

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**

PABLO FERREIRA BIGLIA

**A IDENTIDADE E DIFERENÇA COMO PERSPECTIVA PARA INTERPRETAR A
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO**

PONTA GROSSA

2011

PABLO FERREIRA BIGLIA

**A IDENTIDADE E DIFERENÇA COMO PERSPECTIVA PARA INTERPRETAR A
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a
obtenção do título de Licenciado em Letras na
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de
Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Regina Aparecida Messias Guilherme

PONTA GROSSA

2011

PABLO FERREIRA BIGLIA

**A IDENTIDADE E DIFERENÇA COMO PERSPECTIVA PARA INTERPRETAR A
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciado em
Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Ciências Humanas, Letras e
Artes**

Ponta Grossa, 01 de novembro de 2011.

Prof. Ms. Regina Aparecida Messias Guilherme

Mestre em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Marcio José Ornat

Doutor em Geografia

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dra. Marly Catarina Soares

Doutora em Literatura

Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Dedico aos meus pais que não estão presentes fisicamente para compartilhar comigo
mais esta vitória.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, paciência e serenidade. Pela coragem e pela oportunidade de conquistar mais uma vitória. Por sempre estar ao meu lado e sempre deixar claro que eu posso contar com Ele.

Aos meus irmãos Aline e Felipe, que sempre foram essenciais na minha vida, por ser a única família que tenho, a única família que me ajudou a chegar até aqui. Sem eles não haveria vitória, não haveria conquistas, não haveria felicidade.

Aos meus amigos Sillionara, Carlyne, Mirely, Priscila e Simone, pela amizade, pela cumplicidade, pelos quatro anos de estudos, de apoio, de consideração, de entusiasmo e de verdadeiro amor. Pela companhia, pelas discussões, debates e conclusões. A trajetória pela Universidade só se consolidou porque vocês estiveram lá.

À professora Regina Aparecida Messias Guilherme, orientadora que me acolheu, que me ajudou, que compreendeu e aceitou trabalhar comigo em uma temática difícil, complexa, na qual poucos se sujeitariam. Pela força e pelo incentivo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

*No matter gay, straight, or bi
Lesbian, transgendered life
I'm on the right track, baby
I was born to survive
No matter black, white or beige
Chola or orient made
I'm on the right track, baby
I was born to be brave
I'm beautiful in my way
'cause God makes no mistakes
I'm on the right track, baby
I was born this way
(Lady Gaga)*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma investigação exploratória acerca da Educação Sexual dentro da escola pública. Quais são as razões para o tema gerar tanta polêmica e tabu? Como superar o estranhamento perante um assunto natural? O ser humano é sexualmente construído, porém, discursivamente retraído quando se trata da sexualidade humana. Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam a Orientação Sexual como “tema transversal”, o qual deve ser discutido nas mais diversas áreas do conhecimento, sem delimitar um espaço único, específico para o trato da temática dentro das instituições de ensino. Por não fazer parte concreta do currículo escolar, a Educação Sexual acaba se distanciando da sala de aula, o assunto se torna “proibido” e os professores e professoras se apegam a um discurso do senso comum. Apesar de a sexualidade ser intrínseca ao ser humano, ainda estamos em retrocesso quando precisamos discutir o assunto dentro do ambiente educacional. A melhor maneira de debater essa questão sem cair na banalidade ou no apelo, é buscar o conhecimento, exercer a tolerância e, a partir das mudanças internas de cada um, da renovação do discurso, percorrer caminhos que nos levem ao crescimento próprio, nos oportunizando formar cidadãos e cidadãs conscientes e esclarecidos. A escola é a porta de entrada para o aprendizado da Educação Sexual informal, entretanto, este sem nenhum tipo de embasamento teórico-científico que possa consolidar as informações compartilhadas. É dessa forma, através da Educação Sexual formal, fundamentada na teoria e no diálogo, no exercício de um discurso social sem pré-conceitos, que as dúvidas, incertezas e inseguranças relacionadas ao assunto serão dissipadas, e um currículo – e discurso – inclusivo terá espaço na formação e na educação do indivíduo. Foi através desta pesquisa que pudemos concluir que a escola, juntamente com o auxílio dos pais, tem todas as ferramentas necessárias e eficazes para ser o agente da diversidade, retirando a sexualidade da subcultura e a transformando em prática discursiva recorrente em sala de aula.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação. Estudos Culturais.

ABSTRACT

This research aims to conduct an exploratory research for sex education in public school. What are the reasons for the issue generate so much controversy and taboo? How to overcome the estrangement before a natural subject? Human beings are sexually built, however, discursively retracted when it comes to human sexuality. The National Curriculum treats sexual orientation as "transverse issue", which should be discussed in several areas of knowledge, without specifying a unique and specific space for the treatment of the subject within the educational institutions. Since it is not part of the school curriculum, sex education has been just moving away from the classroom, the subject becomes "forbidden" and the teachers get attached to a speech of common sense. Although sexuality is intrinsic to the human nature, we are still going backward when we need to discuss it within the educational environment. The best way to discuss this issue without falling into banality or on appeal is to seek knowledge, exercise tolerance, and from the internal changes of each one of us, from the renewal of the speech, finding ways that lead us to our own growth, providing opportunities to make citizens aware and informed. The school is the gateway to the informal learning of Sex Education, however, without any kind of theoretical-scientific that can consolidate the information shared. Through the formal sexual education, grounded in theory and in dialogue, in the exercise of a social speech without preconceptions, that the doubts, insecurities and uncertainties related to the subject will be dispelled, and a curriculum – and speech – inclusive will have space in the formation and education of the individual. It was through this research that we could conclude that the school, along with the help of parents, has all the tools necessary and effective to be the agent of diversity, removing the sexuality from the subculture making it a recurring and practice speech inside the classroom.

Keywords: Sexuality. Education. Cultural Studies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	11
3	IDENTIDADE E DIFERENÇA: UM CONCEITO INSEPARÁVEL.....	19
4	O CURRÍCULO E AS IMPLICAÇÕES DA DIVERSIDADE.....	25
5	A DIVERSIDADE SEXUAL E A ESCOLA.....	28
6	CONCLUSÃO.....	38
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade humana, embora intrínseca em todo e qualquer indivíduo, ainda gera preconceito e tabu, olhares estranhos quando colocada em discussão. Apesar de todo ser humano ser sexualmente construído, a temática ainda aponta falhas quando se propõe tratá-la dentro dos muros da escola.

Foi pensando nisso que esta pesquisa deu-se início. Foi buscando compreender melhor os motivos e inquietações que constroem barreiras nos profissionais da educação, foi buscando encontrar respostas que pudessem sanar as dúvidas existentes quando o assunto é a sexualidade humana, presente na identidade e subjetividade de cada homem e cada mulher existente, seja criança, seja adolescente ou seja adulto.

A escola é – e sempre será – um espaço de aprendizado, de conquista de saberes, de compartilhar emoções, de descobertas e é onde a criança, o adolescente, desenvolve sua vida, é o lugar onde passam a maior parte do seu desenvolvimento e é onde aprendem tudo aquilo que envolverá sua vida adulta. Por que não fazer da escola um espaço aberto, sem preconceito, buscando promover uma formação mais esclarecida do cidadão ou da cidadã, para que este tenha um espaço de debates, de discussões e, acima de tudo, um espaço de respeito, onde sua diferença, sua identidade, sua subjetividade seja respeitada e, também, compreendida.

Se o papel da escola é promover a disseminação do conhecimento e fazer com que este seja compartilhado, por que não usar o mesmo ambiente escolar para difundir os conhecimentos sobre a sexualidade humana e, de uma vez por todas, desconstruir o tabu sobre a temática, transformando jovens e adultos em cidadãos mais conscientes e esclarecidos?

Portanto, nessa pesquisa compreendemos a identidade e diferença como perspectiva para interpretar a Educação Sexual em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Para compormos o olhar dos profissionais que atuam na Educação Média Profissionalizante é que delineamos cinco capítulos para esta investigação. Assim, no primeiro capítulo, pontuamos a Educação e Sexualidade no Ensino Médio, constituindo algumas aproximações conceituais para, dessa forma, adentrarmos ao objeto de estudo desta pesquisa que centraliza a conceituação inseparável de identidade e diferença, na perspectiva dos Estudos Culturais.

Para atingir os objetivos desta monografia, foi necessário analisar a forma como a diversidade está associada ao currículo do Ensino Médio, bem como as maneiras que estas questões são tratadas dentro do estabelecimento de ensino. Como essa temática é recebida pelos profissionais da Educação? Quais são seus maiores temores quando o assunto é a

Educação Sexual? Estas perguntas e muitas outras são trabalhadas nesta pesquisa a fim de compreender melhor o currículo e aqueles que colocam este currículo em prática.

A diversidade cultural, dentro da escola, é trabalhada como um “tema transversal”, o que sugere que todas as disciplinas do currículo escolar integrem-se de forma a trabalhar o assunto de maneira multidisciplinar. E, ao abordar essa temática em sala de aula, o profissional da Educação precisa estar capacitado, precisa compreender às questões que envolvem o ensino da diversidade, especialmente no campo da sexualidade, necessita exercer a tolerância para que o currículo seja, de fato, incluso e diversificado, englobando todas as formas de conhecimento a fim de formar cidadãos e cidadãs mais esclarecidos.

Por fim, uma proposta de como trabalhar a Educação Sexual na escola, em diversas disciplinas, foi sugerida. Veremos como é possível inserir a temática dentro dos assuntos abordados em assuntos pertinentes à Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, entre outros.

A escolha do tema não foi por acaso.

2 EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES CONCENTUAIS

Antes de tudo, de dar início às discussões acerca da sexualidade humana no ambiente escolar, precisamos compreender um pouco mais sobre a educação, sobre o que é o universo escolar, para então, darmos continuidade a qualquer pesquisa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 49)

Para Orlando Vicente (2008), o conceito de educação foi, muitas vezes, identificado com o conceito mais restrito de *instrução*; hoje está ampliadamente espalhada a noção de que todas as influências, todos os estímulos que provocam uma série de reações da parte do indivíduo, têm alguma influência no seu caráter e fazem parte, portanto, da sua educação. O mesmo autor afirma que, *educação* é o conjunto de processos intencionalmente aplicados por uma determinada sociedade ou grupo para realizar nos indivíduos os ideais aprovados por essa mesma sociedade ou grupo; enquanto a palavra *instrução* designa os meios e métodos adotados para dar ao indivíduo certas aptidões, em geral de caráter intelectual.

A educação no Brasil é dividida em três importantes etapas: a primeira delas – e não obrigatória – é a educação infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996); a segunda etapa é o ensino fundamental, o qual é obrigatório, tem duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade e que tem como objetivo a formação básica do cidadão, capacitando-o para aprender, dominar a leitura, a escrita, o cálculo, as artes e os valores que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996); a terceira etapa é o ensino médio.

Ao se chegar ao Ensino Médio, abre-se um novo universo de expectativas para o discente, espera-se uma postura madura deste, pronta para encarar o mundo. Essa fase escolar na vida do indivíduo tem um papel social que deve ser desempenhado, colocado em prática. Para Acacia Kuenzer (2001, p. 43):

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar

o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, pauperizados cultural e socialmente.

Kuenzer (2001) defende, ainda, que aqueles que permanecem na escola são, não por coincidência, aqueles que melhor comunicam-se, os que possuem melhor aparência, dominam mais conhecimentos e, ainda, apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social. É através da escola que os jovens vivenciam suas experiências mais marcantes, aquelas que os definem como sujeitos¹, como protagonistas de suas vivências pessoais. É também no Ensino Médio que os alunos e alunas elaboram sua cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam, sendo assim, a escola média deve ser capaz de exercer a sua função universalizadora, articulando ciência, trabalho e cultura através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações.

De acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, compreendida em, no mínimo, três anos e tem como finalidade:

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1996, p. 62)

Tendo como base a finalidade do Ensino Médio, é possível determinar, a partir da LDB, o que o currículo do Ensino Médio deve compreender:

[...] I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (BRASIL, 1996, p. 11-12)

¹ Na tradição da Filosofia ocidental, que culmina – com Descartes e Kant – na chamada “filosofia da consciência”, o conceito de “sujeito” é utilizado para expressar a ideia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação. [...] Na crítica pós-estruturalista de Michel Foucault [...] o “sujeito” não passa de um efeito do discurso e do poder. É no contexto desse questionamento que se fala na “morte do sujeito”. Na crítica educacional, o questionamento pós-estruturalista do “sujeito” é utilizado para problematizar o “sujeito” centrado, racional e autônomo que está no núcleo tanto das pedagogias tradicionais – quanto das pedagogias críticas – como a educação libertadora, por exemplo. (SILVA, 2000, p. 102)

Portanto, o Ensino Médio é a porta de entrada para o mercado de trabalho, é nas séries finais da vida escolar obrigatória do indivíduo em que ele aprende a refletir sobre as ciências, a tecnologia, as letras, artes, entre outras áreas que poderão levá-lo a aprofundar-se no Ensino Superior, buscando graduar-se e, a partir disso, seguir uma carreira, ter uma profissão.

Além da educação média básica, temos a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual durante os três anos do Ensino Médio capacita o discente para uma vida profissional direcionada, ou seja, através da educação profissional técnica o indivíduo já sai capacitado para enfrentar o mercado de trabalho, intitulado técnico ou técnica.

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2001, p. 27)

Atualmente, o ensino médio profissionalizante está espalhado em instituições de ensino por todo o Brasil. De acordo com a Lei 9.394/1996, com alterações da Lei nº 11.741 de 2008, a Educação Profissional Técnica deverá preparar o discente para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida no próprio estabelecimento de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. De acordo com a LDB nº 9.394 de 1996:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 1996, p. 64)

Já o parágrafo único do artigo 36-B afirma que a educação profissional técnica de nível médio deverá observar as normas e definições contidas nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Já o parágrafo único do artigo 36-D tem a seguinte redação:

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 64)

Portanto, a educação profissional, em conjunto com o Ensino Médio, é responsável pela formação específica do aluno ou da aluna, quando este escolhe pela educação técnica de nível médio, cuja titulação tem validade em todo o território nacional.

Após conceituar a educação básica e o Ensino Médio da escola pública, adentramos na problemática: como abordar questões da sexualidade humana dentro de um ambiente escolar de nível fundamental ou médio? Ao se falar da sexualidade, tem-se, logo de início, a imagem de tabu, do “proibido”, o qual não deve ser abordado dentro da sala de aula, algo que é colocado à mercê da família, como detentora dos direitos de falar da educação sexual com os filhos e filhas. A:

[...] Educação Sexual escolar sempre foi objeto de polêmica em nossa tradição educacional. A escola brasileira, pública [...], sempre manteve este tema distante de seus procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais. Iniciativas esporádicas, nascidas quase sempre de inspirações religioso-confessionais e em núcleos associativos dissidentes da cultura conservadora foram constantemente rechaçados e reduzidos a insignificantes expressões. Foram os anos dourados e os anos rebeldes os cenários da massificação da necessidade de uma educação sexual escolar. (NUNES e SILVA, 2000, p. 13)

Contudo, não podemos fechar os olhos para o fato de que a escola é o ambiente onde o aluno ou a aluna aprende sobre a sexualidade humana, indiretamente, fora das salas de aula, pois tem contato direto com colegas, os quais compartilham informações, dúvidas, preocupações e opiniões. É dentro do âmbito escolar que o menino ou a menina passa maior parte da infância e adolescência e, sendo assim, é onde ele ou ela concretiza seus primeiros contatos, as amizades e os laços de afeto e, a partir daí, ele – ou ela – buscará sanar dúvidas ou compartilhar experiências e vivências com seus colegas, aqueles em quem confiam. O indivíduo já nasce com a experiência sexual, ou seja:

Desde que nasce a criança vive sua sexualidade. Primeiro através da amamentação onde estabelece seu primeiro contato sexual com a mãe. Depois ao sentir-se no mundo exterior ao útero materno sente-se simultaneamente sexual à medida que estabelece as mais rudimentares frequências para a percepção corporal, seja no tocar-se seja no ser tocada, o corpo é seu universo sexual assim a noção de corpo é essencial para a noção da sexualidade. Este processo lento e contínuo tem uma lógica própria de cada indivíduo mas a rigor todos passam mantêm uma evidência sexual com fases de maiores expressões. (NUNES e SILVA, 2000, p.52-53)

Portanto, a escola, como um aparelho ideológico do Estado², está repleta de informações indiretas sobre a sexualidade, tudo que se fala dentro desse estabelecimento de

² Na análise de Louis Althusser, os “aparelhos ideológicos do Estado” distinguem-se dos “aparelhos repressivos do Estado”. Enquanto estes (a polícia, o sistema judiciário, as instituições penais, o Exército) atuam através da

ensino, que é relacionado à sexualidade humana, é taxado de “proibido”. Os alunos e alunas conversam entre si sobre a temática, porém, se algum professor ou professora ou qualquer membro da equipe técnico-pedagógica tem acesso à conversa, o assunto é logo finalizado, a fim de não causar constrangimento acerca do objeto, já que este é carregado de ideologias³.

No entanto:

O conhecimento sobre e para o indivíduo necessita ser construído num ambiente que privilegie o diálogo com oportunidades de questionar e analisar situações. No ensino, há um aceno para que se realizem atividades motivadoras que envolvam os estudantes, nas quais estes possam discutir, resgatar e expor suas concepções, revendo ideias de senso comum e construindo conhecimento embasado no conhecimento científico. (OLIVEIRA, 2009, p. 177)

Por este motivo que a educação sexual, o debate acerca da sexualidade humana, deve acontecer dentro da sala de aula, englobando informações desde a educação básica fundamental, até o nível médio, para que as dúvidas dos alunos e das alunas possam ser suscitadas através do conhecimento científico, permeados pela contribuição de um profissional da educação, não apenas do conhecimento empírico de cada um, uma vez que:

A sexualidade do ser humano numa concepção contemporânea, num enfoque mais amplo e abrangente, envolve todas as dimensões do indivíduo: o biológico, o social, o emocional, o cultural e o religioso, enfim, todo o indivíduo. Pode-se dizer assim que a sexualidade manifesta-se de diferentes maneiras, em todas as fases do desenvolvimento: do bebê ao indivíduo adulto. Ela não pode causar prejuízos, riscos ou danos ao indivíduo, ou ao parceiro/a e nem mesmo causar desequilíbrios ao meio social. Dentro desse âmbito, a sexualidade humana necessita ser respeitada, uma vez que ela é individual. (OLIVEIRA, 2009, p. 177)

No entanto, é preciso tomar alguns cuidados para abordar esse assunto dentro da sala de aula, tendo consciência de que:

Falar sobre sexualidade na escola é reportar-se a sentimentos, emoções, afetos, excitações, formas de prazer. Tratar do tema é também o lócus das representações mentais, das intersubjetividades, enfim, do corpo, do desejo,

força e da repressão, aqueles (a escola, a família, a Igreja, os meios de comunicação) atuam através da ideologia e do convencimento. (SILVA, 2000, p. 16)

³ No sentido mais comum da teorização educacional crítica de orientação neomarxista, designa ideias falsas ou distorcidas por sua ligação com os interesses das classes dominantes na sociedade capitalista. Quando considerada do ponto de vista dos efeitos sobre a consciência, trata-se da concepção da “ideologia como falsa consciência”. A teorização crítica neomarxista adotou, em geral, esta concepção, que coincide com a definição dada pelo filósofo francês Louis Althusser, na primeira parte de seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, tendo exercido menos influência a definição mais complexa dada pelo mesmo autor na segunda parte deste ensaio: “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”. Por pressupor um confronto com um conhecimento supostamente verdadeiro, o conceito tem sido crescentemente descolado, na teorização educacional pós-crítica de inspiração pós-estruturalista, pelo conceito de discurso, menos comprometido com pressupostos realistas. (SILVA, 2000, p. 69-70)

buscando o equilíbrio do indivíduo, pois, o bloqueio ou as informações descontextualizadas podem interromper o equilíbrio das sensações prazerosas dos indivíduos gerando “bloqueios futuros na sexualidade” destes. (COSTA, 1996, citado por OLIVEIRA, 2009, p. 179)

Os alunos e alunas que frequentam a escola pública de nível fundamental têm, em média, entre seis e quinze anos, fase do desenvolvimento humano que suscita curiosidades e a busca por respostas em relação às mudanças corporais e aos desejos relacionados ao outro. Já os discentes que adentram o Ensino Médio têm entre quatorze e dezoito anos e estão no ápice da adolescência, estão em constante mutação física e biológica, uma vez que é uma fase na qual o corpo humano continua em transição, em crescimento. É uma fase na qual esses jovens têm a curiosidade mais aflorada, estão buscando descobrir mais sobre o próprio corpo, sobre o corpo do outro – ou da outra – uma vez que tudo é novidade, o toque, o beijo, a sensação de estar em contato com outro corpo. Porém, é também nessa mesma fase em que a busca por uma identidade própria começa. E a sexualidade de cada ser humano está presente nessa identidade, sob este aspecto, como lidar com conflitos pessoais quando um menino, em fase adolescente, hormônios à flor da pele, descobre que sente atração física por alguém do mesmo sexo? Ou aquela menina, também em fase de crescimento e em descoberta do corpo e da sexualidade, descobre que tem vontade de beijar e tocar uma menina e não um menino?

Para Mott (2009), todos nós nascemos machos e fêmeas, porém, é a sociedade que nos faz homens e mulheres. Este é, entretanto, um dos ensinamentos básicos da Antropologia⁴ e da Sexologia⁵: a sexualidade humana não é fruto do instinto, mas sim uma construção cultural.

Nascer com um pênis entre os humanos não implica, necessariamente, atração irresistível e incontrolável por uma vagina. Enquanto que para os mamíferos a atração sexual é determinada pela química – o cheiro inebriante da fêmea na época do cio – entre os humanos, conforme ensina o Dr. Freud, o desejo sexual é perverso e poliformo, fruto de uma paixão estética. Nossa libido pode encontrar satisfação não apenas na conjunção de dois aparelhos genitais diferentes, mas numa gama quase infinita de arranjos eróticos-sensuais – incluindo bonecas infláveis, animais domésticos, cópula anal, homoerotismo, manipulação clitoriana ou peniana, *voyeurismo*, e a coqueluche do momento: sexo por telefone, pago em dólar, por minuto. (MOTT, 2009, p. 18)

Entretanto, a sexualidade humana, por sua vez, necessita do outro, ou seja, para que seja possível o exercício da sexualidade individual, é preciso, igualmente, da imagem do

⁴ Ciência que estuda o homem e a humanidade de forma totalizante, isto é, abrangendo todas as suas dimensões.

⁵ Área do conhecimento que estuda o comportamento sexual.

outro, ou ainda, da presença, participação e colaboração mútua do outro. Para compreender melhor acerca dessa temática, perguntamos: quem é o outro?

O outro é também, e por vezes, o limite de nosso pensamento, o impensado, o lugar de forças que o cardápio de sentidos de que dispomos é totalmente insuficiente para apreendê-lo em suas diferenças. De alguma maneira, o outro, ou a experiência de outrar-se, nos carrega neste limite do impensado, e do não vivido. O outro, por vezes, ocupa um lugar que o nosso pensamento, nas imagens que constituímos para pensar, não consegue apreendê-lo, é quase como um refazer-se, criar imagens e novos sentidos a partir desse processo de outrar-se. [...] Por isso somos uma espécie de dobra, este emaranhado de fora e de dentro, de eu e de outro.⁶

Ao refletir sobre a nossa própria identidade, sobre a nossa sexualidade, precisamos pensar na contribuição que o outro nos proporciona para efetivá-la. Para nos consolidarmos como indivíduo, como cidadão, como ser humano sexual, é preciso haver essa troca com o outro, diferente e semelhante, uma vez que a existência de um “eu”, como indivíduo, só é possível através de um contato com o outro.

Guérios e Stoltz (2010) afirmam que a experiência com a alteridade, com a visão do outro, nos permite ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar por estarmos demasiado fixados no que consideramos como evidente e relacionado com o nosso cotidiano. É essa experiência que nos permite a consciência de nós mesmos, o espiar-se e o surpreender-se. Dessa maneira, o outro nos traz novas possibilidades, formas novas de perceber o constante movimento de conservação e transformação de nós mesmos e, por isso, a educação deve possibilitar a vivência do diferente, seja esta vivência na interação social, seja na interação com o Outro maior: a Natureza. Portanto, é possível saber de meu ser perguntando-me sobre o outro. Somos visíveis a nós mesmos pelo olhar do outro. “O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: [...] nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (BRANDÃO, 1986, p. 7 citado por GUÉRIOS e STOLTZ, 2010, p. 12).

Se pensarmos em nós, indivíduos, como únicos, temos a ideia errônea de que somos cada um, fruto de nós mesmos, isto é, que somos inteiramente responsáveis pela formação da nossa identidade. Não é possível pensar na identidade como sendo um produto egoísta, ela é, por sua vez, um conjunto de experiências vividas por nós e pelo outro, seja este quem for. O outro pode ser constituído por vários outros, ele pode ser nossa família, nossos colegas da escola, colegas de trabalho, cônjuges. Quando vivemos em sociedade, somos atingidos por

⁶Trecho do prefácio do livro “Educação e Alteridade”, organizado por Ettiène Guérios e Tania Stoltz. O prefácio foi elaborado e escrito por Anete Abramowicz.

várias formas de viver, de pensar, de interagir e de tomar decisões e, todas essas maneiras que são, de alguma forma, transmitidas por nós ou para nós, são frutos de um conjunto de pessoas, de “outros”, que ao se misturar com o “eu”, resulta no produto final, o qual definimos aqui de alteridade.

Fernando Becker (2010, p. 112) dá um exemplo de como a alteridade é importante e de como ela é constituída:

Pensemos com Piaget⁷. O recém-nascido começa a assimilar o meio. O meio é, para ele, totalmente outro. Totalmente desconhecido, estranho, misterioso. Para sobreviver, ele precisa assimilar esse outro. Ele “sabe” assimilar mas precisa ajustar sua capacidade ou reflexo de sucção. Porém, não consegue assimilar sem ajuda... de outro. O que ele assimila? O seio da mãe. Por que ele não assimila qualquer outra coisa? Porque, sugando, ele reconhece o seio como algo “digno” de ser sugado, enquanto as outras coisas não são “dignas” de serem sugadas. O próprio Piaget ofereceu um de seus dedos para um filho nascido há poucos dias. A resposta foi rejeição e choro; o bebê não reconheceu aquilo como algo sugável; considerou o dedo como algo estranho, diferente, totalmente outro. Ele reconhece o seio como menos outro – menos estranho – que as outras coisas. O bebê é, de alguma forma, o seio da mãe. Mas ele não é, de nenhum modo, as outras coisas.

Desse modo, quando o bebê suga algo, ele reconhece nesse algo alguma coisa sua, isto é, algo idêntico a ele e acaba por rejeitar o que lhe é estranho, o que é outro, totalmente outro. Becker (2010) afirma, ainda, que há um abismo entre o eu e os outros, entre o bebê e o mundo ao redor, tendo como exceção o seio materno, a sua voz, o seu cheiro, seus cuidados. O bebê pode fazer algo para diminuir ou, até mesmo, suprimir o abismo entre ele e o outro, ele pode assimilar, no entanto, é um projeto a médio e longo prazo, não é imediato.

Mas como funciona essa assimilação? Becker (2010) dá um exemplo simples de ser compreendido: quando a mãe troca o seio pela mamadeira, o bebê pode levar adiante essa assimilação ou rejeitá-la, dependendo se reconhece, nesse outro, algo de idêntico, no caso, o seio da mãe. Foi pensando nisso que fabricantes de mamadeiras configuraram em forma e tessitura, o bico da mamadeira, a fim de transformar a borracha em algo bastante parecido com o seio materno. Aí entra o papel da mãe em servir a mamadeira aquecida em temperatura semelhante ao leite que o bebê sugava do seu seio; o cuidado para que o orifício do bico seja adequado ao esforço que o bebê era acostumado a fazer quando mamava no seio.

O bebê vem sugando um outro, mas um outro que, para Becker (2010), apresenta identidades. Se ele continuar a sugar a mamadeira, é sinal de que essas identidades o

⁷ Sir Jean William Fritz Piaget foi um epistemológico suíço, considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Nasceu em Genebra em 1896 e faleceu em 1980.

convenceram e nem por isso ele deixará de sugar algo estranho. E, a essa estranheza ele deverá dar uma resposta que satisfaça a si mesmo. Ou essa resposta transforma o outro em eu, ou essa resposta transforma o eu “à imagem e semelhança do outro”, de modo que o outro deixa de ser tão outro, transformando-se em eu e ampliando, assim, o próprio eu. Becker (2010) afirma que, para Piaget, essa assimilação é chamada de acomodação, na qual o bebê realiza em si mesmo, em seus reflexos, estruturas para receber o outro, para transformar o outro em algo idêntico a si mesmo.

Portanto, Becker (2010) afirma que a condição para a acomodação é a assimilação. É pela assimilação que trazemos o outro para o interior de nosso mundo. Tomando as palavras de Silva (2000, p. 16), “a alteridade é a condição daquilo que é diferente de mim, a condição de ser outro”.

O outro, a alteridade, a capacidade de outrar-se, está presente, também, nos Estudos Culturais, a fim de compreender melhor como funciona essa troca de experiências, essa assimilação, de como aquele que é diferente de mim, pode fazer parte de mim e vice-versa. Os Estudos Culturais compreendem um:

Campo de teorização e investigação que tem origem na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. A orientação do Centre desenvolveu-se, inicialmente, como reação às tendências elitistas de concepção da cultura, características da tradição de crítica literária tal como representada pelo crítico F. R. Leavis. Em contraposição à concepção leavisiana da cultura como sendo constituída pelas obras artísticas e literárias consideradas de excelência, o *Centre* adotou uma concepção antropológica, fundamentada na definição de cultura como à totalidade da experiência vivida dos grupos sociais. A orientação teórica do Centre sofreu várias modificações ao longo dos anos. Na sua primeira década de existência, esta orientação era predominantemente marxista, influenciada, sobretudo, por Althusser e Gramsci. Posteriormente, a produção do Centre passou a ser influenciada pelo pós-estruturalismo, adotando elementos das contribuições teóricas de Michel Foucault e Jacques Derrida, entre outros. Ao longo destas transformações, continuou sendo fundamentada em uma concepção que vê a cultura como campo de intervenção política. A ideia de Estudos Culturais do CCCS expandiu-se consideravelmente nos últimos anos, propiciando o desenvolvimento de um campo importante e influente de teorização e investigação social. (SILVA, 2000, p. 56)

3 IDENTIDADE E DIFERENÇA: UM CONCEITO INSEPARÁVEL

Para dar continuidade às discussões relacionadas à sexualidade humana e de como isso pode ser debatida dentro das instituições de ensino, é preciso, primeiramente, entender melhor acerca da identidade cultural, é preciso compreender o que a identidade representa e por que é a partir dela que toda a estrutura do indivíduo se consolida.

No contexto das discussões sobre multiculturalismo e sobre a chamada “política de identidade”, o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação linguística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano”, de ser “mexicano”, etc. (SILVA, 2000, p. 69)

De acordo com Silva (2000), a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção das diferenças, concebidas como um processo social discursivo. Dessa forma, utilizando como exemplo a questão da homossexualidade, quando um indivíduo se afirma homossexual, não faz sentido em termos absolutos, pois depende de um processo de diferenciação linguística que distingue o significado de ser homossexual do significado de “ser heterossexual”, de “ser bissexual”, entre outros.

Mas o que é ser homossexual? Devemos refletir acerca da questão da homossexualidade humana como um processo identitário, o qual é construído desde o nascimento do indivíduo. Para Figueiró (2009), no terreno da sexualidade, a heterossexualidade⁸ (enquanto uma construção ideológica), não apenas é reforçada como uma identidade natural em oposição ao outro, como existe um processo de desvalorização e, ainda, inferiorização que cria classes, não só diferentes, como “naturalmente inferiores”. Muitos termos pejorativos são incorporados à linguagem rotineira, como no caso de “viado”, “bicha”, “boiola”, “maricas”, “mulherzinha”, “sapatão”, “caminhoneira”, dentre outros, para referir-se àqueles que diferem do padrão definido pelos grupos dominantes e incorporados, inconscientemente, pela maioria.

Sendo assim, é possível compreender que o indivíduo passa por um processo de autoconhecimento enquanto ser humano, um processo que define sua identidade, a qual é formada ao longo da vida, conforme ele vive e revive experiências. A descoberta de uma identidade homossexual, por exemplo, a qual é considerada “errada” pelos padrões sociais, pode ser um choque. Quando este indivíduo homossexual atinge a idade de adentrar o universo escolar, pode encontrar dificuldades em se adaptar aos padrões que a atual sociedade impõe como “correto”, “normal”. Uma criança homossexual masculina quando se depara com outras crianças do mesmo sexo pode não identificar nesse outro aquilo que ela reconhece nela mesma, não há assimilação. E essa (não) identificação pode acontecer de diversas maneiras,

⁸ Refere-se à atração sexual entre indivíduos do sexo oposto.

desde as brincadeiras coletivas (jogos de bola, por exemplo) ou, até mesmo, em momentos de descontração, durante o recreio na escola, que é onde os alunos se concentram e realizam atividades comumente entre si.

Para Woodward (2000) a identidade é relacional, isto é, ela depende de outra para existir, de algo de fora dela. Dessa forma, para que o indivíduo se identifique como diferente, nesse caso, como homossexual, é necessário que ele consiga ser capaz de distinguir aquilo que ele não é, ou seja, heterossexual e bissexual. Essa distinção, por sua vez, só é possível através da imagem do outro, da forma como este indivíduo homossexual enxerga o heterossexual e o bissexual como sendo diferentes de si. Portanto, podemos afirmar que a identidade é marcada pela diferença.

Contudo, devemos compreender melhor acerca da diferença que acompanha a construção da identidade humana. Para Silva (2000), a diferença é um:

Conceito que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Neste contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais, tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um *processo* social estreitamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade. Embora baseados em noções de diferença que não são coincidentes, pode-se nomear Gilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”. Ao se caracterizar o chamado “pós-estruturalismo”, esquece-se, em geral, que esse movimento teórico contemporâneo define-se também por sua rejeição da dialética e por sua consequente afirmação do princípio da diferença, e não apenas por sua reação ao estruturalismo e seus pressupostos sobre o discurso e a linguagem. É esse último aspecto do pós-estruturalismo que tem sido ressaltado na teoria educacional, crítica recente, tendo-se dado, em contraposição, pouca atenção ao primeiro. (SILVA, 2000, p. 42)

Sendo assim, sem se apoiar na diferença do outro, o indivíduo masculino acaba, por sua vez, tomando a si próprio como ponto de referência quando se depara com outras formas identitárias. Por exemplo, aquele rapaz cuja identidade é masculina, ligada às concepções militaristas de masculinidade, tende a criar expectativas de que todos os rapazes que conheça, ou venha a conhecer, sigam os mesmos padrões de comportamento que ele tem, ligados à sua própria identidade. Quando este rapaz se perde na referência do outro e percebe que esse

outro segue padrões diferentes dos seus e, ainda, tem concepções diferentes das suas, tende a considerar tais atitudes e/ou comportamentos como errados, como fora dos padrões, não consegue aceitar a assimilação. Porém, esses padrões considerados corretos pelo rapaz são apenas frutos de como ele foi e é tratado perante aos seus, de como o discurso presente em sua criação foi capaz de convencê-lo. O discurso, por sua vez, apoiado na retórica, é:

Amplamente utilizado em diversas perspectivas de análise social, com variadas ênfases e conotações. Formalmente definido, o termo refere-se, em geral, a complexos verbais mais extensos do que uma simples sentença. Focalizam-se, em geral, conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais como, por exemplo, o discurso da Ciência, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso da Pedagogia, o discurso da sala de aula. Nas perspectivas críticas, a ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais, isto é, a preocupação está nas conexões entre discurso e poder. No contexto da crítica pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social. Particularmente, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais fala. Assim, ele analisou, por exemplo, a sexualidade e a loucura como efeitos de certos “saberes”, vistos como formas particulares de discurso. (SILVA, 2000, p. 43)

Dessa forma, a construção da identidade acontece gradativamente e é embasada no discurso, enquanto o ser humano vive e revive suas experiências, enquanto participante da comunidade e da sociedade em que está inserido, as quais são dotadas de um discurso próprio. Este discurso, no entanto, se formalizado na forma de preconceito, de ofensas ao indivíduo homossexual, o qual foge do padrão da normatividade imposta através das relações de poder e se está presente na construção da identidade daquele indivíduo do sexo masculino que não consegue assimilar a diferença do outro, que não consegue compreender a subjetividade existente no outro, fará com que esse discurso se torne parte dele e, como parte dele, também será utilizado em seu próprio discurso para proferir o preconceito e a ofensa ao diferente. Entretanto, perceber que as identidades podem ser (e são) diferentes, é algo que nem todos estão preparados para compreender e assimilar.

Woodward (2000) nos ajuda a compreender melhor essa questão e afirma que as representações incluem as práticas de significação⁹ e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. Sendo assim, é através

⁹ O processo social através do qual se produzem significados. Trate-se de um conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados. (SILVA, 2000, p. 99)

dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Se considerarmos o rapaz (que chamaremos de “a”) com concepções militaristas relacionadas à masculinidade, podemos entender que para ele o “ser homem” possui características que para outro pode não possuir. Se esse rapaz foi criado em um ambiente repressor, em constante contato com os aparelhos repressores do Estado, com um pai autoritário e uma mãe omissa, ele pode desenvolver uma personalidade que enxergue o homem como o chefe e a mulher como subalterna; que o homem é o chefe da família, responsável pelo provento de sua casa, enquanto a mulher é unicamente responsável por administrar o lar, cuidar dos filhos e de assegurar o conforto do marido. Por outro lado, se considerarmos um rapaz que é criado em um ambiente de igualdade (“b”), no qual ambos os pais trabalham fora e são igualmente responsáveis pelos filhos, pelo lar e por todas as responsabilidades, ele tende a desenvolver uma personalidade cuja visão seja de direitos iguais, de relações de poder iguais, nas quais tanto o pai quanto a mãe têm direitos e deveres semelhantes, nas quais ambos não possuem distinções por ordem de gênero¹⁰.

Dessa forma, podemos confirmar as palavras de Woodward (2000) quando ela afirma que a representação dos sistemas simbólicos posiciona-nos como sujeitos. O sujeito “a” tem uma maneira diferente de “b” de representar os sistemas simbólicos, o que os torna indivíduos completamente diferentes, com concepções diferentes e, acima de tudo, com identidades diferentes, uma vez que a redescoberta do passado e a vivência do presente são partes do processo de construção da identidade (WOODWARD, 2000).

Para Silva (2009), a identidade e a diferença são inseparáveis. Isso se dá pelo fato de que a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade, pois é uma cadeia oculta de declarações negativas sobre identidades. Ao afirmar o que você é, você também afirma aquilo que você não é. Quando um indivíduo se afirma “heterossexual”, ao mesmo tempo ele afirma que não é “homossexual” ou “bissexual”, da mesma maneira que acontece com aquele indivíduo que afirma ser “homossexual”, que automaticamente afirma sua não-heterossexualidade e sua não-bissexualidade. É através da negação que acontece o processo de afirmação da própria identidade.

¹⁰ Conceito central na teoria feminista contemporânea, refere-se – em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual – aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos. (SILVA, 2000, p. 63)

Guacira Lopes Louro (2004), em seu livro “Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria *queer*¹¹”, revela que, durante sua pesquisa de campo, na tentativa de compreender melhor questões sobre gênero e sexualidade, foi abordada por profissionais da educação, todos buscando compreender melhor essa questão. No entanto, as dúvidas eram sempre direcionadas à busca pela “correção” desse “problema”, como lidar com estudantes que demonstrassem, de algum modo, interesse por pessoas do mesmo sexo? A preocupação desses profissionais não esbarra na tentativa de entender melhor sobre o assunto, mas sim na jornada de como determinar o interesse e como proceder para redirecionar estes sujeitos a reafirmar a forma “normal” de desejo. Para Louro (2004), a heterossexualidade é considerada pela cultura ocidental moderna como “norma”, como expressão “natural” dos prazeres e desejos sexuais. Logo, o “desvio” desse comportamento é considerado como fora dos padrões “naturais”. Ela afirma, ainda, que:

A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como “natural”. (LOURO, 2004, p. 46)

A escola, como aparelho ideológico do Estado, dona de um discurso próprio acerca da sexualidade humana, acaba por levar adiante, seja através dos professores e professoras, equipe técnico-pedagógica ou até mesmo através do corpo discente, o discurso recheado de ideologias que dissemina essa “norma natural” – a heterossexualidade – como sendo padrão a ser seguido por todos. Mas como um “desvio de comportamento” – nesse caso, a homossexualidade – pode ser articulado com a Educação, cujo ambiente é tradicionalmente um espaço da normalização e do ajustamento? Como é possível inserir a teoria *queer* dentro da prática pedagógica?

Para ensaiar respostas a tais questões, é preciso ter em mente não apenas o alvo mais imediato e direito da teoria *queer* – o regime de poder-saber que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, dá sentido às sociedades contemporâneas –, mas também considerar as estratégias, os procedimentos e as atitudes que ela implica. A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. (LOURO, 2004, p. 47)

¹¹ Pedagogia relacionada à chamada “teoria *queer*”, movimento político e teórico ligado aos estudos *gays* e *lésbicos*. A teoria *queer* amplia a crítica feminista da identidade de gênero e sexual hegemônica (masculina e heterossexual), radicalizando a ideia de que a identidade é sempre instável e precária. (SILVA, 2000, p. 90)

A teoria *queer*, por sua vez, conforme argumenta Silva (1999, p. 107):

[...] efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar [...]. O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.

Portanto, no âmbito escolar, é possível afirmar que, antes de tudo, os profissionais da educação precisam buscar conhecimento do que realmente acontece por trás da sexualidade humana, sem preconceitos, sem estigmas religiosos e sem tabu, se permitindo pensar na temática. Estudar a sexualidade, seu histórico e como ela se insere na vida dos indivíduos, é essencial para ser, de fato, um agente da educação que possa ser considerado como um pensador possuidor do conhecimento em relação à teoria *queer*. Para pleno exercício da igualdade de direitos e deveres, os alunos e alunas dentro do estabelecimento escolar precisam estar confortáveis, seguros de que o ambiente os permita ser quem realmente são, sem precisar ocultar uma parcela da sua identidade por conta da não-aceitação daqueles que não têm conhecimento suficiente para julgar o “certo” e o “errado”, mesmo quando esses dois conceitos são extremamente relativos.

4 O CURRÍCULO E AS IMPLICAÇÕES DA DIVERSIDADE

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo, por seu evidente existencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 45)

O atual currículo, presente nas escolas públicas de nível fundamental e médio, não contempla questões pertinentes ao aprofundamento das questões relacionadas à sexualidade

humana. E quando se trata de realizar uma readequação do currículo escolar, Louro (2004) afirma que ao equacionar a natureza com a heterossexualidade, ou seja, com o desejo pelo sexo oposto, passa-se a supô-la como forma obrigatória de sexualidade, a qual está presente no discurso das escolas. Dessa forma, dentro dessa lógica, os sujeitos que, por qualquer motivo ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Logo, essa “minorias” se torna marginalizada e precisa ser tolerada como diferente e não há lugar no currículo para uma ideia de multiplicidade de sexualidade, uma vez que essa ideia é considerada insuportável (LOURO, 2004). A escola, atualmente, não prevê políticas públicas que abordem essa questão de maneira mais pedagógica, como um documento publicado pelo MEC, intitulado “Diversidade na Educação: Como indicar as diferenças?”, nos revela:

[...] o preconceito em relação à temática identidade de gênero, ainda existente em uma parte significativa da sociedade, inclusive no interior de muitas escolas, transforma-se em uma das principais barreiras para o avanço da sistematização de informações na área em questão e, conseqüentemente, para a promoção da diversidade na sociedade brasileira. [...] (BRASIL, 2006, p. 149)

Assim, é possível compreender por que as escolas não avançam quando o assunto é a diversidade sexual, a identidade de gênero e as possíveis variações que podem ser encontradas dentro das escolas, como o aluno gay¹², a aluna lésbica¹³, os bissexuais¹⁴, o transexual¹⁵ e a travesti¹⁶. Essas identidades de gênero estão presentes em todas as escolas do nosso país, não de maneira explícita, pois o assunto gera tabu, o qual gera medo naqueles que são diferentes e não querem ser destacados por isso. No Brasil, nos estados de Minas Gerais, Amapá, Amazonas, Piauí, Pará, Goiás e Paraná, as instituições de ensino adotaram o nome social. É por este nome que transexuais e travestis querem ser chamados e reconhecidos dentro do âmbito escolar, uma vez que a figura do transexual ou da travesti é oposta ao seu sexo de nascimento. Esta medida visa evitar constrangimentos dentro das instituições de ensino,

¹² Termo utilizado para se referir ao homossexual.

¹³ Termo utilizado para se referir ao homossexual feminino.

¹⁴ Termo empregado para se referir àquele que tem atração física tanto por pessoas do sexo masculino como por pessoas do sexo feminino.

¹⁵ Refere-se à condição do indivíduo que possui uma identidade de gênero diferente a designado no nascimento, tendo o desejo de viver e ser aceito como sendo do sexo oposto.

¹⁶ Caracteriza-se em vestir roupas do sexo oposto com o objetivo principal de obter excitação sexual e de criar a aparência de pessoa do sexo oposto.

especialmente no momento em que o professor ou a professora realiza a chamada dentro da sala de aula.

Levando em consideração todas essas questões que permeiam a identidade homossexual, a cultura dos homossexuais pode, outrossim, ser denominada como uma subcultura, a qual é um:

Termo empregado, inicialmente, na Sociologia, para se referir aos valores, atitudes e comportamentos de grupos considerados desviantes ou delinquentes, foi amplamente utilizado, posteriormente, nas pesquisas dos Estudos Culturais do grupo da Universidade de Birmingham para descrever os estilos culturais de grupos juvenis urbanos, sobretudo aqueles ligados às diferentes formas de contestação cultural, como o rock ou as motocicletas, por exemplo. O termo adquiriu, posteriormente, um sentido mais amplo, passando a se referir a qualquer subgrupo no interior da cultura dominante de um país cujos traços culturais são suficientemente distintos para caracterizá-lo como constituindo, de alguma forma, uma “subcultura”, tais como os grupos étnicos, raciais ou sexuais. (SILVA, 2000, p. 101)

Nilma Lino Gomes (2008) destaca no documento “Indagações Sobre o Currículo”, material didático do Governo Federal, que a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças e que a construção dessas diferenças ultrapassa as características biológicas. Isto é, as etapas que constituem a formação da identidade do indivíduo não dependem de características biológicas – pênis ou vagina –, porém, dependem do histórico social e cultural de cada um, da história de vida, das pessoas que fazem parte do cotidiano e do tipo que educação e orientação recebeu dentro de casa, dos pais ou responsáveis.

[...] Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas¹⁷ e em racismo¹⁸. [...] (GOMES, 2008, p. 18)

O etnocentrismo, conceito antropológico, ocorre quando um único indivíduo ou um determinado grupo de pessoas possui os mesmos hábitos e caráter social, ou seja, discrimina o outro por julgar-se melhor e superior, seja por condições sociais, por hábitos, manias ou, até mesmo, a própria orientação sexual. Para Silva (2000, p. 56-57), o etnocentrismo é “tendência a considerar as características do grupo cultural ao qual se pertence como referências

¹⁷ Aversão ou ódio ao estrangeiro.

¹⁸ Crença na existência da superioridade e inferioridade racial.

absolutas relativamente às quais as características de outros grupos são consideradas como inferiores”. O etnocentrismo não permite que se visualize de uma maneira ampla a diversidade, pois ela é vista como algo estranho, atípico da realidade do etnocêntrico. E quando este, por sua vez, se depara com a diversidade, com um indivíduo que foge daquilo que ele considera como regra dentro do seu grupo, ele não consegue assimilar essa diferença e, dessa maneira, desenvolve o preconceito, que muitas vezes se torna prática rotineira de sempre buscar identificar o diferente como exceção à regra e como alvo de especulações e chacotas.

5 A DIVERSIDADE SEXUAL E A ESCOLA

Após todas essas informações sobre a sexualidade humana, identidade, diferença e currículo, devemos pensar maneiras de como trabalhar com a diversidade dentro da escola. O que é preciso englobar para que o trabalho seja satisfatório e não caia na banalidade ou na tentativa apelativa de chamar a atenção para um assunto sério?

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita à relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. (GOMES, 2008, p. 22-23)

Sempre quando se buscou trabalhar as questões de diversidade cultural, como por exemplo, assuntos relacionados aos índios ou aos negros, a escola caiu no mesmo estereótipo de sempre: tratou do índio como aquilo que é comemorado no dia dezanove de abril e tratou da população negra como escravos, os quais tiveram sua “carta eterna de alforria” no dia treze de maio de 1888. Para que a escola pudesse ampliar o currículo e falar de forma abrangente sobre o negro, foi preciso a sanção da Lei 10.639 de 2003, que obrigou escolas de todo o território nacional a tratar das questões sobre cultura afro-brasileira, o que inclui música, dança, literatura, arte, história, deixando de lado a abordagem através de clichês, folclores ou o Navio Negreiro¹⁹. Diante da publicação da Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou

¹⁹ Poema de Castro Alves, publicado originalmente em 1869, o qual descreve com imagens e expressões a situação dos africanos arrancados de suas terras, separados de suas famílias e tratados como animais nos navios negreiros que os traziam para ser propriedade de senhores e trabalhar como escravos.

o Parecer CNE/CP 3/2004, o qual institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

A cultura afro-brasileira, depois de muitos anos, vem sendo reinterpretada por força da lei federal e também vem conquistando seu espaço dentro dos muros do colégio, porém, a cultura da diversidade sexual ainda não conquistou esse direito.

[...] no contexto escolar, com raras exceções, o tema Orientação Sexual [...] não tem sido abordado, pois os professores não se sentem seguros para o seu desenvolvimento. Ao questionar sobre as razões que os levam a excluir do seu planejamento tal tema, as opiniões diversificam-se. Algumas respostas camuflam-se em assuntos não relacionados que não correspondem às verdadeira razões. Alguns atribuem falta de tempo para preparar aulas de tais conteúdos e outros recorrem aos exemplos dos jovens estudantes que pensam apenas em resolver problemas relacionados à gravidez indesejada. Na prática, o tema Orientação Sexual tem se demonstrado de difícil implementação, aparecendo muito mais como um ideal na narrativa dos educadores, como aquilo que deveria ser feito, ou do que de fato acontece no dia-a-dia da escola. (OLIVEIRA, 2009, p. 181)

Se dentro da escola temos os mais diversos casos de identidades culturais, sejam estas sexuais, ou não, a escola deve se organizar para tratar dessas questões, pois elas surgem no ambiente escolar todos os dias e todos os profissionais que atuam na área da educação, seja docente ou equipe técnica-pedagógica, precisam estar preparados para lidar com a situação da maneira mais correta e esclarecida possível.

[...] mesmo uma lista de conteúdos não teria propriamente existência e sentido, se não se fizesse nada com ela. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). (GOMES, 2008, p. 23)

Gomes (2008) afirma que o currículo não pode ser apenas uma lista de conteúdos, é preciso viver os conteúdos, colocá-los em prática para que se concretizem através da participação efetiva dos sujeitos envolvidos, necessita ser produtivo, é preciso que suas ações reflitam em nós e que seus efeitos sejam satisfatórios, que seus objetivos sejam atingidos, porém, fora do campo do abstrato. Dessa maneira, Gomes (2008) sugere que façamos do currículo um objeto de práticas escolares, que seus ideais sejam, de fato, colocados em voga para que possamos, efetivamente, disseminar as práticas escolares voltadas para a promoção

da cidadania e, também, para a produção de conhecimentos. Produzindo conhecimentos, promovendo a cidadania é possível legitimar o currículo, o tornando prática efetiva dentro da escola.

Contudo, para concretizar essa prática, é preciso levar em consideração a identidade de cada docente e realizar um trabalho de desconstrução em cima disso. A subjetividade²⁰ de cada indivíduo é relevante quando práticas curriculares para efetivar o currículo escolar, voltado para a abordagem da sexualidade humana, são sugeridas. É possível que um professor ou professora, por exemplo, não se sinta a vontade em trabalhar a diversidade sexual dentro de sala de aula. Isso se dá, basicamente, por cinco motivos, conforme ressalta Fabiana Aparecida de Carvalho (2009, p. 4):

- 1) dificuldades para desenvolver os conteúdos sobre sexualidade por despreparo pedagógico; 2) dificuldades devidas à interferência da religião e de outras crenças a respeito da sexualidade humana; 3) não desenvolvimento de atividades de educação sexual por receio da reação dos pais dos alunos; 4) receio das reações negativas dos colegas professores e dos alunos e de que as atividades desenvolvidas percam o “status” de aula; 5) dificuldades devido à interferência de tabus, preconceitos e pensamentos do senso comum.

Ao levar em consideração as questões da subjetividade de cada um, percebemos que a inclusão e efetivação da diversidade sexual na prática pedagógica curricular não são tão simples. Diferente da abordagem cultural voltada para as discussões sobre a temática afrodescendente nas escolas, a diversidade sexual vem cercada de paradigmas sociais e históricos. No entanto, esses paradigmas não devem ser tomados como verdade absoluta e, assim, não podem hostilizar e dominar outros grupos pelo fato de que são diferentes. A diferença não deve ser tomada como base para superioridade, já que um grupo não é superior ao outro por estar dentro da considerada “normatividade”.

Para o (a) profissional docente e técnico-pedagógico compreender melhor essas questões sobre diversidade, ele precisa compreender também, diversas questões ligadas à essa, como por exemplo o etnocentrismo, o racismo, a xenofobia²¹, a homofobia²², o

²⁰ Termo amplamente utilizado na teorização social contemporânea, com múltiplas conotações. É com frequência tomado simplesmente como sinônimo de “sujeito”. Neste sentido, pode-se aplicar ao conceito de “subjetividade” todos os questionamentos que são feitos ao conceito de “sujeito”. Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizam o ser humano como “sujeito”. Num certo registro, “subjetividade” opõe-se àqueles elementos que, no ser humano, se distinguem do que é caracteristicamente social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra “sujeito” – *sub-jectum*, “substância que está sob, subjacente”. (SILVA, 2000, p. 101-102)

²¹ Aversão a estrangeiros.

²² Aversão a homossexuais.

sexismo²³... Estas são relações de poder que não devem sobrepor-se ao currículo, ou seja, é preciso deixar de lado os preconceitos, o pré-conceito em relação ao diferente para, a partir daí, dar início ao processo de educação para a diversidade dentro da escola, buscando centralizar esses debates para a promoção da dignidade humana, do respeito ao próximo e do respeito, especificamente, às diferenças presentes na subjetividade de cada indivíduo.

Contudo, os educadores buscam não perder o “controle”, ou seja, procuram estar sob o comando da situação e, dessa maneira, quando se dão conta de que a diversidade sexual, o trato do assunto, está localizado do lado de fora da sua “zona de conforto”, eles preferem não arriscar. Kátia Maria Kasper (2010, p. 197) ressalta que,

O medo de perder o controle não ocorre apenas nessas situações [...]. Pensando nos processos educativos formais, talvez possamos afirmar que um dos verbos principais da pedagogia seja controlar. E é possível que, para muitos, ele seja confundido com o verbo ensinar.

Isso se dá pelo fato de que o educador tem medo de perder o controle, o que é considerado um eixo muito importante entre professores (as) e alunos (as). No entanto, é preciso superar esse medo, é preciso aprender a conhecer outros mundos, não deixando que esse medo dificulte a abertura para o novo, para o inesperado, para o outro. Assim, Kasper (2010) completa que a expansão para o novo não se trata de pregar o descontrole, mas sim de entender que a obsessão pelo controle pode inviabilizar possibilidades de novas experiências, estagnando-nos nas formas mais conhecidas, o que pode nos impedir de aprender e compreender questões importantes, como é o caso do multiculturalismo.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. (SILVA, 2009, p. 73)

Portanto, é preciso repensar o multiculturalismo, uma vez que este “apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2009, p. 73). A fim de compreender melhor sobre questões multiculturais, devemos entender que o multiculturalismo é um:

²³ Tendência a inferiorizar as mulheres. O sexismo manifesta-se tanto em práticas institucionais e sociais de discriminação das mulheres quanto em práticas discursivas que expressam visões que tentem a inferiorizá-las. (SILVA, 2000, p. 99)

Movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como o resultado de um reivindicação de grupos subordinados – como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo – para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários. Mais criticamente, entretanto, também pode ser visto como uma estratégia dos grupos dominantes, em países metropolitanos da antiga ordem colonial, para conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias. (SILVA, 2000, p. 81)

Entretanto, para que o multiculturalismo possa ser colocado em prática, é preciso haver o exercício da tolerância, ou seja, um currículo incluso só pode ser efetivado quando aqueles que estão envolvidos com sua aplicação conseguem utilizar-se da tolerância para dar início a um trabalho multicultural.

A tolerância é uma das linhas condutoras do raciocínio [...]. Porém, é imperioso fixar as suas bases [...], tendo-se por intróito desta tarefa, a correlação com a igualdade, o pluralismo e a Democracia. Se for verdade que se vive num processo evolutivo quanto à igualdade, também é adequado dizer que, nesta evolução, não há a substituição de uma por outra, mas que ambas as concepções convivem. Daí ser necessária a tolerância como o modelo de referência, capaz de unir a Democracia, o pluralismo e a própria igualdade – todos modificando-se mutuamente. Por isso, pode-se dizer que a tolerância possibilita a diferença, enquanto esta torna aquela imprescindível, fazendo, portanto, da tolerância a tarefa dos membros de uma sociedade democrática. (COSTA, 2007, p.65)

Para Costa (2007), a tolerância é tarefa dos membros de uma sociedade democrática, sendo assim, podemos incluir a escola como parte integrante e inseparável dessa sociedade. Os membros dessa sociedade escolar, por sua vez, são professores e professoras, equipe técnico-pedagógica, pais e, também, o próprio corpo discente, os quais devem exercer a tolerância, a fim de compreender mais aprofundadamente as questões multiculturais que permeiam um currículo escolar inclusivo. Para Costa (2007, p. 66), “tolerância [...] não significaria a aceitação de todas as diferenças para uma coexistência de grupos e indivíduos diferentes, e sim que o indivíduo se reconhecesse na sociedade e que esta o reconhecesse como seu membro”.

No entanto, não se deve pensar na tolerância como respeito mútuo, mas deve-se pensar que pragmaticamente se observa que ela possui íntimo vínculo com as relações de poder. De acordo com Costa (2007, p. 67), “isto não autoriza dizer que tolerância signifique resignação com a presença do outro, uma vez que isso autorizaria a discriminação, que é exatamente aquilo se deseja extirpar”. Em outras palavras, essa chamada resignação significa um desejo íntimo de que aquela diferença, por decorrência o diferente, não existisse.

Logo, a tolerância se apresenta como uma virtude individual dirigida ao outro, ao mesmo tempo em que é uma exigência própria de cada indivíduo em particular e do Estado como um todo, para que se viabilize a coexistência pacífica dentro da sociedade, extirpando os comportamentos discriminatórios fruto de tempos imemoriais e que não possuem uma base racional de sustentação. (COSTA, 2007, p. 67)

Pensando em um currículo inclusivo que coubesse nas escolas da atualidade, nem sempre as questões de sexualidade, na cultura ocidental, conforme ressalta Anami e Figueiró (2009), foram permitidas. Durante muito tempo foram motivo de vergonha e de silêncio, e as posturas repressoras por parte da sociedade como um todo, diante de comportamentos e conceitos relacionados à sexualidade, contribuíram, decisivamente, para procrastinar o processo de Educação Sexual nas escolas. Uma das responsáveis por esse atraso foi a Igreja católica, que até a década de 1960 era bastante representativa no quadro educacional. As mesmas autoras destacam, ainda, que a repressão militar também tem uma parcela de culpa no retrocesso da educação da sexualidade humana dentro das escolas.

Porém, na atualidade, o que é possível fazer professores e professoras e equipe técnico-pedagógica decidam, finalmente, trabalhar o tema da sexualidade em sala de aula, sem medo de repressão? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dão o respaldo legal para o ensino dessa temática dentro das escolas, mesmo que como um tema transversal. Essa abordagem não precisa da autorização prévia dos pais, no entanto, a instituição escolar deve assegurar uma interação família-escola, com margem de segurança satisfatória, a fim de evitar transtornos (Anami e Figueiró, 2009).

Anami e Figueiró (2009) realizaram uma pesquisa, a fim de obter mais informações sobre as tentativas históricas de abordar a sexualidade dentro da sala de aula. Um dos relatos, obtidos pelas autoras, deu-se em 1954, todavia, não foi bem sucedido. Um professor do sexo masculino inseriu o tema no currículo do Colégio Batista, do Rio de Janeiro e fora acusado de comportamento imoral durante as aulas e, após uma ação movida contra ele na Justiça do Trabalho, pelo próprio Colégio Batista, ele foi considerado culpado e demitido, sem indenização.

Na década de 1970, não foi diferente, pois as dificuldades relacionadas com a Educação Sexual persistiram, já que ações legais eram movidas contra as pessoas que tentavam trabalhar a temática em sala de aula. Anami e Figueiró (2009, p. 90-91) completam que “tal situação comprova que a administração escolar (civil e laica) compactuava com as ideias moralistas e autoritárias e que sua atuação era repressora”. Um exemplo disso aconteceu em 1972, em um colégio particular de São Paulo, quando uma professora resolveu

trabalhar em sala de aula o livro “O caneco de prata”, cujo autor é João Carlos Marinho. Um ex-militar, pai de uma das alunas, não gostou do conteúdo do livro e exigiu que a escola interrompesse com os trabalhos, ameaçando “tomar providências”. Como a escola entendeu ser ineficaz interromper as atividades de forma abrupta, continuou trabalhando o livro, reduzindo seu conteúdo à somente uma aula. Um mês depois, a polícia foi até o colégio para buscar a professora responsável para ser interrogada e a escola passou a ser investigada e vigiada. No mesmo ano a professora foi demitida. Depois de ter passado por vários constrangimentos, a professora foi acusada pela Secretaria de Educação por mau cumprimento dos deveres e todo o caso foi publicado no Diário Oficial de 25/10/1975 (Anami e Figueiró, 2009).

Entrando no século XXI, na cidade de Londrina, no Paraná, uma cidade de 450 mil habitantes, houve um caso de repressão por abordar a Educação Sexual em sala de aula. Em outubro de 2004, uma professora de 37 anos, graduada em Letras, que trabalhava a Educação Sexual com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal, foi acusada de estar “ensinando atitudes pornográficas” em sala de aula. A acusação partiu de dois radialistas de uma emissora de rádio da cidade (Anami e Figueiró, 2009). A professora relatou que havia ensinado aos alunos a importância do aparelho reprodutor, a importância da relação sexual e dos métodos contraceptivos. Ao fim da aula, alguns alunos solicitaram o material didático para levar para casa e, a educadora, acreditando na importância de complementar o estudo realizado em sala de aula, cedeu o material, após conversar com a supervisora do colégio. O material consistia em livros da Coleção Sexo e Sexualidade, escritos pela psicóloga Cida Lopes.

Uma aluna de 10 anos, filha de pais que frequentam uma Igreja Pentecostal, levou o material para a casa e não o devolveu na data estipulada. A professora e a direção, sempre solicitando a devolução do livro, que nunca acontecia, acabaram por contatar os pais para solicitar o retorno do livro. Os pais não permitiram que a filha devolvesse o livro e o levou até a emissora de rádio. Dois radialistas fizeram diversas acusações contra a professora, em um de seus programas, durante vários dias seguidos. A crítica principal foi devido a um desenho que mostra um casal nu, mantendo relações sexuais. A fisionomia do casal mostra a ideia de bem estar e carinho entre eles (Anami e Figueiró, 2009).

A pedido da Secretaria Municipal de Educação, a diretora do colégio deu uma entrevista a um dos radialistas, na tentativa de fazer esclarecimentos sobre as acusações. Após a entrevista, os argumentos da diretora foram ridicularizados pelo radialista, o qual fez muito sensacionalismo em cima do assunto, alegando que a escola era “um local de prostituição” e

que adotava um “currículo de pouca vergonha”. As acusações chegaram até a prefeitura e aos vereadores, os quais foram acusados de não saber dos trabalhos realizados nas escolas municipais.

Como medida de apoio, a Secretaria Municipal de Educação propôs uma reunião com entidades e profissionais da cidade de Londrina, os quais estavam envolvidos com Educação Sexual, para uma reunião sobre o ensino da sexualidade na rede pública da cidade. Na reunião, conforme Anami e Figueiró (2009), ficou claro o apoio de todos os presentes à professora e à escola envolvida. Foi decidido que os presentes escreveriam textos destinados aos jornais da cidade, procurando divulgar a relevância da Educação Sexual. Posteriormente, ficou evidente que a atitude dos radialistas foi um complô contra a administração municipal de um determinado partido político, o qual havia ganhado o primeiro turno naquela cidade. A menina que não devolveu o livro ficou quinze dias sem frequentar a escola e muitos pais se mostraram irredutíveis em seu modo de pensar, tomando a posição de “adversários”.

Em novembro de 2004, deu-se início a um processo penal contra os radialistas, acusados de calúnia e difamação. A sentença final saiu em agosto de 2006 e os dois radialistas foram condenados a pagar vinte cestas básicas para famílias carentes daquela comunidade escolar. Como forma de retratação, um texto escrito pelos advogados de ambas as partes e aprovado pela professora e diretora envolvidas no caso, foi lido na referida rádio, em dois dias estabelecidos pelo juiz que julgou o caso.

As autoras Anami e Figueiró (2009) concluem que, ao se comparar os incidentes ocorridos, houve uma evolução na forma como o último incidente (de 2004) foi tratado. No fortuito ocorrido em 1954, foi a própria escola quem moveu a ação contra o professor; em 1972, com a obra “O caneco de prata”, a direção demitiu a professora; de forma diferente, no incidente de 2004, a professora teve o apoio da escola e da Secretaria Municipal de Educação. Enquanto nos primeiros casos houve barreiras impostas pelo contexto político da época, em 2004 deu-se um clima de abertura política, respaldada pelo MEC, via PCN.

Através das pesquisas e entrevistas realizadas por Anami e Figueiró (2009), é possível apreender, mais a fundo, as dificuldades de se trabalhar uma temática considerada tão delicada em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dão o apoio legal para tal:

O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. (BRASIL, 2000, p. 124)

No entanto, é preciso pensar o ensino da sexualidade em sala de aula como uma interação escola-família, ou seja, os pais precisam estar informados sobre as formas e os objetivos de se trabalhar a Orientação Sexual no âmbito escolar. Essa prática visa evitar transtornos com os pais, porém, quando a escola precisa pedir o consentimento, tem-se a impressão de que ela ainda não está preparada para tratar dessas questões, que não está convicta do direito da criança e do adolescente à Educação Sexual. Ao se tratar dessas questões, temerosamente, diferencia-se o trato da Educação Sexual perante aos outros conteúdos (Anami e Figueiró, 2009).

Contudo, a Educação Sexual vem sendo reconhecida, pela maioria dos professores e professoras, como necessária e importante no processo formativo dos alunos e alunas. Para Figueiró (2009), muitos deles se preocupam e sentem-se inseguros e até temerosos diante dessa tarefa. Sabe-se que a formação de professores não contempla a temática, não os prepara para abordar a questão da sexualidade no ambiente escolar, portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e preocupação do corpo docente.

Figueiró (2009) destaca que, além do despreparo, somos todos frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com ideias como: pecado, feio, proibido, promíscuo ou imoral. Dessa maneira, acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos negativos em relação ao sexo, acentuando a dificuldade de falar sobre ele. Assim sendo, quando se propõe educar sexualmente os alunos, há que se pensar em oportunizar aos professores e professoras o reeducar-se sexualmente, buscando conhecer melhor as questões que permeiam a sexualidade humana, procurando sanar as suas próprias dúvidas e inseguranças para, somente então, dar início a um trabalho de Educação Sexual dentro da sala de aula.

O ensino da sexualidade, por sua vez, deve sempre compreender o respeito à diversidade, ou seja, o respeito às pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, bem como prostitutas e pessoas portadoras do HIV. Assim, o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias, entre elas, os portadores de necessidades especiais (FIGUEIRÓ, 2009).

O trabalho da temática em sala de aula, por outro lado, pode penetrar em questões delicadas e atribuir juízo de valores. Como por exemplo, pais que são conservadores e pregam o casamento virgem, temem que profissionais da educação possam defender outros valores, como o sexo antes do casamento. Ou pode acontecer de pais que criam filhos, para que busquem livremente as decisões da sua vida sexual, entrem em conflito com professores conservadores que lhes incidam ideias de pecado, imoralidade. Dessa forma, cabe ao espaço

escolar criar oportunidades de reflexão entre os alunos e alunas, cedendo-lhes informações dos mais variados tipos para que, dessa forma, cada indivíduo possa incorrer sua própria definição da sexualidade, aquilo que melhor cabe dentro da sua subjetividade, sem ferir-lhe com atribuições alheias de valores morais.

Entretanto, o que é preciso englobar dentro do ensino da sexualidade dentro da sala de aula? Figueiró (2009, p. 143) indica que,

Inicialmente, é preciso que tenhamos clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual.

Todas essas questões relacionadas ao sexo e à sexualidade humana podem ser inseridas nas diversas disciplinas que estão agregadas ao currículo escolar. Incorporar essa temática é o que os PCN chamam de “tema transversal”, ou seja, incluir de alguma forma as questões da sexualidade dentro de todas as áreas do conhecimento, seja Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia, Educação Física, Artes, Biologia, Língua Estrangeira, entre outras. Além disso, a escola tem autonomia suficiente para inserir na sua programação uma aula específica para a Educação Sexual, podendo ser dentro do horário regular ou em horário extraclasse.

É possível realizar essa inserção da sexualidade de duas maneiras:

A Educação Sexual **formal**, que equivale a ensinar “dentro da programação”, fazendo planejamento prévio e a Educação Sexual **informal**, que equivale à “extra-programação”, isto é, aproveitar, de forma espontânea, um fato, uma pergunta, uma situação ocorrida e, ensinar a partir daí. (WEREBE, 1981 citado por FIGUEIRÓ, 2009, p. 146-147)

A Educação Sexual informal, por sua vez, não deve ser desencorajada. É a maneira mais eficaz de abordar a temática, já que ela acontece de forma mais natural que a Educação Sexual formal. Quando dentro da sala surge a oportunidade de debater o assunto, o professor ou a professora precisa aproveitar o gancho e destrinchar o assunto. Um exemplo disso foi quando fiz meu estágio curricular supervisionado obrigatório em um Colégio Estadual da cidade de Ponta Grossa, PR, nas aulas de Língua Inglesa. Enquanto a professora explicava um determinado assunto do livro didático, um aluno reparou em uma figura do mesmo, sobre a qual questionou se era um homem de cabelos compridos ou se era uma mulher. A professora

da turma, ao ouvir e rapidamente olhar a figura, respondeu: “*Não é uma mulher, é uma bichona!*” Aqui, essa professora poderia ter trabalhado a questão das diferentes identidades, os gostos individuais, poderia ter destacado que homens usam cabelos compridos, não apenas mulheres. Porém, preferiu usar do discurso homofóbico para disseminar seu preconceito em relação ao homossexual, cuja sexualidade foi atribuída unicamente pelo fato de o rapaz da figura ter cabelos compridos.

Já ao se trabalhar a Educação Sexual formal, os professores e professoras podem traçar uma linha interdisciplinar, podem criar temas como, por exemplo, a “Semana da Saúde”, na qual será trabalhada durante as aulas, questões de saúde que envolvam a sexualidade humana. Nas aulas de Língua Portuguesa os alunos podem produzir um texto sobre o que eles sabem a respeito do vírus HIV; o tema pode ser aprofundado nas aulas de Ciências ou Biologia, as quais tratariam o assunto através de um enfoque mais científico; na Educação Física é possível relacionar com as questões do corpo; nas Artes se tem a base artística, podendo criar murais ou exposições sobre como prevenir a doença e como ela pode ser tratada; a História abordaria a questão histórica e cultural do tema; a Geografia poderia estudar os aspectos políticos e geográficos acerca do assunto. Todas as disciplinas teriam sua parcela de contribuição dentro do aprendizado do aluno e da aluna e, a partir daí, é possível correlacionar essas questões que antes pareciam distantes com o universo real de cada um. Com essa prática, os discentes não só aprendem, como têm um espaço mais confortável para sanar dúvidas sem o sentimento de culpa, acreditando que o assunto é proibido e não deve ser discutido.

A atividade interdisciplinar pode abordar diversos temas, os alunos e alunas envolvidos podem exercitar a criatividade através desses debates, elaborando dramatizações que possam envolver os pais e toda a equipe técnico-pedagógica, trazendo todos os profissionais da escola e a comunidade para dentro da discussão acerca do assunto, esclarecendo não somente alunos e alunas, mas todos aqueles que tenham a oportunidade de participar dessa produção de conhecimento.

6 CONCLUSÃO

Quando se fala em Educação Sexual, imediatamente somos impactados pelo medo, pela insegurança, pelo discurso que faz parte dessa temática. É determinado que todos nós somos seres humanos sexuais, formados através da sexualidade, no entanto, quando precisamos falar sobre o assunto, mesmo que informalmente, não nos sentimos à vontade ou preparados para isso.

Pudemos compreender os fatores que nos levam a tratar a Educação Sexual como tema transversal dentro das escolas públicas, porém, essa transversalidade deixa implícito um tratamento não-obrigatório do assunto, intensificando seu *status* de “proibição”. Afinal, se não falamos de um assunto tão natural, se somos repreendidos quando o fazemos, percebemos que existe aí um limite que não pode ser ultrapassado. Um limite imaginário.

É possível ultrapassar esse limite, quebrar essa barreira?

Sim. Para tanto, é necessário um envolvimento de toda a equipe docente e técnico-pedagógica das instituições de ensino, as quais devem buscar o acompanhamento dos pais e mães envolvidos na educação de seus filhos e filhas. Embora o assunto tenha parâmetros legais para ser abordado dentro da escola, é preciso realizar um trabalho contínuo, não somente no âmbito escolar, mas também dentro da família, do lar. Isso só será possível através da busca pelo conhecimento, das pesquisas envolvendo os Estudos Culturais, corroborando para que a Educação Sexual não seja denominada uma subcultura.

A Educação Sexual pode acontecer de duas maneiras: a Educação Sexual formal e a Informal. Ambas são extremamente importantes para a disseminação do conhecimento sobre a sexualidade humana dentro dos portões da escola. Entretanto, professores e professoras precisam estar aberto ao tema, precisam de formação específica, capacitação necessária para obter sucesso ao realizar um debate sobre a Educação Sexual, seja esta Formal ou Informal. Sem essa gama de saberes, científicos e populares, o trato da sexualidade pode cair na banalidade e perder o *status* de aula. Essa é uma preocupação dos profissionais envolvidos com a educação.

O tema já está inserido nos documentos oficiais do MEC, mas, ele ainda não é colocado em prática. Os motivos que levam a isso são diversos, pode ser por despreparo pedagógico, por questões de discursos e ideologias religiosas, como, ainda, por medo de repreensão da família e dos próprios colegas de trabalho. É preciso, dessa forma, buscar maneiras de quebrar o preconceito, o pré-conceito inserido na sexualidade humana, a qual é intrínseca a todos os seres humanos.

Um fator importantíssimo para que a Educação Sexual seja realizada satisfatoriamente dentro da sala de aula é o exercício da tolerância. Este não só deve ser praticado, como também incentivado. Professores e professoras, os quais têm discernimento sobre as questões da sexualidade, conseguem exercer a tolerância, julgam-na importante e esperam que todos aqueles alunos e alunas, sob sua responsabilidade intelectual, possam também fazer uso disso, uma vez que são incentivados para tal. É essencial pregar um discurso de tolerância, no entanto, esse discurso precisa ser permeado pela prática.

Para um bom trabalho acerca da sexualidade humana depende, também, da posição de cada ser humano envolvido. É preciso respeitar a subjetividade de cada um, cada qual possui uma identidade própria e estas precisam ser levadas em consideração. Não se pode exigir que todos sintam-se confortáveis trabalhando o assunto em suas áreas do conhecimento, porém, quando o profissional envolvido é capacitado, recebe a oportunidade de apreender mais informações e assimila a sexualidade humana como essencial dentro da educação de crianças e jovens, tudo se torna mais fácil, pois o conhecimento científico abre caminhos e possibilidades, permitindo que haja um maior aproveitamento das dúvidas e aflições acerca do tema dentro do ambiente escolar, sem que as aulas percam seu cunho informativo, mas que possam servir de ponte para a disciplina que trabalham.

É nítido que existe uma evolução quando falamos de Educação Sexual nas escolas. Existiram casos de repreensão, de demissão, de humilhação quando se buscou abordar o assunto dentro das salas de aula. Atualmente, a história é diferente. Com a informação indo e vindo, com docentes interessados e engajados, com uma equipe técnico-pedagógica presente e com a família atuando participativamente, é possível quebrar os tabus, sanar dúvidas e desconstruir o discurso que permeia o preconceito, a homofobia, o sexismo e todas as outras formas de ofensas e represálias que a temática, até hoje, está acostumada.

A Educação Sexual é necessária, ela precisa estar presente na formação humana. Quando o aluno – ou a aluna –, em processo de construção da identidade, recebe informações, aprende mais sobre a sexualidade humana, consegue compreender melhor a si mesmo, percebe como precisa respeitar e ser respeitado. Através de uma formação específica para a formação do indivíduo quando se fala de Educação Sexual, é possível abranger muitas coisas, não apenas envolvendo sexo, carinho e bem-estar. Aquele que detém o conhecimento, que teve liberdade para falar e ser ouvido, é compreensível, é mais aberto às questões que permeiam o ser humano. Essa Educação Sexual pode ser responsável pela minimização do *bullying*, da violência, do preconceito, da discriminação e, acima de tudo, da proibição discursiva que existe quando se trata da sexualidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAMI, L. F. **Interação família-escola na educação sexual: reflexões a partir de um incidente.** In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina: UEL, 2009.

BECKER, F. **Alteridade e construção do sujeito.** In: GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. **Educação e alteridade.** São Carlos, EdUFSCar, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96.**

CARVALHO, F. A. **Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola?** In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina: UEL, 2009.

COSTA, I. S. **Igualdade na diferença e tolerância.** Viçosa: UFV, 2007.

COSTA, J. F. **O referente da identidade homossexual.** In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns.** Londrina: UEL, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns.** Londrina: UEL, 2009a.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina: UEL, 2009b.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. **Educação e alteridade.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

KASPER, K. M. **Educação, alteridade, corpo e pensamento.** In: GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. **Educação e alteridade.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio - Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOTT, L. **O jovem homossexual: noções básicas para professores, jovens gays, lésbicas, transgêneros e seus familiares**. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.); **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

NUNES, C; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, V. L. B. **Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores**. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comum**. Londrina: UEL, 2009.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação - um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autência, 1999.

VICENTE, O. **Biblioteca de Auxílio ao Sistema Educacional - BASE - a enciclopédia do terceiro milênio**. São Paulo: Iracema, 2008.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.