de atendimento à infância no Brasil são de cunho assistencialista, tendo algumas mudanças somente a partir dos anos de 1980. Anterior ao período colonial, no caso dos/as indígenas, as crianças eram responsabilidade não apenas dos pais, das mães, mas de toda a tribo. No período de colonização, as crianças e os/as adolescentes abandonados/as e marginalizados/as em Portugal eram trazidos/as para o Brasil para colaborar na aproximação com os/as índios/as e na catequese. Apenas em 1700 que surgiram as primeiras escolas, criadas como espaços de ordem e homogeneização das crianças da elite. Essas escolas atendiam às crianças da classe mais abastada, as demais não eram inseridas, e as garotas serviam à

satisfação sexual de seus senhores. Neste mesmo período, surgem as "Rodas dos Expostos"[73] (FREITAS, 2003).

Somente em meados do século XIX, em Salvador, foi desenvolvida uma iniciativa de atendimento a meninos/as abandonados/as e, a partir de 1908, foram criadas escolas infantis para imigrantes. A primeira escola infantil foi fundada em Belo Horizonte. Em 1909, foi instituído o primeiro Jardim de Infância Municipal do Rio de Janeiro, que também não abrangia toda a população em idade escolar, sendo criado somente em 1919 o Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública (FREITAS, 2003).

A conotação à criança neste momento é a de menor, inclusive decorrendo, em 1927, na promulgação do Código de Menores – primeiro documento legal para a população menor de 18 anos. Somente em 1930, houve a criação de departamentos do Governo para gerenciar e executar políticas de atendimento, mas sob a égide clientelista, com destaque à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em 1942, foi designado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) – órgão do Ministério da Justiça que funcionava como um equivalente ao sistema penitenciário para a população menor de 18 anos, cuja lógica de trabalho era a reclusão e a repressão das crianças e adolescentes abandonados/as ou autores/as de atos infracionais. Ainda neste período, também foi originada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que ofertava assistência aos/às desvalidos/as (FREITAS, 2003).

Enfatizamos o trabalho da ativista Pérola Byington, que, em 1930, fundou a Cruzada Pró-Infância, em parceria com a educadora sanitarista Maria Antonieta de Castro, ambas promoviam inicialmente atendimentos às crianças e gestantes. Depois, ampliaram para os serviços de clínica geral, higiene infantil e pré-natal, bem como organizaram serviços relacionados à educação, como creches e bibliotecas infantis. Em 1959, Pérola inaugurou o Hospital Infantil e Maternidade da Cruzada Pró-infância, hoje denominado Hospital Pérola Byington, o qual é caracterizado como Centro de Referência da Saúde da Mulher e administrado pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

[73]Artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato ela era conduzida para dentro, sem que a identidade de quem ali colocasse o/a bebê fosse revelada. Teve origem na Itália durante a Idade Média (GALLINDO, 2013).

Em decorrência de movimentos internacionais pela implantação e disseminação dos direitos humanos, em 1950, é organizado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil, em João Pessoa/PB. Notamos que, desde a década de 1920, iniciativas de atendimento à infância são desempenhadas no país, mas seu marco regulatório é impresso somente na Constituição Federal de 1988, em que se atribui a responsabilidade ao Estado de assumir essa parcela da população.

Procede-se à instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), demarcando, a partir de então, políticas de atendimento parametradas por princípios legais, com vistas à garantia do direito e não mais como assistencialismo esporádico.

A doutrina da proteção integral prevê a política pública, sendo prestada por meio dos serviços de: creches, escolas, parques, assistência à saúde. Sob este viés, as linhas de ações previstas no Artigo 87 do ECA (BRASIL, 1990), pelas quais se fundamentam o atendimento à criança e ao/à adolescente, são:

> I - políticas sociais básicas;
>
> II - políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem;
>
> III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;
>
> IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;
>
> V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente;
>
> VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes;
>
> VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades

> específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos (BRASIL, 1990, p. 42).

O dualismo do atendimento à criança no Brasil prevaleceu durante longos anos. As crianças dos segmentos mais pobres recebiam atendimento assistencialista de cuidado com higiene e saúde, o atendimento educacional era voltado para a compensação da sua situação de pobreza. Em contrapartida, as crianças da classe burguesa acessavam instituições que objetivavam a educação e o seu desenvolvimento.

Com relação ao enfrentamento da violência sexual, encontram-se os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), pautados nessa organização, bem como as unidades de ensino. Para tanto, faz-se necessário atuar em rede, ou seja, os serviços públicos e privados precisam estar articulados, pressupondo o entrelaçamento de ações que assegurem os mínimos sociais, garantindo aos/às cidadãos/ãs a defesa dos direitos sociais. Entendemos que, a partir disso, o sistema de garantia de direitos passa a se fortalecer.

> O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (CONANDA, 2006).

Em outras palavras, todos os órgãos de atendimento devem estar integrados e engrenados. Para tal, os Conselhos Municipais de Direitos de Crianças e Adolescentes devem impulsionar a elaboração de diretrizes e a fiscalização das políticas de atendimento executadas, de modo a verificar se estão em consonância com a demanda da realidade. Isso especialmente na perspectiva da formação, que também deve ser contemplada nas pautas de discussões destes órgãos, para deliberação de recursos para o enfrentamento da problemática, pois a prevenção é o método mais eficaz e econômico de atendimento às vítimas de violência (ABRAPIA, 1997).

Desde muito pequenas, as crianças memorizam o aprendizado por meio de suas relações, permitindo a evolução ou não de seu desenvolvimento,

> [...] a infância é o espaço das descobertas e de necessidades tantas que comprometem o adulto a participar da satisfação destas como colaborador sensível do desenvolvimento desse novo ser. A criança é um "ser em criação", um ser que começou seu desenvolvimento, e não um ser completo ou acabado do qual possam ou devam ser exigidas compleições de suposta perfeição. E, talvez mais ainda que o adolescente e o adulto seja a criança o sinal forte de evolução e o maior signo de novas possibilidades humanas (NUNES; SILVA, 2006, p. 11).

Esta memorização de conteúdos é construída e estimulada, o que não seria diferente com relação ao abuso e/ou à exploração sexual, gravado/a na memória da criança, dando vazão a grandes prejuízos pedagógicos. No entanto, justamente por estar em processo de (re)construção, tais dificuldades podem ser minimizadas, sendo imprescindível a observação antecipada desse fenômeno que ocorre com muitas crianças. No caso daquelas que não sofreram tal situação, estas podem ser alertadas mediante a ação preventiva.

Direta ou indiretamente, a violência traz prejuízos sérios e em diferentes níveis para o desenvolvimento saudável da criança. O impacto desse acontecimento não é temporário ou passageiro e não deve ser desconsiderado, pois há

> [...] efeitos em longo prazo [que] não são evidenciados de imediato. Deve ser reconhecido como um sério problema da infância. Mesmo que crianças vitimizadas sejam retiradas de suas casas, os efeitos da experiência vivida repercutirão em toda sua vida (DAY *et al*., 2003, p. 14).

Amazarraye Koller (2013), Ferrari e Vecina (2002), Viodres e Ristum (2008) concordam sobre o expressivo impacto da violência sexual no desempenho e na vida acadêmica da vítimas. Essas autoras citam, por exemplo, alterações no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, na memória e no rendimento escolar, baixa

concentração, agressividade e impulsividade. Tais características são encontradas de forma diferente nas crianças, não sendo possível classificar um perfil absoluto.

Ressaltamos também os reflexos biopsicossociais da violência sexual, para não ter uma visão conservadora e pejorativa de que a vítima de violência assume identidade homossexual e/ou comportamento de promiscuidade, a qual compreendemos ser uma leitura enviesada e tendenciosa, que, inclusive, faz-se presente em estudos de Azevedo (1988, *apud* MORAES, 2012), ao mencionar os efeitos a curto e longo prazo da vitimização sexual:

> Os possíveis efeitos do abuso sexual em curto prazo na infância são problemas de ajustamento sexual (homossexualidade; preocupação com assuntos sexuais; masturbação excessiva; gravidez; promiscuidade; abuso sexual de crianças menores; entre outros).

Tal afirmação é equivocada, pois a homossexualidade não tem natureza na violência sexual, não podendo esse discurso ser entendido como preponderante e determinista, já que não se nasce homem, mulher ou homossexual, mas torna-se; a identidade de gênero está envolta por relações sociais (SOARES; MEYER, 2003).

Para nortear a concepção de desenvolvimento daquele/a que sofreu esse tipo de situação, o papel da família e das referências de convívio é de extrema importância, no sentido de proporcionar um ambiente benéfico para o desenvolvimento, o qual tenha condições saudáveis, mediante estímulos positivos, equilibrados, relações familiares funcionais, vínculos afetivos adequados, diálogo, entre outros aspectos importantes. Caso esse ambiente não seja fomentado, é possível que a superação das marcas da violação de direitos seja dificultada, visto que

> [...] as consequências da violência doméstica podem ser muito sérias, pois crianças e adolescentes aprendem com cada situação que vivenciam, seu psicológico é condicionado pelo social e o primeiro grupo social que a criança e adolescente têm contato é a família (ROSAS; CIONEK, 2012).

Crianças que são testemunhas ou vítimas de violência no ambiente doméstico tendem a desenvolver um repertório de

estratégias inadequadas, isto é, aprendem estratégias agressivas para lidar com possíveis contrariedades e formam, assim, seu leque de respostas ao estresse. Ao agir desse modo, elas são rejeitadas ou hostilizadas por colegas e professores/as, o que afeta o processo de aprendizagem e de estabelecimento de relações sociais, diminuindo a probabilidade de revelação da violência sofrida, estabelecendo-se, assim, um círculo vicioso (VIODRES; RISTUM, 2008).

Desse modo, entendemos que o fracasso escolar e os comportamentos agressivos podem ter, em sua origem, a violência sexual. Cabe salientar ainda que é de suma importância atentar para alguns sinais, no sentido de identificar essas possíveis situações, pois a criança

> [...] revelará repetidamente na escola o intenso conflito traumático através de seus desenhos, que falarão de corpos mutilados, uma imagem corporal fragmentada, tais como figuras sem rosto, sem braços; mãos que batem, mãos em forma de punhal, olhos que espreitam, pessoas sem roupa, órgãos genitais, quarto trancado, criança chorando e prisão; ou em suas redações, poemas e contos, um conteúdo rico para o professor observar, identificar e ajudar a criança no seu *pedido de socorro*. Em um trabalho em sala de aula sobre o corpo, a identidade ou a imagem corporal, o/a educador/a poderá criar situações em que a violência sofrida se tornará evidente (BARBOSA, 2008, p. 83, grifos do autor).

As formas de expressão da criança no ambiente escolar são as mais diversas: o olhar atento do/a professor/a e de todos/as aqueles/as que o/a rodeiam faz-se necessário. No entanto, a identificação de vítimas de violência ainda passa por vistas grossas, o que implica na reprodução por anos do abuso e/ou da exploração sexual, sendo necessário evidenciar alguns sinais passíveis de reconhecimento da criança que tem seu direito violado.

Por todas as razões aqui expressas, essa temática deve ser parte da formação sobre educação para sexualidade e contemplar a própria concepção acerca da sexualidade do docente, para que não a reproduza de forma conservadora e repressiva, conforme se delineia na linha geracional (USSEL, 1980; MAIO, 2011).

Percebendo os sinais da violência sexual

A violência sexual pode ser detectada pela presença de alguns sinais, tais como: transtornos psíquicos, pesadelos, quadros fóbico-ansiosos, isolamento social, sentimento de estar sujo, problemas de aprendizagem, depressão, medo, abuso de álcool e outras drogas, comportamento autodestrutivo, ansiedade, estigmatização, baixa autoestima, queixas somáticas, agressividade, Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), comportamentos regressivos (enurese, encoprese, birras, choros), fuga de casa, entre outros. Tais sintomas e sequelas da violência podem aparecer na infância e se estender pela vida adulta (SILVA; RESENDE, 2011).

> Algumas crianças ficam paralisadas, perplexas diante da violência sofrida. Outras reagem, emitindo sinais de sintomas: tristeza profunda, enurese noturna, roubo, pânico, conduta oposta a sua habitual (apatia ou agitação, medo ou agressividade), irritabilidade, instabilidade emocional, isolamento dos colegas e amigos, indisposição excessiva diante de atividades de sua preferência e regressão na escola (AMARO, 1997, p. 20-21).

Quando o abuso vem imbricado por situações de violência física, observam-se visivelmente suas sequelas como infecções e marcas, mas quando não há o emprego da força física, deixam marcas afetivas ainda mais graves e preocupantes, como a culpabilização, a depressão, o isolamento e a angústia. Destacamos o fato de que cada criança pode reagir de formas diferentes, fatores como a idade, o ambiente e a maneira como ocorreu a violência são influentes nos reflexos da sociabilidade da criança.

Consideramos ainda a questão do vínculo do/a agressor/a com a vítima, pois, quanto mais este seja forte, – permeado por sentimentos, como no caso de genitores/as principalmente – pode agravar ainda mais as sequelas, levando até mesmo à tentativa de suicídio por parte do sujeito violentado (LANDINI, 2011). Os reflexos dessas alterações comportamentais perpassam pela escola, que acabam por imprimir o local de fomento à aprendizagem, já que os

> [...] aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento, a expressão deste

> através da produção escolar [...]. O não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica (WEISS, 2004, p. 24).

Assim como os/as adultos/as expressam nos campos de sociabilidade – como ambiente de trabalho, relações com os/as colegas e familiares – sentimentos e resultados de relações sociais conflituosas, a criança, vítima de violência sexual, também exprime, de maneira explosiva, falante ou não, direta ou indiretamente, aspectos dessa vivência negativa e dolorosa.

Ponderações sobre educação para sexualidade

Compartilhamos a reflexão de Rocha, Lemos e Lírio (2011, p. 259) de que, mesmo o Governo criando estratégias de enfrentamento a este tipo de violação, "[...] a participação da escola neste contexto ainda é incipiente, o que demanda ações mais consistentes de envolvimento destas instituições na rede de enfrentamento deste tipo de violência".

O fato é que há pouca intervenção no combate à violência sexual e ainda é pouco o espaço dado à formação e ao diálogo sobre a sexualidade, pois existe uma ideia deturpada de que abordar o assunto é também incentivá-lo.

Entendemos também que, para desencadear a prevenção, faz-se necessário, primariamente, abordar a concepção dos/as trabalhadores/as da educação, para, então, realizar o enfrentamento da violência sexual infantil a partir do ambiente escolar, pois, muitas vezes, a sexualidade foi/é permeada por repressividade, em que alguns/mas professores/as, pais, mães e/ou responsáveis não tinham diálogo aberto a respeito, pois era rodeado pela coibição e repúdio de valores religiosos e morais de que o sexo é algo errado e pecaminoso.

Tal pensamento reflete, sobremaneira, no processo educacional das crianças. No entanto, se na escola houvesse conteúdos dentro de um projeto com objetivos claros, vislumbraríamos a diminuição dos números de violência sexual contra as crianças, pois elas estariam mais bem preparadas para se autodefender e/ou acionar proteção. Assim, fica evidente que tabus e resistências perpassam unidades familiares, educacionais e demais

meios de sociabilidade e é por conta disso que a educação para sexualidade não é desencadeada nos espaços escolares.

Em 1970, foram identificados programas de prevenção primária do abuso sexual. Nos Estados Unidos, as atividades permearam de 1 a 12 sessões, com recursos metodológicos de filmes, teatros, livros, discussões, dinâmicas e representações (BRINO, 2007). No Brasil, há iniciativas relatadas nos estudos de Brino e Willians (2003) como a capacitação para 101 professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Carlos/São Paulo, 2.918 crianças, alunos dos professores e 2.732 familiares das crianças. As quais ocorreram por meio de 12 encontros semanais durante três meses, com atividades práticas com as crianças e os familiares acerca da prevenção do abuso sexual infantil. Bem como, a de Padilha e Gomide (2004) através do programa de prevenção aplicado em escola da região metropolitana de Curitiba/Paraná, utilizando pré-testes sobre concepções de abuso sexual, intervenções com 10 encontros semanais e pós-testes com familiares e alunos.

Vislumbramos este como caminho em constante construção, que deve ser desencadeado desde o processo formativo docente, de modo a inserir discussões sobre sexualidade, violência de gênero e aspectos da vivência da sexualidade, pois, além de um direito à expressão, é um direito à reprodução e, sobretudo, à informação para a criança.

Logo, a superação do medo e da vergonha em desenvolver ações de modo científico a respeito dessa temática é necessária para vislumbrar mudanças de comportamento, como a não culpabilização da própria criança pela violência sexual, o cuidado com curiosidades excessivas e desnecessárias a respeito do ocorrido e a ampliação no processo de (re)vitimização.

Formação docente: uma proposta para prevenção

A escola deve atentar-se aos sinais que as crianças oferecem, as vítimas pedem socorro, seja via própria voz, por linguagem corporal ou por meio de ações e comportamentos que indicam que há algo de errado. Cabe também ao/à professor/a estar atento/a para ouvir e perceber os sinais da criança abusada, a quem, legalmente, o próprio ECA (BRASIL, 1990, p. 99) expõe esta prerrogativa:

> Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou

> creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:
> Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Reconhecemos que identificar a vítima de violência não é tarefa fácil, no entanto, é primordial que isso ocorra. Estar imbuído/a desta tarefa de romper com o ciclo de silêncio remete a pensar que esta revelação supõe que a criança tenha confiança para que isso ocorra. O/a professor/a deve acolher o relato e transmitir confiabilidade e atenção, esclarecendo que a criança não terá prejuízos com isso e que acredita em sua fala. Para tanto, o ECA (BRASIL, 1990, p. 17), em seu artigo 13, dispõe que

> [...] os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Um trabalho de formação docente adequado, em cursos de licenciatura, pode proporcionar discernimentos adequados em um caminho para a prevenção do abuso e da violência sexual infantil, minimizando ou até mesmo extinguindo esta mazela humana, que tanto interfere no desenvolvimento de uma pessoa.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. Maus-tratos contra crianças e adolescentes – Proteção e Prevenção: **Guia de Orientação para educadores**. Petrópolis/RJ: Autores & Agentes & Associados, ABRAPIA, 1997.

AMARO, Sarita et al. **Serviço Social na escola**: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

AMAZARRAY, Mayte Raya; KOLLER, Silvia Helena. **Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 23, 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010279721998000300014&script=c_arttext>. Acesso em: 13 maio 2013.

BARBOSA, Gabriella Ferrarese. **Formas de prevenir a violência sexual contra a criança na escola** – um olhar da psicanálise e da saúde pública. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Subjetividade nas Práticas das Ciências da Saúde, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990.

BRINO, Rachel de Faria. **Professores/as como agentes de prevenção do abuso sexual infantil**: avaliação de um programa de capacitação. 278 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de educação e ciências humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos – UFSCAR, 2007.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.113-128, jul. 2003.

CONANDA. **Resolução nº. 113/2006**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília/DF, 2006.

DAY, Vivian Peres et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista Psiquiatria**. Porto Alegre, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1.pdf> Acesso em: 20 jun. 2012.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida; VECINA, Tereza Cristina Cruz. **O fim do silêncio na violência familiar**: teoria e prática. São Paulo: Ágora, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLINDO, Jussara. **Navegando na historia da educação brasileira**. Faculdade de Educação: Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm#_ftn1> Acesso em: 25 jul. 2013.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Educação e Saúde, 4).

MAIO, Eliane Rose Maio. **O Nome da Coisa**. Maringá: UniCorpore, 2011.

MORAES, Marcela da Silva. **Os prejuízos da criança que sofre violência sexual**. Palhoça/SC: Unisul, 2006. Disponível em: <http://inf.unisul.br/~psicologia/wpcontent/uploads/2008/07/MarceladaSilvaMoraes.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 72).

PADILHA, M. da G.S.; GOMIDE, P. I. C. Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 53-61, 2004.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; LEMOS, Flávia Cristina; LÍRIO, Flávio Corsini. Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Brasil: políticas públicas e o papel da escola. FaE/PPGE/UFPel. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, jan./abr., p. 259-287, 2011.

ROSAS, Fabiane Klazura; CIONEK, Maria Inês Gonçalves Dias. O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. **Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais/PR, v. 2, n. 1, p.10-15, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf>
Acesso em: 20 maio 2012.

SÃO PAULO. História de Pérola Byington. **Hospital Pérola Byington** – Centro de Referência da Saúde da Mulher. São Paulo/SP, 2013. Disponível em: <www.hospitalpérolabyington.com.br/o-hospital.php>. Acesso em: 25 ago. 2013.

SILVA, Laíssa Muniz da; RESENDE, Vera da Rocha. **A violência doméstica contra crianças e adolescentes**: uma (re)visão. 2011. Disponível em:<http://www.ppi.uem.br/camposocial/eventos/i_jornada

/076.pdf> Acesso em: 20 maio 2013.

SOARES, Rosângela de F. R; MEYER, Dagmar E. Estermann. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre juventude e sexualidade contemporâneas? **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n. 23, maio/jun./jul./ago., p. 136 - 148, 2003.

USSEL, Jos Van. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VIODRES, Inoue Silvia Regina; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan./mar. 2008.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIOLÊNCIAS SEXUAIS: ANÚNCIO DE TEMPESTADES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Lívia Monique de Castro Faria
Cláudia Maria Ribeiro

Quando as nuvens indicam tempestades

A proposta de desenvolver uma pesquisa na temática das violências sexuais[74] contra crianças é desafiadora e, em muitos momentos, assustadora. Assim, o comparamos com a imagem, também assustadora, de uma viagem de carro quando passamos por uma tempestade. O céu escuro, mesmo durante o dia, e o jorrar de tanta água que não é possível enxergar além de poucos metros. Nesses momentos, é possível decidir: parar e esperar ou seguir mesmo que devagar. No presente trabalho, a decisão foi de prosseguir, mesmo com o "anúncio de tempestades" (RIBEIRO, 2012). Desse modo, recorremos à seguinte definição de tempestade:

> Tempestade: agitação violenta da atmosfera, às vezes acompanhada de chuvas, ventos, granizo ou trovões; procela, temporal. Grande estrondo. (Figurativamente) Agitação moral. Grande perturbação; agitação; desordem. Tempestade em copo d´água. Espalhafato, grande agitação por motivo frívolo. (DICIONÁRIO, 1988 apud RIBEIRO, 2012, p. 37).

Tendo em vista que as temáticas das infâncias, sexualidades e violências sexuais são rarefeitas, têm características próprias da dispersão e da multiplicidade – como as nuvens – que tomam muitas formas, que podem ser belas, estranhas e também assustadoras, causam grandes estrondos, agitação violenta, grande perturbação.

[74]Assumimos "violência sexual" e não "abuso sexual". Cf. FARIA, Lívia Monique de Castro; PAULINO, Alessandro Garcia. Entre Marias e Preciosas: textos culturais, gênero e violência sexual. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras/MG: UFLA, 2012. p. 355-370.

Ribeiro (2012, p. 36) pergunta se poderíamos pensar em uma Educação para as sexualidades – nas nuvens"? Por que "nas nuvens"? Porque simbolicamente, as nuvens se revestem do indeterminado. Mas... podem ser também tempestades... Questionamos: quais as tempestades na Educação Infantil? A Educação para as Sexualidades é uma tempestade? As violências sexuais contra crianças são momentos de tormenta na Educação Infantil? O que fazer quando a tempestade é a violência sexual contra crianças? O que emerge antes/durante/depois da tempestade?

Saba relata algumas características das nuvens de tempestade, que podem elucidar aspectos desta metáfora, relevantes para esta problematização:

> As nuvens de tempestade geralmente estão associadas a: chuvas torrenciais e enchentes, granizo ou 'chuva de pedra', ventos intensos ou 'rajadas de vento', e eventualmente os temíveis tornados. A quantidade de energia envolvida em apenas uma tempestade modesta é assustadora (2001, p. 19-20).

O autor relata que a quantidade de energia envolvida em uma tempestade é assustadora tanto quanto pode ser assustador verificar o que emerge com relação às violências sexuais contra crianças no cotidiano da Educação Infantil.

No contexto das possíveis tempestades, bem como das rajadas de vento, está a delimitação do local onde foi obtido o material empírico. Tal delimitação está relacionada à história do Departamento de Educação – DED da Universidade Federal de Lavras – UFLA, que participou efetivamente da implementação do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, o qual teve início em 1999. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em três cidades do sul de Minas Gerais participantes e com maior atuação no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil[75].

Foram convidadas a participar dessa pesquisa, por meio de uma Solicitação Formal, três cidades atuantes no Fórum Sul Mineiro

[75] Os Fóruns são, por excelência, uma estratégia de divulgação de uma concepção de Educação Infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. Estes se articulam ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e ao Movimento Estadual – MIEIB.

de Educação Infantil, que aceitaram o convite, enviando uma carta-resposta e indicando a instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada.

Com a proposta de caminhar nas nuvens, o próximo passo constituiu o delineamento dos caminhos para a realização da pesquisa. Relatamos, então, como foram os procedimentos para obtenção do material empírico e para a análise.

Caminhos

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho consistiu em analisar o que surge com relação às violências sexuais contra crianças em instituições de Educação Infantil de três municípios do Sul de Minas Gerais, um dos caminhos escolhidos para tentar fazer emergir e assomar material empírico para ser analisado foi a elaboração de um Instrumento de Pesquisa, a saber: um questionário com questões discursivas e de múltipla escolha.

Diante da complexidade da temática, o desafio de fazer as escolhas metodológicas no decorrer da pesquisa perpassou ora pela fixidez, ora pela dispersão, Considerando o entrelace entre a utilização de um Instrumento de Pesquisa, com características aparentemente seguras, e pelo exercício analítico que se concentra na dispersão, ou seja, a perspectiva Foucaultiana da análise do discurso, passando pelos "horrores da *Arqueologia do Saber*" (CORAZZA, 2006, p. 366). Desenhar o rizoma implica em superar o binarismo, fixidez **ou** dispersão e traçar a possibilidade de desenvolver uma metodologia que entrelaça a fixidez **e** a dispersão.

> A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O improviso vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidade, surpresas, temores, mas também de certa sensação de alívio e de liberdade do tédio. Nosso trabalho de pesquisa em educação lembra, às vezes, a Nau dos Insensatos que Michael Foucault (2008) descreve, mas que, em

> vez de vagar à deriva das águas, como na Renascença, aporta em solo acadêmico com todas as promessas e os riscos que isso implica. Uma nau atracada, um pouco como as barcas-casa nos canais de Amsterdã, um tanto flutuantes, mas já sedentárias, numa indecisão entre o fluxo do rio e a fixidez da cidade. A vontade de aportar com segurança faz correrrmos o risco de restrição do potencial da viagem. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 161).

Assim, a escolha por utilizar o questionário foi feita considerando que é estratégico não falar diretamente, abordando os sujeitos de pesquisa face a face, sobre as violências sexuais contra crianças. Tal fato, tornar-se-ia mais delicado pois o contexto da pesquisa é a Educação Infantil, local de trabalho das(os) participantes. Logo a metodologia utilizada possibilitou diminuir receios, como o de serem identificadas(os) e ampliou as possibilidades das(os) profissionais da Educação Infantil deixarem emergir relatos de casos de violências sexuais contra crianças.

Para o tratamento do material empírico obtido, atrevemo-nos a mergulhar no referencial teórico e metodológico da análise do discurso sob a perspectiva Foucaultiana. Essa articulação se fez necessária devido às demandas postas pelo problema da investigação.

O movimento dos ventos dispersando as nuvens: aspectos da denúncia

Potencializando a metáfora das nuvens entrelaçada às problematizações que perpassam a Educação Infantil, o convite é para olhar o céu azul e vislumbrar as nuvens com uma cor bem branca, quando iluminadas pelo Sol, estas são como os Cúmulos.

Estas nuvens nos remetem a imaginar diversos formatos, ora ursinho, ora bola, ora avião, bonecas, borboletas, em uma relação própria da multiplicidade que não necessita de uma unidade isolada para existir, as imagens formadas dependem dos sujeitos. Assim, compreendemos que a construção do sujeito e das formas nas nuvens são transformáveis, como abordam Rago e Veiga-Neto:

> Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e

> conduta, que se forma através dos exercícios das práticas das técnicas, etc. (2006, p. 128).

Quando abordamos a possibilidade de criar forma nas nuvens, podemos pensar em transformações para este verbo, a saber: "1. Dar existência a. 2. Dar o ser a. 3. Gerar; produzir. 4. Originar. 5. Educar. 6. Inventar. 7. Fomentar; estabelecer; interpretar" (FORMA, 2010).

No contexto deste trabalho, criar está relacionado a inventar, a dar uma existência mesmo que provisória a hipóteses "mais livres e alegres", como aborda Dias:

> Pensar é criar e criar é problematizar, mas problematizar não significa responder a uma questão, mas determinar e coadaptar os dados e as incógnitas do problema, desenvolver o mais completamente possível esses elementos em vias de determinação, encontrar os casos de solução correspondentes a esse desenvolvimento [...] redistribuir os dados, forçar sempre novos lances, lançamento sucessivo de hipóteses mais livres, mais alegres, de existência. (1995, p. 79).

Ora, a metáfora das nuvens possibilita navegar pelas tempestades e também pela criação de novas formas de ser em grupo, pois remetem ao movimento que pode ser relacionado aos aspectos: prevenção às violências sexuais contra crianças, bem como a denúncia das referidas violências. Diante do desafio de criar – também metodologicamente – foram construídas as nuvens de palavras[76], as quais são apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3, mediante as respostas à questão "A instituição de Educação Infantil desenvolve algum trabalho de prevenção às violências sexuais contra crianças? Especifique".

[76] Foi utilizado o programa Wordle (<http://www.wordle.net/>) para a confecção de nuvens de palavras que conferem outras possibilidades analíticas ao material empírico. Este programa, além de um resultado estético com múltiplas cores e diferentes formatos, estabelece uma relação entre a frequência com que as palavras aparecem em um determinado texto. Desse modo, após a transcrição dos discursos das profissionais da Educação Infantil, estes foram lançados no programa em blocos de diferentes unidades analíticas que possibilitaram o desenvolvimento de diversas nuvens de palavras, evidenciando em cada unidade quais palavras apareciam com maior frequência.



Figura 1- Nuvem de palavras prevenção às violências sexuais. Cidade A.
Fonte: FARIA (2013).

Ao serem questionadas sobre o trabalho de prevenção às violências sexuais contra crianças, na cidade A, as profissionais destacaram com maior frequência as palavras: ficamos, sempre, crianças, sim, comportamento, cursos, trabalho, orientar. Estas palavras estão relacionadas ao olhar de profissionais da Educação Infantil sobre aspectos da prevenção. Destacamos a observação do comportamento das crianças: "*Sim. Em sala de aula sempre conversamos com as crianças sobre o assunto.*"[77].

Em outro enunciado, observamos que, para a profissional, a prevenção está relacionada a investigar as suspeitas: "*Geralmente quando ficamos sabendo ou desconfiados de algo a respeito da violência sexual, são chamados os pais e responsáveis para apuração do caso com conversas.*"[78] (informação verbal).

Como é possível observar na figura abaixo, na cidade B, as palavras relacionadas à prevenção são: informais, conversas, somente, algum, sim e crianças, como as profissionais destacam:

> *Apenas o trabalho da professora através das conversas formativas e informativas durante as rodas de conversa de acordo com o planejamento ou oportunidades surgidas.*

[77] Narrativa verbal fornecida pela Educadora A5.
[78] Narrativa verbal fornecida pela Educadora A7.

Não, mas quando percebemos algo que não achamos ser normal pedimos ajuda conversando trocando ideias.

Não, somente os professores ou até mesmo outros profissionais que falam informalmente com as crianças.[79](informação verbal).



Figura 2 - Nuvem de palavras: prevenção às violências sexuais. Cidade B.
Fonte: FARIA (2013).

Na cidade C, as palavras em destaque na nuvem, Figura 3, são: palestras, sim, pais, instituição, projetos, sempre, sobre. Neste contexto, as profissionais dizem:

Sim. São feitas palestras, distribuição de cartazes pela instituição e orientação aos familiares.

Não. A instituição não, porém eu faço a minha parte, conversando e conscientizando pais e alunos sobre o tema.

Sim. Através de palestras, projetos. (Educadora – C11).[80](informação verbal).

[79] Narrativas fornecidas, sequencialmente, pelas Educadoras B7, B5 e B6.
[80] Narrativas fornecidas, sequencialmente, pelas Educadoras C5, C10 e C11.

Estes enunciados estão relacionados a como a escola pode atuar na Rede de Proteção, enfatizando a prevenção primária:

> As ações propostas buscam atingir as causas da violência sexual. Juntamente com a implementação de políticas sociais básicas, destacam-se aqui as ações de caráter informativo geral. Assim, as ações educativas devem ser dirigidas a toda população: grupos de mães, pais, adolescentes, escolas e igrejas de todos os credos. A escola, por ser instituição que ocupa lugar privilegiado na rede de atenção à criança e ao adolescente, deve assumir papel de protagonista na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. (GUIA..., 2004, p. 26).



Figura 3 - Nuvem de palavras: prevenção às violências sexuais. Cidade C.
Fonte: FARIA (2013).

Nas três nuvens de palavras, o SIM aparece em destaque, apesar de variar de tamanho. A frequência desta palavra deve ser notada, uma vez que remete a olhares das profissionais da Educação Infantil, afirmando que existem ações preventivas nestes municípios.

Existe algum nível de prevenção, mas tendo em vista os casos relatados no presente trabalho, o encaminhamento dos casos revelados e mesmo a prevenção primária ocorrem de modo aleatório. Criamos, então, mais uma nuvem, esta englobando todos os

municípios no que se refere à necessidade de processos de formação para as profissionais da Educação Infantil, como consta também no Guia escolar: métodos para identificação de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (2004, p. 26): “O primeiro passo da prevenção primária é fornecer subsídios para ajudar a escola a informar a comunidade escolar sobre a realidade da violência sexual contra crianças e adolescentes.”.



Figura 4 - Nuvem de palavras: Você acha necessária a formação de profissionais da educação na temática das violências sexuais contra crianças? Comente sua resposta.
Fonte: FARIA (2013).

Observa-se que as(os) profissionais da Educação Infantil dizem SIM aos processos de formação nas temáticas relacionadas às relações de gênero e a Educação para as Sexualidades, como possibilidade para prevenção às violências sexuais contra crianças. Assim, o convite é investir na potência de ações criativas e nestes processos de formação, enquanto compromisso com a garantia dos direitos das crianças.

Conforme a Figura 5, nas três instituições em que a pesquisa foi desenvolvida, a maioria das/os profissionais já soube de alguma suspeita e/ou caso confirmado de violência sexual contra crianças, demonstrado pela proporção de profissionais que responderam: sim. Porém, ao estabelecer uma relação entre este dado e os enunciados construídos em outros itens do Instrumento de Pesquisa, é possível compreender que saber dos casos de violência sexual não garante uma intervenção efetiva, pois o trabalho em Redes de Proteção

necessita de ações articuladas entre a instituição de Educação Infantil e outros órgãos, como o Conselho Tutelar, bem como necessita que as/os profissionais saibam de seu dever de efetuar a denúncia, principalmente se a família for a perpetuadora da violência.

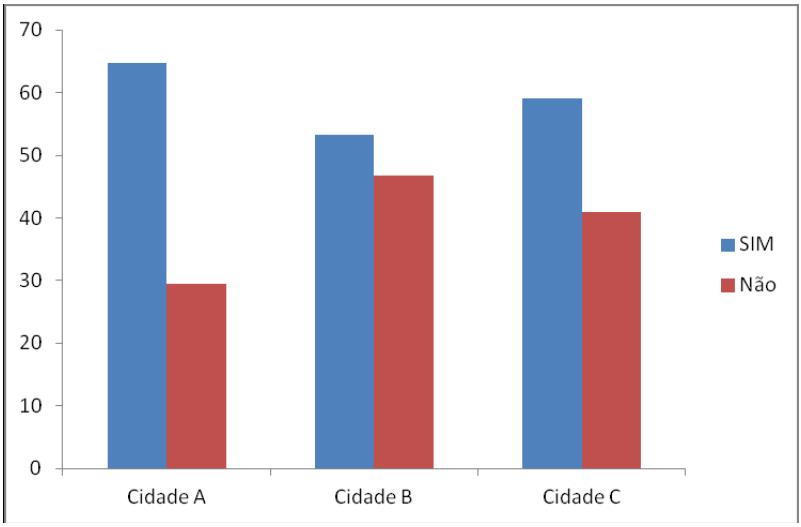


Figura 5 - Gráfico referente à proporção de Profissionais da Educação Infantil que tem conhecimento de algum caso revelado e/ou de alguma suspeita de violência sexual contra crianças.
Fonte: FARIA (2013).

Existe a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Infantil, para que possam desenvolver processos educacionais relacionados à Educação para a Sexualidade em muitas dimensões (RIBEIRO, 2009), inclusive a prevenção às violências. Nesse sentido, um grande desafio está posto: caminhar nas nuvens e inventar jogos, brinquedos, brincadeiras, filmes de animação para desencadear a fala das crianças em processos educativos que possibilitem construir a autoproteção. Em algumas universidades brasileiras, o desafio vem sendo assumido.

Assim, o Departamento de Educação – DED da Universidade Federal de Lavras – UFLA, vem, desde 2004, desenvolvendo projetos de Pesquisa e Extensão, com o objetivo de promover a formação continuada de profissionais da Educação Infantil em temáticas relacionadas à educação para sexualidade e às relações de gênero.

Uma das temáticas abordadas nesses processos de formação é a das violências sexuais contra crianças, tendo em vista a prevenção para interferir na erradicação desta modalidade de violência, como evidenciam Viodres Inoue e Ristum (2008, p. 16) “a escola deveria estar preparada para ser local de apoio, prevenção e proteção, diminuindo, portanto os índices de violência sexual e o impacto desta sobre o desenvolvimento das crianças”.

Considera-se que se as(os) professoras(es) não tiverem construído conhecimentos que as(os) auxiliem no processo de enfrentamento às violências sexuais contra crianças, elas(es) não terão subsídios para efetivar os vários modos de prevenção. Nos enunciados a seguir, as profissionais destacam a importância dos processos de formação:

> *Sim. Seria importante para sabermos detectar e colaborar para que tal prática não exista mais no nosso dia a dia.*
>
> *Sim. Pois tendo preparo há mais tranquilidade para ser trabalhado.*
>
> *Sim. Temos que saber como trabalhar as crianças e saber como agir em casos de violência sexual.*[81] (informação verbal).

Quando questionadas sobre a formação de profissionais da educação na temática das violências sexuais contra crianças, apenas uma das profissionais que participou da pesquisa respondeu que não é necessário que aconteça a formação nesta temática. As demais participantes responderam que é necessário, entretanto, nem todas as respostas foram comentadas.

Enfim... não tem fim!

Diante dos relatos das violências sexuais contra crianças, surgem questionamentos, como: o que fazer quando a criança revela? Como as instituições educacionais devem agir? Existe alguma maneira para erradicar esta violência? Como impedir que outras crianças sofram violência sexual? O que fazer quando há uma suspeita? É nossa responsabilidade? E se os(as) agressores(as) forem da família?

[81] Narrativas fornecidas sequencialmente pelas Educadoras C3, B4 e A5.

Muitas são as ansiedades, e as respostas são múltiplas, ou seja, não são fixas, mas podem ser criadas, e “criar é problematizar” (DIAS, 1995) em um movimento próprio aos acontecimentos, como quando nos permitimos olhar para o céu e inventar formas, em brincadeiras e jogos, com as nuvens que logo são dispersas pelos ventos, fazendo surgir outros formatos.

Entretanto, além dos pais, das mães e/ou dos responsáveis a serem chamados(as) para uma conversa, é necessário compreender a criança enquanto sujeito de direitos, como consta no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 – é dever da família proteger a criança, mas quando se trata de violência sexual intrafamiliar esta primeira instância de proteção falhou, e se torna dever da sociedade e do Estado fazer valer os direitos previstos.

Neste contexto, ressaltamos que o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990) afirma que é obrigatória a notificação e a denúncia de suspeitas ou ocorrência das violências sexuais contra crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar, uma vez que esta é uma maneira de maus-tratos contra a criança. A denúncia pode ser feita pelo Disque 100, e poderá ser anônima, o que evita possíveis temores da(o) denunciante.

> Artigo 13 – Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.
>
> Parágrafo único. As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas à Justiça da Infância e da Juventude.
>
> Artigo 245 – Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente.
>
> Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990, p. 49).

Portanto, diante da suspeita ou da revelação das violências sexuais contra as crianças, o(a) educador(a) deve fazer a denúncia ao Conselho Tutelar e, em seguida, este órgão deverá dar andamento para uma abordagem em que profissionais de diversas áreas (médicos(as), educadores(as), psicólogos(as), assistentes sociais) trabalhem de modo integrado em uma perspectiva rizomática.

Entretanto, observa-se no relato:

> *O caso foi encaminhado ao conselho tutelar que encaminhou a criança para exames mais detalhados com o acompanhamento da mãe. A criança continua frequentando a instituição, não apresentou mais suspeitas, mas o caso, que todos saibam, não teve andamento até o momento.*[82](informação verbal).

Quando a educadora aborda que foi feita a denúncia, mas não houve andamento, a sensação de impunidade permanece, sendo que Furniss (2002) afirma que muitos casos não são devidamente encaminhados. Assim, além da denúncia ao Conselho Tutelar, também ligar para o "Disque 100" pode ser um fator que colabore para evitar a impunidade (BRASIL, 2013), uma vez que neste sistema ocorre o acompanhamento do caso e são acessados outros órgãos de proteção à criança.

Para possibilitar uma ação punitiva para o(a) agressor(a), uma intervenção protetora para a criança e tratamento terapêutico para ambos, podemos deslocar a metáfora do rizoma abordada por Deleuze e Guattari (1995), para problematizar a perspectiva do trabalho nas Redes de Proteção[83]. Ampliamos esse conceito a seguir.

A metáfora da árvore como forma de construção de conhecimento remete ao uno, a unidade, pois se trata de um único tronco e "aquilo que se a assemelha a uma multiplicidade revela-se, ao ser melhor analisado, como resultado de uma reprodução ao infinito de uma mesma única forma" (GALLO, 2009, p. 76), ou seja, a metáfora da árvore não é suficiente para a concepção de rede, para a qual acenamos. Já a perspectiva rizomática aponta para o múltiplo.

[82] Narrativa fornecida pela Educadora.

[83] "A Rede não é um simples ajuste técnico, metodológico e administrativo, mas implica uma mudança cultural e comportamental. É uma oportunidade estratégica de construção de ambientes para novas posturas e de instrumentos de apoio que fazem parte de um processo de mudança em curso" (GUIA..., 2004, p. 78).

De modo diferente da ramificação hierarquizada e em uma constante tentativa de não ser capturado pela lógica binária que rege as relações dicotômicas, em um rizoma não se delineia começo nem fim para as relações. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões e territórios que podem ser inventados e reinventados.

Assim, o trabalho em Rede aborda tanto a perspectiva dos momentos após a suspeita e/ou a denúncia (prevenção secundária e terciária[84]) quanto as ações que visem à prevenção primária, ou seja, aquelas relacionadas a evitar as possíveis causas das violências sexuais.

Para que esta perspectiva seja possível, seriam necessários processos de formação que entrelaçassem todas as instituições que podem compor a Rede de Proteção dos municípios. Afirmamos que as instituições de Educação Infantil se constituem em local estratégico para tais processos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei federal n. 8.069 de 13 de julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 16 jul. 1990, Seção 1. p. 13563.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Disque 100**. 2013. Disponível em: <http://www1.direitoshumanos.gov.br/spdca/explora cao__sexual/Acoes_PPCAM/disque_denuncia>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006. p. 355-370.

[84] A prevenção secundária se refere a ações: "[...] impedindo que atos de violência aconteçam e/ou se repitam. As ações desenvolvidas devem incidir sobre situações de maus-tratos já existentes (GUIA..., 2004, p. 26). A prevenção terciária ocorre após a denúncia de um caso confirmado de violência sexual contra a criança, visando romper o ciclo da violência, em movimento de proteção constante à criança, punição para o(a) agressor(a) e tratamento para ambos (FURNISS, 2002).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1995.

DIAS, S. **Lógica do acontecimento**: Deleuze e a filosofia. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 1995.

FARIA, L. M. C. **Violências sexuais**: o que borbulha em instituições de Educação Infantil do Sul de Minas Gerais...!?. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

FORMA. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. **Forma**. 2010. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/forma>. Acesso em: 11 mar. 2010.

FURNISS, T. **Abuso sexual da criança**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GALLO, S. Entre Édipos e o anti-Édipo: estratégias para uma vida não fascista. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 363-377.

GUIA escolar: métodos para identificação de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2.ed. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério da Educação, 2004.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n.3, p. 159-178, set./dez. 2012.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, C. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: “lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. In: XAVIER FILHA, C. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009. p. 57-71.

RIBEIRO. Educação para a sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades. In: XAVIER FILHA, C. (Org.).

Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 35-46.

SABA, M. M. F. A física das tempestades e dos raios. **A Física na Escola**, São Paulo, v.2, n.1, p. 19-22, 2001. Disponível em: <http://www.cepa.if.usp.br/e-fisica/apoio/textos/raios.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

VIODRES INOUE, S. R.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.1, p. 11-21, jan./mar. 2008.

Sobre os autores/as

Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Doutora em Educação pela UNESP, Marília. Tem pós-doutorado junto ao Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX. Professora assistente-doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Bauru). Docente nos programas de Pós-Graduação: "Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem" (Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru), "Educação Escolar" e "Mestrado Profissional em Educação Sexual" (Faculdade Ciências e Letras, UNESP, Araraquara). É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura, GEPESEC e coordenadora do LASEX - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação em Sexualidade, Educação Especial e Inclusiva, Sexualidade e Desenvolvimento Humano: infância, adolescência, idade adulta e avançada. Sua especialidade é o estudo sobre a sexualidade e a educação sexual de pessoas com deficiências. E-mail: aclaudia@fc.unesp.br

Anderson Ferrari
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF. Professor do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pós-doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, trabalhando com a relação entre Cultura Visual, Educação e Homossexualidades. Atua principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, sexualidade, currículo e homossexualidade. E-mail: aferrari13@globo.com

Andréa Marques Leão Doescher
Psicóloga. Mestre em Computação Aplicada/Neurociência pelo INPE. Atua em Clínica para Dependente Químico. Atua principalmente nos seguintes temas: saúde mental, dependência química, sexualidade e grupos. E-mail: andreamleao@gmail.com

Andreza Marques de Castro Leão
Doutora em Educação Escolar com Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e do Departamento de Psicologia da Educação da FCLAr-UNESP. Atua principalmente nos seguintes temas: formação

de professor, educação inclusiva, educação sexual, sexualidade, relações de gênero e currículo. E-mail: andreza_leao@yahoo.com.br

Benícia Oliveira da Silva
Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na FURG. Mestrado. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros, sexualidades e ensino de ciências. E-mail: beniciasilva27@hotmail.com

Bianca Salazar Guizzo
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Pesquisadora do GEERGE/UFRGS. Atua principalmente com as temáticas de infância, gênero, sexualidade e cultura visual. E-mail: bguizzo_1@hotmail.com

Cláudia Maria Ribeiro
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Líder do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente. Atua principalmente nas temáticas de sexualidade e gênero. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br

Constantina Xavier Filha
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN/UFMS). Coordenadora do GT 23 da ANPED (2011-2015). Líder/coordenadora do GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Educação e Gênero – CNPq/UFMS. Atua na formação inicial e continuada de educadoras e educadores, na extensão e em pesquisas nas seguintes áreas: educação para a sexualidade, estudos de gênero, sexualidade, gênero e educação, violências de gênero, violências contra crianças e adolescentes e relações pedagógicas. E-mail: tinaxav@terra.com.br

Dárcia Amaro Ávila
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – FURG. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Tem experiência na área de educação, com ênfase nas questões de corpos, gêneros, sexualidades e formação de professores/as. E-mail: darcia.avila@hotmail.com

Deise Azevedo Longaray
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências e Educação para Sexualidade. E-mail: deiselongaray@yahoo.com.br

Dinah Quesada Beck
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Atua principalmente nas temáticas de gênero, currículo, cultura, Infância e formação de professores. Pesquisadora do GESE/FURG e do GEERGE/UFRGS. E-mail: dinahqbeck@gmail.com

Eliane Rose Maio
Doutora e Pós-Doutorado em Educação Escolar -UNESP/Araraquara. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação – PPE, UEM. Coordenadora do Grupo de Estudos Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Diversidade Sexual – NUDISEX. Atua principalmente nos seguintes temas: psicopedagogia, aprendizagem, sexualidade, gênero, diversidade sexual e educação em sexualidade E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

Edyane Silva de Lima
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Assistente Social na Prefeitura de Assis Chateaubriand/PR e docente do curso de Serviço Social na Universidade Paranaense – UNIPAR. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual – NUDISEX. Tem experiência na gestão da política de assistência social e assessoramento aos conselhos municipais. E-mail: edyane.lima@bol.com.br

Fabiane Ferreira da Silva
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Coordenadora do subprojeto PIBID Ciências da Natureza da UNIPAMPA. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: currículo, ensino de ciências e química, corpo, gênero, sexualidade e cultura. E-mail: fabianeunipampa@gmail.com

Fabiane Teixeira
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPEL, pela UFPEL. Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto e professora do Instituto de Educação Juvenal Muller. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua nas seguintes temáticas: corpos, gêneros, sexualidades, currículo, norma. E-mail: fabilteixeira@hotmail.com

Fernando Seffner
Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professor Associado II da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Atua nas seguintes temáticas situações de vulnerabilidade a aids; respostas religiosas a aids; estado, religião e laicidade; conexões entre direitos humanos e políticas públicas de gênero e sexualidade. Coordenador do GEERGE - Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero. E-mail: fernandoseffner@gmail.com

Joanalira Corpes Magalhães
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Adjunta do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do PPG em Educação da FURG. Coordenadora do Núcleo de Formação Integrada da Secretaria de Educação a Distância - SEaD/FURG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua nas seguintes temáticas: corpos, gêneros, sexualidades, currículo, artefatos culturais, formação de professores/as. E-mail: joanaliracm@yahoo.com.br

Juliana Lapa Rizza
Mestre em Educação Ambiental e Doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua nas seguintes temáticas: corpos, gêneros e sexualidades na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com a formação de professores/as. E- mail: ju_rizza@yahoo.com.br

Lívia Monique de Castro Faria
Mestre em Educação – MPE/DED/UFLA Professora do curso de Pedagogia (CEAD/DED/UFLA). Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente. Atua nas seguintes temáticas, a saber: as adolescências, movimentos sociais, sexualidades, relações de gênero, saúde sexual e reprodutiva e violência sexual contra crianças e adolescentes. E-mail:

Lucilaine dos Santos Oliveira
Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora da rede pública de ensino do município do Rio Grande. É integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Desenvolve pesquisa em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infâncias, currículo, educação para a sexualidade e educação ambiental. E-mail: lucilaineoliveira@gmail.com

Marcela Pastana
Mestre e doutoranda em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, campus de Araraquara. Bolsista didática na UNESP, campus de Bauru, supervisora “Estágio em Psicologia e Educação: Educação e Orientação Sexual”. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESEC) e coordena o Grupo de Discussões Sexualidade, Gênero e Mídia - Um Espaço de Diálogo entre Psicologia e Comunicação. Atua principalmente na área de sexualidade, gênero e educação sexual. E-mail: marcelapas@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro
Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente é professora Associada IV do Instituto de Educação – FURG. Professora do Programa de Pós-

Graduação em Educação Ambiental, do Pós-Graduação Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do Pós-Graduação em Educação da FURG. Bolsista produtividade 1D do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. E-mail: pribeiro@furg.br

Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Psicólogo e Pedagogo. Mestre em Educação e Doutor em Saúde Mental com Pós-Doutorado no Instituto de Psiquiatria da UFRJ. Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e do Departamento de Psicologia da Educação da FCLAr-UNESP. E-mail: paulorennes@fclar.unesp.br

Raquel Pereira Quadrado
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG. Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (FURG/SECADI/MEC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros, sexualidades e ensino de ciências e de biologia. E-mail: raquelquadrado@hotmail.com

Rogério Diniz Junqueira
Doutor em Sociologia (Universidade de Milão e Macerata), pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dedica-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. E-mail: rogerio.junqueira@inep.gov.br

Suzana da Conceição de Barros
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora de Ciências no município do Rio Grande. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-

GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros, sexualidades e ensino de ciências e de biologia. E-mail: suzinhab@yahoo.com.br

Teresa Vilaça
Doutora em Educação, na área de Metodologia do Ensino das Ciências. Professora de vários Mestrados em Educação, nomeadamente na área de especialização em Educação para a Saúde. Instituto de Educação, Universidade do Minho/Braga/Portugal. E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt

Yara de Paula Picchetti
Graduada em Psicologia pela USP, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CNPq. E-mail: picohria@yahoo.com.br