

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

GENDER AND SEXUALITY IN TEACHER TRAINING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

FABIANE FREIRE FRANÇA¹ E GEIVA CAROLINA CALSA²

Recebido em: 13/04/2011

Aprovado em: 19/08/2011

RESUMO

Este artigo tem como objetivo evidenciar crenças e valores de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade na escola. Em vista disso, problematizamos: quais as representações dos/as professores/as sobre gênero e sexualidade? Como os conflitos relacionados aos conceitos de gênero e sexualidade se manifestam nas relações escolares? Para responder a essa problematização, respaldamo-nos em uma pesquisa participativa (COSTA, 2002), ao considerar a realização de investigações sobre a escola e a prática docente. A análise dos dados corrobora que as crenças e os valores dos/as professores/as favorecem a produção e reprodução da identidade de gênero e sexualidade, no cotidiano escolar, condizente com o modelo hegemônico estabelecido socialmente. Consideramos a necessidade de trabalhos com essa temática na escola convidando os/as docentes a problematizar e repensar suas práticas.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Sexualidade.

ABSTRACT

This article aims to highlight values and beliefs of a group of elementary school teachers about gender and sexuality in school. As a result, we question: What are the representations of teachers and teachers on gender and sexuality? As the conflicts relating to the concepts of gender and sexuality are manifested in school relationships? To answer that we endorse the questioning in a participatory action research (Costa 2002), when considering the conduct of research on the school and teaching. Data analysis confirms that the beliefs and values of the teacher and teachers encourage the production and reproduction of gender identity and sexuality in school environments conducive to the hegemonic model established socially. Consider the need to work on this topic at school inviting the teachers to problematize and rethink their practices.

Keywords: Education; Gender; Sexuality.

1 Introdução

No processo de ensino-aprendizagem escolar, os/as professores/as discutem o conhecimento científico e, em sua prática, reproduzem crenças, valores, ideias e interesses. Geralmente, o ambiente escolar é restrito a um modelo de aluno que corresponde à norma social: um menino ou uma menina com as características de gênero, heterossexualidade e estrutura familiar com-

patíveis com o que é esperado pela sociedade.

Mediante essa concepção, problematizamos: quais as representações dos/as professores/as sobre gênero e sexualidade? Como os conflitos relacionados aos conceitos de gênero e sexualidade se manifestam nas relações escolares? Para responder a essa problematização, foram organizados grupos de discussão com professores/as de 5^a e 6^a séries de uma instituição pública do muni-

¹ Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), bolsista da CAPES e professora da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam). E-mail: prof.fabianefreire@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2002), coordenadora da revista *Teoria e Prática da Educação* (DTP-PPÉ) e professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: gcalasa@uem.br

cípio de Sarandi, PR, nos quais foram discutidas situações observadas pelos/as docentes sobre gênero e sexualidade.

Compreendemos gênero como a condição social que identifica os sujeitos como homens e mulheres nas variadas dimensões de masculinidade e feminilidade. Por sexualidade, entendemos uma construção de aprendizado e reflexão sobre quem somos, como sentimos e como vivenciamos, de diferentes maneiras, a orientação sexual (FRANÇA, 2009).

A análise dos dados desta pesquisa salienta que os conceitos e as práticas escolares produzidos e vivenciados na escola favorecem a produção e reprodução da identidade de gênero e sexualidade dos alunos de uma forma restrita ao modelo hegemônico estabelecido socialmente. Frente a essas considerações, ressaltamos a necessidade de trabalhos com essa temática na escola, convidando os/as docentes a problematizar e repensar suas práticas.

2 Gênero e sexualidade: o que é isso?

O uso da palavra gênero gera certa confusão conceitual, sobretudo em relação ao tópico da língua portuguesa: gênero dos substantivos. Na língua portuguesa, os nomes são agrupados de acordo com a dicotomia masculino/feminino e, como mostram alguns estudos (BIONDO, 2004), a categoria gênero é pensada por meio da diferença biológica entre os sexos.

Do ponto de vista das identidades culturais, pressupomos que essa confusão conceitual constitui-se em um dos modos de a sociedade expressar a legitimação de papéis convencionais do ser masculino e feminino como questões opostas. Essa é a perspectiva da qual parte este estudo: o conceito de gênero é uma produção histórico-social, permeada por relações de poder, interesses, conflitos, contradições e negociações entre indivíduos e grupos (LOURO, 1997; 2007). Por essa razão, supomos que refletir sobre o que seja gênero implique problematizar a produção desse conceito em seu contexto histórico, político, cultural e social.

É parte desse fundamento a afirmação de que os conceitos compõem o estabelecimento de uma determinada cultura, uma vez que os indivíduos se comportam e se constroem de acordo com os significados que circulam em determinado tempo e espaço social. Os discursos, dependendo de quem os emite, acabam por justificar e fornecer legitimidade às desigualdades de classe, gênero, etnia, raça, sexualidade. Todavia, os conceitos considerados legítimos podem vir a ser contestados e sofrer um questionamento radical de sua “naturalidade”, acentuada pelas instituições sociais. O movimento das mulheres negras é um exemplo de desencadeamento de rupturas importantes dentro do feminismo, uma contestação do pensamento hegemônico sobre a mulher. Com os questionamentos das mulheres lésbicas, os debates feministas tornaram-se ainda mais acirrados, possibilitando a definição de reivindicações ao conjunto das mulheres.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1997), o conceito foucaultiano de poder é útil para compreendermos o conjunto de práticas e saberes produzido para o controle de homens e mulheres, entre estes, os que definem lugares sociais diferenciados para os gêneros. Isso fica claro, por exemplo, nos papéis atribuídos ao casamento, à procriação e à normalização de condutas de meninos e meninas. Com base nos estudos foucaultianos, Louro (1997, p. 41) compreende o gênero mediante os micropoderes considerados estratégias e não privilégios dos homens sobre as mulheres. O poder exercido reciprocamente entre os indivíduos produz efeitos sobre suas ações, que se constituem em regras e prescrições. Quando não há condição individual ou grupal de resistência, não há exercício de poder e sim uma relação de violência, física ou simbólica. A autora lembra, entretanto, que essas práticas sociais não são redutíveis a esquemas explicativos fixos, porque elas mesmas são intrinsecamente instáveis: os “gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”.

Valendo-se da base conceitual de Michel Foucault e Jacques Derrida, Joan Scott (1995) analisa o gênero a partir das relações de poder que fixam o que é ou não diferente e explica que a dualidade “diferença-igualdade” tem se constituído um “dilema” do movimento feminista. Este movimento, em um primeiro momento, centrou-se na reivindicação da igualdade social, política e econômica entre mulheres e homens; contudo, em seu avanço, o feminismo passou a indagar essa pretensa igualdade: “o que querem as mulheres, o que buscam afirmar: a igualdade ou a diferença?”.

Scott entende que essa discussão envolve uma armadilha para as próprias mulheres, por ser a igualdade um conceito político que supõe a diferença e, portanto, reivindica-se que indivíduos diferentes sejam percebidos e tratados como equivalentes. Essa equivalência, que representa, de fato, antagonismo e conflito, vem se tornando “tragicamente hegemônica”. Nesse sentido, a autora alerta para a necessidade de problematizar toda e qualquer verdade, incluindo a igualdade entre homens e mulheres. A problematização das práticas discursivas permite a não-fabricação de identidades “idênticas” e, portanto, hegemônicas, abrindo a possibilidade para a constituição de maneiras alternativas de ser, agir e pensar de homens e mulheres.

Em um pensamento próximo ao de Scott (1995), Foucault (1984) assinalara anteriormente o paradoxo imbricado nas relações de poder: ao mesmo tempo em que essas práticas e saberes criam novas formas de controle e vigilância sobre os indivíduos e o corpo social, é por meio deste saber que a sociedade amplia e aprofunda seu conhecimento sobre a própria humanidade e a realidade física e social. Seu efeito sobre a identidade dos indivíduos pode ser considerado produtivo na medida em que, além de estruturar seu pensamento, conceitos e condutas, fornece recursos da mesma ordem, que permitem a estruturação do mundo físico e social pelo próprio sujeito.

Foucault (1984; 1988) contribui para a compreensão das relações entre os saberes locais, descontínuos, desqualificados e não legitimados e as instâncias sociais e culturais que têm como função ordenar e hierarquizar os conhecimentos em nome da “verdade”. São exemplos disso as “verdades” que padronizam como deve agir cada homem, cada mulher, cada criança com o seu próprio corpo em nome do saber médico. O autor questiona, ainda, o conhecimento científico, reconhecido, nesse contexto, como o “discurso verídico”, legítimo e necessário aos indivíduos.

De uma perspectiva próxima à de Foucault (1984), Louro (1997) mostra como a distinção entre homens e mulheres é predominantemente biológica e médica, o que acaba por fornecer um caráter irrecorrível, seja no campo do senso comum ou da linguagem científica. A autora alerta para a necessidade de a própria ciência denunciar o discurso sobre o masculino e o feminino que esteja baseado em características meramente sexuais como representações sociais historicamente produzidas. Nessa direção, o conceito de gênero passa a ser compreendido em seu sentido relacional, porque é no âmbito das relações sociais que se constroem os homens e as mulheres.

Louro (1997) destaca as distinções entre identidades de gênero e identidades sexuais. Embora, como salienta a autora, corra-se o risco de cair em uma armadilha de esquematização, a identidade sexual pode ser compreendida como as diversas maneiras de vivenciar a sexualidade, enquanto a identidade de gênero refere-se às múltiplas formas de ser homem e mulher, independente de características femininas e masculinas.

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que es-

sas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997, p. 26-27, grifo da autora).

A autora lembra que a escola é uma das responsáveis pela produção e reprodução de diferenças e desigualdades, entre elas, as relativas ao sexo e ao gênero. Desde sua gênese, essa instituição separou os indivíduos, utilizando-se de mecanismos de classificação: adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas. Seu ambiente foi constituído para acolher somente alguns, e não todos; no entanto, manifestações pelo acesso irrestrito à escola, assim como modificações nos regulamentos e currículos, têm sido organizadas para que as diferenças sejam repensadas e reduzidas.

A temática apresentada por Louro (1997) é uma das justificativas para a elaboração e efetivação de uma pesquisa com os/as professores/as, para repensar as discussões de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Evidenciamos o desenvolvimento de um trabalho com essa temática, que teve o intuito de problematizar algumas das representações de professores/as.

3 Método de pesquisa

Foram selecionados para a pesquisa 12 professores do Ensino Fundamental da cidade de Sarandi, PR, sendo os critérios restritos à atuação dos mesmos em 5^a e 6^a séries, devido a uma demanda maior de dúvidas e anseios, nessa etapa, sobre os con-

ceitos de gênero e sexualidade referidos pela escola. A atividade em destaque, neste artigo, refere-se a um dos encontros do grupo de estudos referente aos conceitos de gênero e sexualidade.

O grupo de estudos, caracterizado também como intervenção pedagógica da pesquisa, teve como objetivo oportunizar espaços de discussão e reflexão acerca de temáticas que envolvem gênero, corpo e sexualidade, bem como evidenciar aos docentes outras perspectivas sobre os temas. Os encontros proporcionaram comentar, ouvir e contrapor as ideias do grupo e das pesquisadoras. Essa estratégia visou problematizar as concepções naturalizadas pelos/as docentes, sobretudo suas vivências e experiências com os/as estudantes e colegas no ambiente escolar no que diz respeito ao gênero. Buscamos vivenciar, com o grupo, um processo de (des)construção e (re)construção dos significados estabelecidos como “verdades”.

Esta análise foi categorizada como uma pesquisa-ação participativa, ao considerar a pesquisa um instrumento de “(re)construção” do conhecimento. Essa condição tornou-se um de seus princípios norteadores, que se evidenciou na busca pela (des)instalação das certezas absolutizadas e cristalizadas dos/as docentes sobre gênero. Para isso, foram problematizadas as narrativas de cada participante da pesquisa, por intermédio de práticas coletivas de (des)construção e (re)construção do conceito (FRANÇA, 2009).

Marisa Vorraber Costa (2002) evidencia que a pesquisa-ação participativa inspira-se nos estudos foucaultianos. Do ponto de vista científico, conhecer não significa descobrir algo que já existe, mas descrevê-lo e relatá-lo mediante uma posição temporal e espacial sempre provisória. Em vista disso, este trabalho se propôs a ouvir o posicionamento do “outro” em um processo que não buscou explicitar e concluir “verdades”, mas questionar “as verdades” consideradas legítimas.

Para isso, optamos pela apresentação de situações-problema referentes ao ambiente escolar e constantes como “verdades” sobre o tema, possibilitando aos/às docentes entrar em contato com outras formas de ver, perceber e sentir o conceito. Ao longo do processo, eles/elas manifestaram sensações de conflito e de negociação entre os seus pré-conceitos e as novas ideias que pareciam estar estruturando. Essas manifestações sugerem a ocorrência de um movimento no sentido de repensar seus conceitos sobre gênero, abrir-se para outras formas de pensar o tema e criar novas “verdades” para si, ainda que provisórias e incompletas. A seguir, procuramos sintetizar este caminho e indicar, por meio da descrição e análise de um dos encontros, as características das discussões em grupo.

4 Compreensão da influência de crenças e valores à formação da identidade de alunos e alunas: outras possibilidades

Por que a educação foi construída de forma diferenciada a meninas e meninos e continua sendo reproduzida dessa forma na instituição escolar? Os/as docentes responderam, em sua maioria, que essa diferença é pautada nos valores e costumes de cada grupo social e momento histórico. E, embora afirmassem sentirem-se conscientes da reprodução social dos conceitos convencionais de gênero, alguns/as deles/as, como P2(M), apontaram, inadvertidamente, como “normal” que meninas e meninos brinquem de modo diferente: *“Eu acho que os meninos devem brincar de carrinho sim! E a menina de boneca, é o normal”*.

A fala da professora P2(M) evidencia a naturalização das brincadeiras de meninos e meninas, parecendo não ser possível a inversão ou a vivência de outras formas de brincar que não correspondam às regras sociais estabelecidas para cada sexo. A literatura especializada (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; 2007; MEYER, 1999; WEEKS, 2007) sugere que não importa identificar se meninos e meninas brincam

com seus “respectivos” brinquedos, mas em problematizar esse fato. Quando as crianças sentem vontade de conhecer outros tipos de brinquedos que não os prescritos aos seus “gêneros”, é importante perguntar-se: *por que não?*

Algumas falas dos/as professores/as associaram o brincar ao desenvolvimento da sexualidade do indivíduo, como, por exemplo, o professor P3(H): *“Se o menino começa brincando muito de boneca, não sei não, hein, [risos], quando crescer, já sabe”* e a professora P2(M): *“Eu não concordo, porque eu conheço um menino que brincava de boneca e depois assumiu que era gay”*.

Ao perceber que a lógica referente ao gênero estava prescrita na sexualidade de forma naturalizada, questionamos: *“Vocês acreditam que meninos, ao brincar de boneca, ou meninas, ao brincar de carrinho, acarretarão uma inversão de valores? Isso influenciará a sua orientação sexual?”* O professor P3(H) advertiu que essa possibilidade é provável, como se nota em sua fala: *“Eu acho que tem alguma coisa de errado aí. Eu acho complicado!”*.

Esse universo simbólico dos/as professores/as influencia a construção da identidade dos/as estudantes, que, reciprocamente, influenciam a identidade do/a professor/a. Todavia, como nesse processo dialético quem detém o poder e o saber dita como o outro deve ser representado, o/a docente assume a função predominante de definir o que pode e deve ser considerado “normal” e “diferente”. Tendo em vista a influência do/a professor/a na definição de gênero e a importância de desconstruí-lo, questionamos o grupo: *“Alguma vez vocês acordaram e se olharam no espelho e se perguntaram: ‘Por que eu sou heterossexual?’ Ou apontaram para o seu amigo e afirmaram: ‘Tadinho, ele sofre tanto, porque ele é hetero’?* A essa colocação, um dos professores - P3(H) - se levantou da cadeira, como em protesto, e disse: *“Ah não! Mas é o natural, mulher nasceu pra homem e vice-versa, não tem como fazer essas questões, isso não existe!”* Essa concepção está diretamente associada às relações heterossexuais e,

consequentemente, materializa-se em críticas e condenações à homossexualidade e a outras formas de viver a sexualidade que não a heteronormativa. Como salienta Weeks (2007, p. 70),

Não são muitas pessoas que podemos ouvir afirmando ‘eu sou heterossexual’, porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer ‘eu sou gay’ ou ‘eu sou lésbica’ significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes.

A reação do grupo à fala de P3(H), sobretudo a das professoras, evidenciou discordância em relação ao professor. A professora P4(M) afirmou “*Ah, ele é machista assim mesmo!*” O conceito de machismo, como já abordado, refere-se a uma posição superior do homem em relação à mulher. Com essa fala, P3(H) demonstrou preconceito ao invés de machismo, já que não consegue reconhecer a homossexualidade como uma forma de vivenciar a sexualidade. As falas das professoras transmitiram a ideia de que as mulheres aceitam e até apoiam mais facilmente a homossexualidade. Todavia, é preciso lembrar que as mulheres, como mães e professoras, também influenciam e cobram de meninos posturas masculinas, e de meninas, posturas femininas. Nessa direção, nota-se que não se pode generalizar, visto que homens e mulheres julgam os conceitos com base no contexto em que são formados.

Os/as docentes confirmaram ter dificuldades em lidar com a realidade de sala de aula, particularmente no que se refere ao gênero e à sexualidade. A professora P11(M) chama a atenção para o fato de que, como coordenadora, recebe as dúvidas dos/as docentes e se sente despreparada para lidar com os temas relacionados ao gênero e à sexualidade: “*Ali na sala de orientação, eu enfrento cada situação! É muito complicado trabalhar com essas questões, não me sinto preparada, até por isso vim fazer o curso, porque nunca tinha feito nada sobre este tema*”. Salientamos a lacuna existente na

formação dos/as professores/as; a professora P11(M), que atua há dezesseis anos como pedagoga, nunca havia feito um curso que abordasse essas questões.

Para reforçar a necessidade pedagógica e política dessa formação, citamos Meyer (1999, p. 81):

Professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais. Neste sentido, cursos e currículos de formação de professores e professoras constituem uma instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados como o processo de produção, posicionando e deslocando das fronteiras e identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais.

Homens e mulheres se constituem por meio dos discursos que são criados para legitimar como devem ser construídas suas identidades sexuais e de gênero. Em um processo de retomar aspectos de encontros anteriores, P12(M) mencionou: “*Essa semana eu, eu me políciei nesse sentido, estava lendo as atividades feitas no caderno né, e quando vinham as meninas e os meninos eu me políciei em elogiar os dois [...]*”. De acordo com a professora, aos alunos/as que não apresentaram uma letra legível, ela sugeriu que praticassem a caligrafia.

A verbalização de P12(M) demonstra modificações em sua ação quanto ao tratamento diferenciado dado à caligrafia de meninos e meninas. Ao refletir dessa forma, sua fala aponta possibilidades de uma prática pedagógica de gênero menos desigual dentro da instituição escolar. Na mesma direção, P1(M) mencionou que P3(H) tem revisto suas posturas sobre as relações de gênero e sexualidade, ao afirmar: “*Agora, o P3(H) mudou a postura de machista*”.

As discussões em grupo tomaram várias dimensões, dentre elas as dificuldades enfrentadas em trabalhar com os/as alunos/as em sala de aula. De acordo com o professor P9(H), ele adota a seguinte estra-

tégia: “Se você, de repente, lá um aluno quer acertar o outro e você fala ‘Menino, para! Senta, vamos conversar’, não tem conversa, mas se você fala ‘Opa, tá pintando um clima!’, na hora eles separam e sentam. Acabou a briga [...]”. Em concordância com a “estratégia pedagógica” de P9(H), P3(H) afirmou: “Eu falo assim, ‘Gente, que frescura é essa? Macho que é macho não fica pegando no outro não, que história é essa?’ Rapidinho separa [...]”. As falas dos professores sugerem que, aproximar-se demasiadamente ou tocar no corpo do outro, sobretudo quando se trata de meninos e homens, é considerado proibido. O controle da masculinidade na sociedade não tolera esse contato sem associá-lo à condição da homossexualidade.

Tanto a reação dos professores quanto a dos alunos demonstra preconceitos relacionados à identidade homossexual. Os/as professores/as são pontos de referência aos alunos/as, por isso precisam repensar suas atitudes em relação à construção dos conceitos de gênero e sexualidade. O estereótipo de macho demarcado por P3(H), por exemplo, legitima o comportamento social destinado aos homens, e, provavelmente, seus alunos são/serão formados dentro dessa perspectiva, desconhecendo ou não reconhecendo outras identidades possíveis.

A ação de assumir a homossexualidade na sociedade é tão complexa a ponto de as pessoas manterem relacionamentos heterossexuais para corresponderem às normas construídas socialmente. Temos a impressão de que os sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade sentem-se culpados, como se estivessem fazendo algo errado e impuro. Por outro lado, cabe frisar que não está em questão aqui o fato de assumir ou não uma identidade fixa de homossexual, mas permitir-se relacionar sem cobranças e preconceitos.

As identidades não necessitam ser rotuladas em categorias sexuais fixas: heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade. Ora, todos os heterossexuais são iguais por se relacionarem com pes-

soas de sexo diferente? Os conceitos de identidade sexual e de gênero podem ser abordados nas suas diversas possibilidades de vivências e experiências. Contudo, estas questões têm sido pouco discutidas; geralmente, são legitimadas e reproduzidas por meio de um discurso social hegemônico, que constrói sujeitos estigmatizados e estigmatizadores.

Notamos a inquietação de alguns/as dos/as professores/as em relação às discussões e algumas afirmações no grupo. Para P3(H), essas questões envolvem insatisfação pessoal, já que “ele” (refere-se a quem não se enquadra no padrão heterossexual) experimenta tudo que é diferente. A professora P2(M) complementou: “[...] tá tudo muito fácil hoje, então aquilo não te satisfaz mais, vai buscar em outra coisa! Então vai fazer isso e aquilo [...] quer ter experiência”. Os discursos do professor e da professora demonstram preconceito, porque, para ambos, as mudanças ocorridas em relação às discussões recentes sobre gênero e sexualidade extrapolam as barreiras e os limites da “normalidade”. P3(H) ainda enfatizou: “Na realidade, é falta de outra coisa, é falta de Deus, abre assim um vácuo tão grande que a pessoa fica tentando preencher com isso”. O discurso religioso do professor condiz com a reprovação de algumas crenças sobre homossexualidade, bem como com as discussões das relações de gênero. Apesar da ocorrência de algumas mudanças no quadro das relações de gênero, a maioria dos discursos religiosos salienta que as mulheres devem ser submissas aos seus maridos, que são provedores e protetores. Quanto à homossexualidade em algumas religiões, ela é vista como um “desvio”, uma doença que só pode ser curada pela fé:

P2(M): Eu conheço um homossexual assumido e alcoólatra que bebia, estava na sarjeta, e caía mesmo, e ele se voltou à igreja, participou do grupo de oração e hoje ele fala que é curado. Casou, tem uma filhinha. E ele não perdeu o jeito, mas a opção sexual dele não é mais homo.

A associação de P2(M) entre alcoolismo e homossexualidade demonstra as escolhas do sujeito pelo suposto “caminho errado”. Nesse caso, o sujeito parece ter errado duas vezes, uma por ser alcoólatra e a outra por assumir a sua homossexualidade, como se as duas “escolhas” fossem interdependentes. Somente a igreja, uma possibilidade de saída, apresentada pela professora como redenção e salvação, levou o sujeito à escolha do “caminho correto”: o casamento e os filhos. Não cabe aqui julgar a fala da professora como certa ou errada, mas colocar em questão suas considerações, afinal posturas como essa, em sala de aula, podem silenciar e/ou excluir alunos/as, por não corresponderem às normas, sobretudo religiosas. Cabe ainda destacar que “alguns indivíduos são forçados a escolhas, através da estigmatização ou descrédito público [...]” (WEEKS, 2007, p. 72).

Nesse contexto, P5(M) questionou: “*Mas será que não é só perante a sociedade?*” A questão desta professora revela a importância das discussões em grupo para a mobilização de reflexões e discussões que possibilitem novos olhares ao objeto de conhecimento. A professora P2(M) respondeu: “*Não, não é! Ele fez um esforço, foi uma tortura*”. A resposta de P2(M) aponta o esforço da pessoa para se enquadrar à norma. *Seria este o caminho?* É preciso que cada sujeito comece a se questionar e se perceber também como preconceituoso. Essas questões foram suscitadas com o intuito de promover reflexão sobre si e sobre o outro.

Com este trabalho, notamos que a visão de mundo e a atuação desses/as professores/as acaba por reforçar a heteronormatividade e o sexismo. Não estamos culpando os/as docentes por serem preconceituosos, mas mostrando que, embora haja uma série de discussões acerca deste tema, ainda reproduzimos um discurso hegemônico que marginaliza os considerados “desviantes”, diferentes da norma.

Por que interrogar os discursos normativos? Existem pessoas que não se enquadram nos padrões ditados pela socie-

dade e que, geralmente, sofrem preconceito e discriminação, sendo, portanto, doloroso para elas viver neste ambiente, frequentar a instituição escolar, participar das crenças estabelecidas por esta instituição. Ao fazer essas questões, problematizarmos as “verdades” da sociedade, possibilitamos o pensar no “outro”. Em meio a essas discussões, a professora P1(M) chama-nos a atenção:

P1(M): Nós recebemos um material da coca-cola sobre a água, e eu estava trabalhando em sala, em vídeo, e eu achei engraçado que eles colocam nas dicas para economizar água, eles colocam assim: ‘Se a sua mãe estiver lavando o carrão’. Eu achei engraçado porque os alunos levam um susto né. ‘Quando a sua mãe estiver lavando o carro, ela gasta tanto de água e poderia economizar, quando o seu pai for lavar roupa’, passa o homem lá na máquina de lavar, trocando a roupa. Eu fiquei observando, eles ficaram assim sabe, espantados, mas ninguém falou nada.

A partir da fala dessa professora, entendemos que os/as alunos/as apresentaram um estranhamento à apresentação da “inversão” de funções de homens e mulheres na sociedade. Nessa perspectiva, a mídia pode ser utilizada como um instrumento para a desconstrução de normas preconceituosas ao mostrar que “mães e pais” podem exercer diversas funções, como demonstra o vídeo citado por P1(M).

Durante as discussões, foram levantadas posturas dos/as docentes quanto às relações de gênero, como tratam meninos e meninas na escola. Destacamos a necessidade de consciência sobre gestos e valores, visto que, a partir da transmissão do que se acredita ser “certo” ou “errado”, modos de ser de alunos e alunas podem ser reprimidos. Sem perceber, as desigualdades e a hierarquia de gênero, posturas preconceituosas, podem ser reforçadas pelos/as docentes. A partir dessa abordagem, P7(H) salientou:

[...] quando eu tiro eles da sala [refere-se a seus/as alunos/as], normalmente eu peço fila, daí eu peço pras meninas irem primeiro. Às vezes, eu levo as duas turmas junto né, os meninos e as meninas, mas daí fica um auê no corredor, por isso, normalmente, levo as meninas, depois, os meninos. No começo não tem muito problema, mas, depois, os moleques começam a questionar: ‘Ah, mas por que as meninas primeiro?’ Daí eu falo: ‘Têm que ser educados, cavalheiros, esperar as meninas?’.

O comentário do professor de Educação Física gerou tumulto e concepções divergentes entre o grupo: P3(H): “É uma discriminação isso daí!” e P5(M): “Não é não!”. Nesse contexto, P7(M) questionou: “Isso tá certo ou tá errado?”. Como apontamos anteriormente, o importante não é discutir o que está certo ou errado, mas perceber que, por intermédio dos gestos, atitudes e posturas, reafirmamos ou não as construções sociais padronizadas de gênero. Por que não dividir grupos mistos de meninos e meninas para irem à quadra?

O fato de ser feminino ou masculino não está diretamente ligado às identidades de mulheres e homens respectivamente, uma vez que essas identidades são construídas pela sociedade. *Pode existir um homem feminino? Ou uma mulher masculina? Por que não?* Perceber essas questões é abrir possibilidades para ir além da prática pedagógica escolar; é permitir o convívio de identidades diferentes em um processo de troca de conhecimentos. Por isso, a necessidade da articulação entre as várias maneiras de ser homem, de ser mulher. Há um leque de conceitos que precisam ser abordados, repensados, questionados.

5 Considerações finais

Ainda que o curso tenha enfatizado as questões de gênero todo o tempo, o foco das discussões foi a sexualidade. Se, por um lado, o tema sexualidade pode parecer mais necessário para discussões em sala de aula,

por outro, o conceito de gênero ainda pode parecer confuso, por isso pouco abordado.

A estratégia de fazer com que os sujeitos se questionassem todo o tempo e sássem de cada encontro com mais dúvidas do que quando haviam chegado foi um recurso que nos pareceu interessante para os resultados da pesquisa. Enfatizamos que esse processo de discussão não serviria para a elaboração de uma receita e/ou respostas prontas sobre como trabalhar o gênero e a sexualidade em sala de aula; pelo contrário, nas discussões em grupo, seriam levantadas possibilidades para que os/as docentes refletissem e permitissem a si e aos seus/as alunos/as fazer o mesmo processo, isto é, repensar suas atitudes e seus valores.

Explicitamos algumas das falas dos/as professores/as que condizem com um discurso hegemônico sobre o que esperam das discussões de gênero e sexualidade nas instâncias sociais. Ao organizarmos o grupo de estudos como um processo de intervenção pedagógica, tivemos como intuito abrir possibilidades e evidenciar outras abordagens destes conceitos em suas práticas e vivências. Em vista disso, este trabalho não teve a pretensão de transformar crenças e valores apresentados pelos/as professores/as, mas sim problematizá-las e repensá-las em um movimento dinâmico de questões acerca dos padrões e normas sociais, como foi evidenciado no decorrer deste artigo.

Tendo em vista a atual conjuntura política, reforçamos que pesquisas como esta comprovam a necessidade da utilização de materiais educativos acerca do gênero e da diversidade sexual na escola. Este artigo aponta que mesmo os/as professores/as que querem trabalhar estes temas em sala de aula sentem-se desamparados pela falta de formação.

Esta experiência foi uma forma interessante de observar os desafios e as possibilidades com o trabalho de gênero e sexualidade na escola, sobretudo com professores e professoras. Problematizar valores, preconceitos e crenças nos permite repensar, evidenciar e romper alguns preconceitos no cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

BIONDO, F. P.; CALSA, G. C. **Estudo sobre a formação do conceito de gênero de substantivo no ensino fundamental**. Relatório (Relatório de iniciação científica)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-115.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 1 v.

FRANÇA, F. F. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-83.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-82.