

GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação**A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE A
“ORIENTAÇÃO SEXUAL” NO PCN**Girlane Martins Machado (UFRN)¹Karyne Dias Coutinho (UFRN)²

Muitos estudos apresentam reflexões e propostas sobre práticas educativas que almejam a promoção da emancipação do sujeito frente ao contexto atual, marcado por diversos conflitos sociais, culturais e emergências democráticas oriundas de divers@s ator@s³. Nesse sentido, a busca por questionamentos e problematizações de aspectos relevantes do currículo, como as relações de gênero e sexualidade, são fundamentais para aquel@s que pretendem contemplar vivências e aprendizados múltiplos e plurais em suas trajetórias escolares, seja enquanto educador@s, seja enquanto estudantes.

É nesse sentido que consideramos de extrema importância para professor@s o estudo sobre questões de gênero e sexualidade no currículo, sob olhares diferenciados, visando não só a compreensão das representações sociais, tão reforçadas por estereótipos através da cultura, mas também, como bem afirmou Silva (1999a), permitindo-se ir além do

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, Natal/RN). Email: gigidite@hotmail.com. Grupo de Pesquisa CNPq: Currículo, Saberes e Práticas Educativas.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre/RS). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, Natal/RN). Email: kcout@terra.com.br. Grupos de Pesquisa CNPq: Currículo, Saberes e Práticas Educativas; Núcleo de Estudos Críticos em Subjetividades Contemporâneas.

³ O uso do símbolo representado pelo caractere @, substituindo as letras de gênero, denota uma opção linguística diferente em relação aos textos feministas que apresentam “os/as”, com a intenção de contemplar o gênero feminino nas narrativas. Acreditamos que o uso de “os/as” reflete a concepção binarista (homem/mulher) e a separação dos gêneros, que não abrange a multiplicidade de identidades de gênero e sexuais. Assim, optamos por utilizar o símbolo @, dentre outros caracteres semelhantes (tais como ae,;/; x) apresentados em muitos textos pós-feministas e pós-gênero como indicadores da indefinição de gênero e, portanto, de uma opção política.

questionamento do conhecimento como socialmente adquirido, a fim de se aventurar na busca do que ainda não foi construído nem contemplado nos discursos e práticas curriculares.

Nossa insatisfação com o binarismo apresentado nos projetos e programas educacionais que definem corpos-homens e corpos-mulheres culminou numa investigação sobre o tema, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Como um recorte da pesquisa, e no sentido de ensaiar os resultados preliminares, definimos como objetivo deste trabalho: problematizar as questões de gênero e sexualidade presentes especialmente no volume 10 — que trata do tema transversal intitulado “Orientação Sexual” — dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, organizamos o presente texto em três partes.

Na primeira parte, tecemos considerações sobre as lentes teórico-metodológicas do estudo, com base em Peters (2000) e Costa (2005) para tratar da desconstrução; e com base em Lopes e Macedo (2011) e Silva (1995), para tratar dos entendimentos de currículo. Na segunda parte, apresentamos e discutimos o cenário mais amplo em que o estudo se situa, fazendo considerações sobre os PCN (BRASIL, 1997a), com base especialmente em Moreira (1997) e Pereira (2010). Por fim, na terceira e última parte, tomamos como base as investigações de Louro (1997; 2007; 2008), Furlani (2007), Scott (1995) e Silva (1999a), para discutir as duas categorias de análise — a saber: binarismos; e estereótipos e desigualdades de gênero — construídas como resultado do trabalho analítico que empreendemos sobre o corpus investigativo.

1 AS LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO

1.1 DESCONSTRUÇÃO COMO FERRAMENTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Imersas em discussões do campo dos Estudos Culturais em Educação⁴, optamos por

⁴ O campo dos Estudos Culturais se movimenta no entrecruzamento de diversas disciplinas: mais do que interdisciplinar, é um campo anti-disciplinar que rejeita definições que se pretendam fixas e/ou exatas. Tem como principal eixo de pesquisa os aspectos culturais da sociedade contemporânea em torno do qual se movimentam, circularmente, as mais variadas temáticas. O referido campo entende os processos culturais como intimamente conectados às relações sociais e envolvidos com relações de poder, de forma que a cultura, sob esse ponto de vista, deixa de ser definida como uma categoria que traduz o binarismo “alta cultura / baixa cultura” e passa a ser entendida de forma bem mais ampla como “uma luta entre modos de vida diferentes” (ESCOSTEGUY, 1999, p.141), como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla, [...] um campo contestado de significação” (SILVA, 1999a, p.133-134). Sobre origem,

lançar um olhar pós-estruturalista para nosso interesse investigativo; olhar que, por um lado, nos ajudou a construir o objeto de estudo possibilitando que fizéssemos um determinado tipo de interrogações sobre ele, ao mesmo tempo em que, por outro lado, foi nos fornecendo ferramentas teórico-conceituais-metodológicas com as quais a pesquisa foi tomando forma.

Mas lançar um olhar pós-estruturalista não significou, neste estudo, a filiação integral a essa corrente (pós-estruturalista) de pensamento ou a determinado grupo de autor@s. Peters (2000, p.15) afirma que “o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita”. No entanto, o mesmo autor sugere que não se pode recorrer ao equívoco de unificar e homogeneizar esse modo de pensar ou simplesmente reduzi-lo a um conjunto de pressupostos, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. Nas palavras de Peters (2000, p.15), cabe referir-se ao pós-estruturalismo como “um *movimento de pensamento* —uma complexa rede de pensamento— que corporifica diferentes formas de prática crítica”⁵.

Considerando os limites do uso da perspectiva pós-estruturalista que está sendo feito neste trabalho, escolhemos uma das muitas ideias (e seus autores) que podem ser associados a esta perspectiva, e nos detivemos especialmente no conceito de *desconstrução*, que pareceu bastante útil aos nossos interesses investigativos, na medida em que a prática política da desconstrução nos possibilita tentativas de escapar do jogo das oposições binárias, e isso vinha ao encontro das inquietações acerca do binário masculino/feminino. A desconstrução a que nos referimos é aquela legada pelo filósofo francês Jacques Derrida. De acordo com Peters (2000, p.18):

Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou uma economia do valor que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias.

Nesse sentido, a *desconstrução* diz respeito mais a um modo de exercitar o pensamento do que a um sistema de procedimentos de pesquisa, por exemplo. Ou seja, usamos a *desconstrução* não como um método apenas, mas como uma forma de entender

institucionalização, formas e contexto histórico dos Estudos Culturais, seus autores e obras pioneiras e suas contribuições, bem como os principais deslocamentos operados por este campo, ver Costa (2000) e Silva (1999b).

⁵ De acordo com Peters (2000), o pós-estruturalismo se constitui como uma resposta filosófica contra as pretensões científicas do estruturalismo e alguns de seus conceitos-chaves, tais como racionalidade e ciência. Essa resposta tem como disparadores o trabalho de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger, assim como autores da tradição estruturalista da linguística: Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson.

determinados conceitos e práticas (e suas sedimentações), para além de essencialismos geralmente expressos em pares de oposições binárias (como masculino/feminino, por exemplo). Tal exercício (o da *desconstrução*) faz com que as ideias a partir das quais se formulam certos conceitos e práticas (como os da orientação sexual nas escolas, por exemplo) sejam repensadas a partir de deslocamentos efetuados, pelo desconstrucionista, no pensamento dualista. Com isso, permite-se dar maior visibilidade à circularidade que historicamente atravessa as oposições.

Exercitar a *desconstrução* significa, pois, colocar em questão determinados significados transcendentais que operam como princípio primeiro e que, exatamente por serem considerados transcendentais, são vistos como legítimos e como justificativa para toda uma série de categorizações que se encontram naturalizadas nos mais diferentes discursos cultural, social e historicamente produzidos. Isso indica que a *desconstrução* revela a arbitrariedade dos discursos hegemônicos, desmascarando a ideologia dominante dos textos que se mostram neutros e legitimam padrões e valores.

Contudo, é necessário enfatizar que *desconstruir não significa destruir*. Tal como bem explica Costa (2005, p.140), a *desconstrução* trata-se de um termo

utilizado para referir-se àqueles procedimentos da análise do discurso que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral tidas como universais e inquestionáveis. A desconstrução tem possibilitado vislumbrar com nitidez as relações entre os discursos e o poder. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, desconstruir não significa destruir. Desconstruir, neste caso, significa uma estratégia de desmontar para poder mostrar as etapas seguidas na montagem.

E, segundo Lopes e Macedo (2011), a operação da *desconstrução* das hierarquias políticas que se baseiam em oposições binárias é central nas discussões sobre feminismo. É na esteira disso que nos dispusemos a estudar questões de gênero, entendendo que a contestação dos estereótipos masculinos/femininos e dos padrões sexuais heteronormativos reforçados pelos aparelhos políticos (nesse caso, especificamente um currículo oficial/documento curricular/política de currículo) é fundamental para problematizar discursos hegemônicos, abrindo possibilidades de se experimentar práticas/conduas que os subvertam.

1.2 CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Considerando que o *corpus* analítico deste trabalho é um dos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, merece destaque a compreensão de currículo que este artigo adota em

consonância com um olhar pós-estruturalista, junto com Lopes e Macedo (2011). Trata-se de situar o currículo como uma prática discursiva, indicando-o também como uma prática de poder, que configura identidades e produz sentidos.

Mais que elencar características dos elementos intrínsecos ao currículo, como os conteúdos, disciplinas, atividades, objetivos, carga horária, metodologias e vivências pedagógicas d@s ator@s envolvid@s no processo de ensino/aprendizagem, é importante ter presente os sentidos que o currículo produz, sendo esses inseridos em um contexto mais amplo, de representações e argumentos, seja para refutá-las ou reinventá-las.

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relação de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. (SILVA, 1995, p.194)

Com base nisso, o entendimento do currículo como seleção de conteúdos ou tão somente como reprodutor das relações sociais passa a ser ampliado (também neste estudo) pela compreensão de que o currículo “faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido é uma produção de cultura” (LOPES, MACEDO, 2011, p.92).

Assim, ainda que o currículo seja mais visivelmente percebido como seleção de conteúdos, e ainda que seja indispensável pensar numa proposta curricular com a finalidade de maior integração entre, por exemplo, os conteúdos e as práticas (didáticas, metodológicas, avaliativas), a luta pela produção de significados é inerente ao currículo. É na esteira desse entendimento que queremos problematizar os significados associados às relações de gênero que estão colocados no volume 10 do PCN.

Podendo-se entender o currículo de modo múltiplo, tanto como documento (tal como o PCN, por exemplo), quanto como um campo aberto para recriação e reinvenção cultural, cabe valorizar a linguagem e discursos curriculares como atravessadores das práticas e questioná-los. Isso porque a escola e seus educador@s, além de não poderem mais ignorar que as fronteiras de gênero e sexualidade não só se multiplicaram, como estão em permanentes mudanças, também carecem de compreensão de como esses “novos” sujeitos estão apresentados nos discursos pedagógicos oficiais e por quais motivos estavam nessas condições.

Diante de nossa realidade escolar, constantemente permeada por valores e paradigmas conservadores de conhecimentos, questionamentos fundamentais vêm à tona: “Qual o espaço,

nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante?” (LOURO, 2008, p. 47).

É com base no exposto até aqui que pretendemos analisar as normatizações existentes em um recorte do currículo nacional, discutindo como podemos, enquanto educador@s, estranhá-lo no que se refere aos discursos sobre questões de gênero, com a finalidade de compreender como a hegemonia heterossexual (e reforçadora de estereótipos de gênero) vigora no âmbito pedagógico através das estruturas linguísticas do referido documento oficial.

2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Publicados pela extinta Secretaria de Educação e Desporto em 1997, os PCN foram destinados à maioria dos anos da Educação Básica. Segundo Moreira (1997, p.10),

o processo que originou a versão preliminar dos PCN iniciou-se no final do ano de 1994, antes da posse do atual presidente da República. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil.

A exemplo de países como Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, a criação dos PCN objetivou a implantação de um currículo nacional, associado, segundo Moreira (1997), à visão neoliberal de educação. No Brasil, as propostas curriculares estão sistematizadas nas oito áreas do conhecimento para a educação fundamental, a saber: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Assim, os PCN são compostos por todos os elementos de um currículo, com detalhes, configurando-se, na crítica de Moreira (1997), muito mais como um “currículo nacional” do que como parâmetros ou diretrizes a serem considerados na definição das práticas curriculares das diferentes escolas espalhadas pelo país.

Além de a proposta de um currículo nacional ser questionável — visto que, de acordo com Moreira (1997, p.11): “a preocupação dominante é a de colocar o currículo a serviço da homogeneização cultural” —, este documento se apresenta nos cotidianos escolares, apesar de vir com a roupagem de “parâmetros”, como obrigatório, especialmente em função das avaliações nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM), que impõem para professor@s o uso dos conteúdos, critérios avaliativos e objetivos

“sugeridos” nos PCN sob a forma de orientações.

Ainda segundo Moreira (1997), a perspectiva teórica desse documento também é questionável, na medida em que parece se fundamentar apenas em bases psicologizantes e cognitivistas, não contemplando outras perspectivas e olhares pedagógicos. Pereira (2010, p.420) corrobora esta crítica, ao considerar que “os textos curriculares, ainda que apresentem uma concepção de conhecimento como construção social, são carregados de ambiguidades e tendem a reforçar uma concepção naturalizada de conteúdos de ensino”.

Como se não bastasse, as propostas curriculares trazidas pelos PCN ainda ocupam um espaço essencial na vida d@s docentes, sendo referências obrigatórias para concursos públicos, elaboração de projetos políticos-pedagógicos e interferindo substancialmente nos cotidianos escolares. Portanto, é válido o olhar um pouco mais além, em termos de efeitos, do uso das orientações contidas no currículo nacional.

Diante da relevância dos PCN no cotidiano educacional, temas ligados ao cumprimento de pautas e demandas dos movimentos sociais e entidades relativas aos direitos sociais e humanos entraram no documento como temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) e foram incorporados como os últimos três volumes dos PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja versão final ficou assim organizada:

Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Volume 2 – Língua Portuguesa

Volume 3 – Matemática

Volume 4 – Ciências Naturais

Volume 5 – História e Geografia

Volume 6 – Arte

Volume 7 – Educação Física

Volume 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética

Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde

Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual

O volume 8 (BRASIL, 1997a) destaca que os temas transversais não são novas áreas de ensino, pois a proposta é trabalhar as temáticas em todas as áreas de conhecimento do nível fundamental, na sua primeira etapa. Constam também os critérios que justificam a escolha dos temas, dentre os quais se destacam: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e o favorecimento à

compreensão da realidade e à participação social.

Exposto e discutido o cenário mais amplo em que este estudo se situa, e feitas as considerações de ordem mais geral quanto aos PCN, passemos à discussão mais propriamente do tema transversal “Orientação Sexual”, que compõe a segunda parte do volume 10.

3 O TEMA TRANSVERSAL “ORIENTAÇÃO SEXUAL”: ONDE ESTÃO AS DIFERENÇAS?

Quanto à estrutura do volume 10, inicialmente faz-se uma apresentação ao tema “Orientação Sexual”, seguida de uma justificativa e de pequenos textos que tratam: da sexualidade na infância e na adolescência; da postura do educador; da relação escola-família; das manifestações da sexualidade na escola. Na sequência, apresentam-se os objetivos gerais de orientação sexual para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os conteúdos de orientação sexual para o primeiro e o segundo ciclos, organizados em três blocos denominados de: 1) *Corpo: matriz da sexualidade*; 2) *Relações de gênero*; 3) *Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS*. Para finalizar, são apresentados os critérios de avaliação, as orientações didáticas e a bibliografia utilizada na elaboração do material.

O olhar analítico que lançamos para o documento possibilitou a construção de pelo menos duas categorias de análise, a saber: binarismos; e estereótipos e desigualdades de gênero, sobre as quais passaremos a tecer comentários que seguem.

Já na apresentação deste tema transversal (BRASIL, 1997b), está posto o propósito de considerar a sexualidade como algo inerente à vida, presente desde cedo no ser humano. Recorrentemente enfatizando a área da saúde, justifica-se a relevância do tema especialmente em razão do perigo da AIDS e da gravidez indesejada.

Sobre o perigo da AIDS, presente em várias partes do documento, é pertinente ressaltar que no Brasil dos anos 1980, com a recorrência de casos do vírus no país, a homossexualidade foi bastante discutida e temáticas referentes à educação sexual passaram a ser inseridas nos currículos escolares. Sobre esse contexto de pânico gerado com o surgimento e intensificação de casos da doença, Louro (2008, p.36) explicita:

A preocupação em engajar-se no combate à doença fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação, passasse a estimular projetos de educação sexual e, em 1996, o MEC incluiu a temática, como tema transversal, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais.

O medo do aumento do número de pessoas portadoras do vírus HIV reflete no caráter preventivo desse tema transversal, sempre enfocando o propósito de conter o avanço da doença e emoldurar um ideal de juventude saudável e conservadora. Sobre esse período, Louro (2008, p.35) explicita:

No início dos anos 1980, o surgimento da Aids agregaria novos elementos. Apresentada, inicialmente, como o “câncer gay”, a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais.

Do mesmo modo, como se percebe no documento, a justificativa da necessidade do tema é apresentada aproximando-se a orientação sexual das ideias de risco e ameaça, deixando clara, pela omissão, a negação da diversidade sexual e colocando em segundo plano a relação da sexualidade com a vida e com o prazer. Na esteira disso, o documento expõe sua preocupação com a manutenção dos estereótipos de gênero e a separação binária dos sexos.

Observa-se a justificativa da distinção de gênero no documento através de argumentos ditos “científicos”, sendo as diferenças entre os sexos requisitos determinantes para caracterizar homens e mulheres. Dependendo de sua anatomia biológica, as expressões associadas a corpos-homens e corpos-mulheres são apresentadas, estimuladas e ensinadas desde a infância. Sobre isso, é interessante atentarmos para o que diz Louro (1997, p.20):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre da distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível.

Termos como “sexo” e “diferenças sexuais”, por indicarem um determinismo biológico, foram rejeitados pelo movimento feminista e aos poucos foram sendo substituídos pelo termo gênero, enfatizando assim o aspecto social e histórico das distinções baseadas nas características sexuais. Segundo Scott (1995), a busca por visibilidade das mulheres no campo histórico e político foi a grande preocupação do movimento em meados dos anos 1980 e por isso para evidenciar a participação das mulheres em diversos setores da sociedade se designava “relações de gênero” no meio acadêmico. No final do século XX, o termo passa a indicar que as construções culturais são as responsáveis pelas características subjetivas para a formação de papéis rígidos adequados aos homens e às mulheres.

Na contramão dos estudos feministas e avanços no campo político referentes às relações desiguais de gênero, encontramos no documento em análise o seguinte trecho:

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. (BRASIL, 1997b, p.81)

Ainda que sutilmente, e apesar de considerar as relações familiares, a ênfase do referido documento está em naturalizarmos corpos os papéis sexuais atribuídos a homens e a mulheres, secundarizando a visão de que as feminilidades e masculinidades são social e culturalmente construídas. As premissas baseadas nas diferenças físicas das pessoas restringem o significado do corpo humano, isolando-o das construções culturais e da própria história de formação dos papéis de gênero (SCOTT, 1995). Nesse sentido, as expressões que caracterizam homens e mulheres são enfatizadas no documento como naturais e imutáveis, sem que se proponha uma reflexão sobre a formação dessas expressões e a legitimação delas pela sociedade.

Na tentativa de orientar educador@s na busca de incitar a reflexão d@s estudantes sobre a diferenciação baseada nos sexos, o documento traz premissas que legitimam a separação, a oposição entre os sexos e o binarismo que enquadra seres humanos em condutas predeterminadas para identidade de gênero que a sociedade impõe aos corpos. O trecho que segue evidencia a afirmação da distinção de gênero para referendar as características identitárias baseadas nos sexos:

No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, sendo mais dificultado o relacionamento entre meninos e meninas. Esse movimento pode e deve ser respeitado, desde que não implique a desvalorização do outro. Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou como menina a partir das semelhanças e afinidades de interesse típicas da idade e sexo. (BRASIL, 1997b, p.99)

Nesse trecho, a divisão das crianças baseada nas diferenças sexuais é apresentada como uma conduta “espontânea”, naturalizando a lógica binária que, segundo Louro (2008, p.66), conduz a “admitir a existência de um pólo desvalorizado — um grupo designado como minoritário que pode ser *tolerado*”. Dessa maneira, ao naturalizar a desigualdade entre gêneros fundamentada na construção de identidades, observamos o quanto a escolarização engessa indivíduos em padrões de comportamentos “típicos” da idade e sexo, ignorando as singularidades e contextos múltiplos de vivência da identidade de gênero e sexuais.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a escolarização dos corpos e quais papéis a escola e o currículo assumem na construção dos arranjos físicos e simbólicos que

determinam múltiplos sentidos de ser menina/menino. Além de os documentos e currículos oficiais apresentarem discursos hegemônicos, que reproduzem a padronização dos corpos, é imprescindível considerar o reflexo desses discursos nas práticas escolares:

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupo e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? (LOURO, 1997, p.63).

Observa-se, no seguinte trecho, a naturalização do estabelecimento de padrões de feminilidade e masculinidade:

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. (BRASIL, 1997b, p.81)

Para Furlani (2007, p.80), “a educação sexual precisa discutir como as marcas identitárias, atribuídas aos sujeitos, tornam alguns mais (ou menos) subordinados aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito”.

Com base nisso, alguns objetivos propostos na apresentação dos temas transversais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que contrariam os valores implícitos no documento e analisados neste artigo —especialmente o que segue: “possibilitar aos alunos o respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade (BRASIL, 1997a, p.7)” — precisam ser problematizados e não apresentados apenas de forma retórica.

As diferenças necessitam ser trabalhadas constantemente sob a ótica de como foram construídos os valores e comportamentos hegemônicos e os não hegemônicos e como estes últimos foram naturalizados como inferiores a ponto de se tornarem invisíveis nos documentos curriculares oficiais. Segundo Furlani (2007, p.69):

O principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas.

Ao contrário do que o autor sugere para a educação sexual, e por meio da frequente exposição do binarismo menino/menina e homem/mulher, o volume 10 do PCN fomenta a

imagem da desigualdade de gênero, estabelecendo uma oposição entre os sexos, além de limitar as identidades de gênero à heteronormatividade, mais uma vez, ocultando a diversidade de gêneros e orientações sexuais presentes na sociedade. Ao abordar “padrões de relação de gênero”, o documento investe no engessamento dessas relações quando é enfatizado o que podem e devem fazer tais indivíduos em conformidade com o sexo que os identificou muito antes mesmo de nascerem.

Outro aspecto interessante de ser observado refere-se aos direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução, sendo esta última dimensão um dos pontos essenciais que perpassam o bloco de conteúdos denominado *Corpo: matriz da sexualidade*. O currículo em questão evidencia a sexualidade reprodutiva como primordial em detrimento de outras possibilidades de vivências sexuais, tal como se pode ver a seguir:

Num trabalho inicial, ou com crianças menores, o estudo do corpo infantil e adulto deve incluir os órgãos envolvidos na reprodução e zonas erógenas privilegiadas, em sua anatomia externa. [...] Deve ainda abordar a participação diferenciada do homem e da mulher no processo da fecundação. (BRASIL, 1997b, p.97)

Convém observar que, segundo Furlani (2007), a priorização da reprodução na abordagem curricular tem três principais efeitos: favorece a limitação da vida sexual à fase da puberdade e adulta, ignorando a infância e a velhice; legitima a prática sexual com penetração vaginal como a “normal”, contribuindo para o preconceito com outras práticas sexuais, inclusive a masturbação; e principalmente “acentua a incompreensão da possibilidade de pessoas do mesmo sexo estabelecerem relacionamentos afetivos e sexuais” (FURLANI, 2007, p.73).

A escola possui o histórico de apostar em certezas e padrões para a formação de crianças e jovens e é notório que os currículos escolares investem seus esforços para a constituição e permanência das referências baseadas numa identidade masculina, branca e heterossexual.

Todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam a posição do exótico, do alternativo, do acessório. [...] Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. (LOURO, 2007, p.45)

Todavia, as vozes silenciadas e ignoradas historicamente (mulheres, negros e negras, indígenas, homossexuais, bissexuais, transexuais, entre outras) ainda não circulam

satisfatoriamente nos discursos oficiais escolares, para além de lembranças pontuais e quase folclóricas desses grupos por parte d@s educador@s, em formato de datas comemorativas, apresentações culturais e roda de debates que, segundo Louro (2007, p.45), “não chegam a perturbar o curso ‘normal’ dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial”.

As diferenças são delimitadoras de fronteiras nas vidas das pessoas; assim, não é exagero afirmar que a escola, reproduzindo valores que marginalizam as diferenças e legitimam padrões de comportamentos sexuais, contribui para a opressão, invisibilidade e restrição de liberdades e direitos de diversos grupos sociais. Portanto, conflitos que contribuam para emergir vozes silenciadas são necessários no meio escolar. No entanto, muitos confrontos estão sendo evitados enquanto o discurso da tolerância invade os textos das políticas educacionais e currículos com a intenção de responder à ausência das “minorias” no âmbito educacional, como se observa a seguir:

A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. (BRASIL, 1997b, p.100)

Percebe-se que a tolerância induz ao reconhecimento do que é denominado de “diferente”, aceitando suas características “excêntricas” com o propósito de respeitar tais indivíduos. No entanto, é válido compreender como e por que essas diferenças foram identificadas como marcas que classificam e rotulam sujeitos, colocando-os à margem dos discursos pedagógicos, tratados como “especiais” e/ou como aqueles que devemos simplesmente tolerar. Com relação a isso, Silva (1999a, p.108) afirma que:

A abordagem baseada nas noções de tolerância e do respeito deixa intocadas as categorias pelas quais a homossexualidade tem sido definida, histórica e socialmente, como uma forma anormal de sexualidade: ela apenas produz uma outra espécie de binarismo ao admitir, como diz Deborah Britzman, as categorias do heterossexual tolerante e do homossexual tolerado.

Faz-se necessário, portanto, o constante questionamento dos parâmetros curriculares que refletem em inúmeras práticas fundamentadas em dicotomias (correto e errado, certezas e incertezas, normal e diferente), que só acirram os processos de obscurecimento e estranhamento dos grupos historicamente excluídos. Nessa ótica, Louro (2007, p.47) ressalta:

Para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui.

Para abordar a temática sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, seria relevante, por parte de gestores e professores, a desconstrução dos padrões rígidos e estereótipos de gênero, assim como um trabalho constante de tratar o assunto da sexualidade com naturalidade, minimizando os tabus e procurando problematizar os valores negativos relacionados às práticas sexuais não hegemônicas, como a homossexualidade, bissexualidade e transexualidade.

Nesse sentido, a escola brasileira precisa atuar energeticamente no enfrentamento aos preconceitos e às lógicas de opressão de gênero, orientação sexual, classe, etnia e raça. Assumindo o compromisso de uma instituição que reivindica a democracia e laicidade, não se deve mais ignorar certas temáticas em razão das crenças individuais e da sacralização da instituição família. É mais que urgente que os documentos oficiais acompanhem as demandas por uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária:

A educação e a escola têm se deparado com debates, entendimentos e problematizações de questões como: políticas afirmativas, inclusão curricular, formação para cidadania, parcerias e interfaces, perspectivas holísticas, combate aos estereótipos, promoção da equidade [...] Afinal, que Educação Sexual nós queremos? Que pressupostos a norteiam? Que premissas e fundamentos ela apresenta? Que sujeitos visibiliza, que sujeitos ela oculta e como os interpela? (FURLANI, 2009, p.294)

A preocupação com o controle da sexualidade e dos corpos observada no capítulo “Orientação Sexual” e a indiferença em suas premissas sobre temas como machismo, sexismo e homofobia, que se constituem como problemas sociais causadores de alarmantes dados de feminicídio (termo que indica assassinato de mulheres com uma significação política) e violência homofóbica, só contribui para a conservação da noção da sexualidade enquanto tabu e para a manutenção do modelo heterossexista. Desse modo, “dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos” (JUNQUEIRA, 2009, p.14).

Para tanto, os processos de construção de sujeitos que a escola produz, transmite e reproduz precisam ser problematizados de modo que o currículo contemple também os que não estejam em conformidade com o “único componente valorizado pela heteronormatividade

e pelos arsenais multifariamente a ela ligados — centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (JUNQUEIRA, 2009, p.14).

Não é mais admissível que um currículo e uma prática pedagógica legitimem os destinos e restrições que meninas e meninos devem assimilar para suas vidas. Cabe refletir que assim como o currículo (re)produz culturas, nós, educador@s, somos ativ@s nesse processo e nos cabe a responsabilidade de reiterar ou problematizar determinadas certezas relacionadas aos modos de ser e conviver com as mais diversas identidades de gênero e desejos sexuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética (v.8).Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual (v.10). Brasília:MEC/SEF, 1997b.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo, v.2). p.133-149.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Estudos Culturais em Educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.133-166.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**:problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secretaria deEducação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 293-323.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, Gênero eSexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2007, p.66-81.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**:problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secretaria deEducação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez,

2011.

LOURO, Guacira Lopes Louro. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Revista Educação & Realidade**. v.21, n.1, p.9-22, jan/jun, 1997.

PEREIRA, Talita Vidal. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.419-430, mar/set, 2010.

PETERS, Michael. Estruturalismo, Pós-Estruturalismo e Pós-Modernismo. In: PETERS Michael. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.9-44.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.190-207.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v.20, n.2, p.71-99, jul/dez, 1995.