

Sexualidades e gêneros: questões introdutórias

Dayana Brunetto Carlin dos Santos
PPGE/UFPR
Educação; sexualidades; gêneros
ST 40 - Estado laico, sexualidade e políticas públicas

Uma idéia que não é perigosa não merece ser chamada de idéia.

Oscar Wilde (The Soul of Man under Socialism – 1891)

Introdução

Este artigo foi elaborado especialmente para os/as professores/as das diversas disciplinas escolares da Educação Básica e propõe-se explicitar algumas noções e conceitos acerca da sexualidade. Por isso, antes de mais nada, solicitamos aos/às colegas que se dispam, previamente, de seus preconceitos e compreendam que estaremos tratando de questões que envolvem *pessoas*, na perspectiva dos direitos humanos constituídos e fundamentados na Constituição da República Federativa do Brasil, sobretudo, em seu Art. 3º, inciso IV (BRASIL, 1988).

A fundamentação em Direitos Humanos foi escolhida, em detrimento da abordagem que trabalha os valores humanos nas escolas, por ser uma preocupação em âmbito federal e estadual que prioriza a abordagem pedagógica dos conteúdos pertinentes à sexualidade desprovida de preconceitos, discriminações, de crenças e valores pessoais. No entanto, essas questões nem sempre foram abordadas com esse cuidado.

Ao se pensar no ambiente escolar atual e na convivência de diferentes grupos humanos, a partir das mudanças sociais das últimas décadas, fica evidente o surgimento de conflitos e idéias contrastantes. No que se refere à sexualidade, as discussões sejam talvez as mais polêmicas por envolverem muito mais que conceitos científicos diversos: referem-se, muitas vezes, a conceitos dogmáticos, especulativos, preconceituosos, limitados e conservadores, que, aliados a uma formação inicial incipiente dos/das professores/as, geram a apropriação de um currículo que ignora, trata com superficialidade ou desconsidera tal perspectiva.

É comum entre os/as profissionais da educação um posicionamento, se não oposto, pelo menos neutro a respeito da abordagem de tais assuntos. E isso se justifica pela falta de conhecimento, pelos valores arraigados e/ou pelo receio de que o resultado do trabalho seja mal interpretado. No entanto, de acordo com Guacira Lopes Louro¹ (1997) a escola reflete e reproduz as concepções sociais de gênero e sexualidade, mas também as produz: “Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e

como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos” (p. 81).

Depreende-se disto que o ambiente escolar se constitui num contexto propício, não só para a propagação de concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos,ⁱⁱ mas também das ali produzidas, que promovem as diferenças como produtoras de desigualdades sociais. Em relação aos referenciais hegemônicos, Tomaz Tadeu da Silva (1993), afirma que é preciso “ver a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólico, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e da hegemonia cultural” (p.122).

Com isso, professores/as tornam-se referenciais da discussão sobre sexualidade na escola, pois podem optar por: não discutir, abstendo-se do “problema” (que não deixará de existir); discutir superficialmente, restringindo o debate sobre sexualidade à prevenção à gravidez na adolescência e à infecção pelo HIV/AIDS ou, ainda, problematizar de forma mais crítica a discussão da sexualidade para além da prevenção e promoção da saúde, considerando a intencionalidade e as relações de poder existentes na produção dos saberes.

Concordamos com Guacira Lopes Louro (1997), quando afirma que: “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe (...) Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão” (p. 64). Como exemplo disso podemos citar a discussão crítica sobre a não neutralidade existente nos diversos discursos baseados em uma concepção racista, machista/sexista, elitista e homofóbica fomentados na escola. Quais grupos sociais propagaram essas práticas sociais/escolares e, por quê? Certamente, ao longo de uma discussão como esta, poderemos nos deparar com referenciais hegemônicos para a determinação rígida das concepções de homem/mulher, de mundo, de sociedade, de educação, de escola, de cultura, de professor/a e de aluno/a.

Entretanto, Deborah Britzman (1999) afirma que “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade” (p. 89). O conceito de alteridade é interessante para a análise da sexualidade no que diz respeito à valorização da diversidade. Valorização não por si só, mas uma valorização da diferença como algo positivo, que contribui e enriquece os ambientes sociais, dentre estes a escola. Como nos diz Hannah Arendt (1987) “[a] alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra” (p.189).

Assim, conceber em tempos atuais a construção de um currículo que não leve em conta a alteridade como ponto essencial do reconhecimento à diversidade e não pensar no estudo sobre a sexualidade inserido nos conteúdos das várias disciplinas da Educação Básica parece-nos irresponsável, uma vez que, segundo Guacira Lopes Louro (1997), “[a] sexualidade está na escola

porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”” (p. 81).

Pequenos equívocos, grandes conseqüências

As relações interpessoais são permeadas de conceitos que nos direcionam às “verdades absolutas”. Nesse sentido, nosso imaginário é condicionado a pensar sobre as sexualidades e seus significados como sendo estáticos e inquestionáveis, gerando a reprodução desses conceitos e significações sem uma reflexão crítica nos ambientes sociais – dentre eles a escola.

Para que consigamos aprofundar as discussões sobre as relações entre as sexualidades e os gêneros é importante problematizar aqui algumas “confusões” conceituais recorrentes em âmbito escolar e desconstruir algumas idéias, iniciando pelas diferenças entre *sexualidade* e *sexo*.

Pode-se entender a sexualidade como uma construção histórica, social e cultural. Com isso, podemos considerar que ela constitui-se em uma categoria de análise mais ampla, que considera as relações de poder, os referenciais de classe, as relações entre os gêneros, a diversidade sexual, os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, éticos, étnicos e religiosos. A sexualidade compreende também os conceitos de linguagem, corpo e cultura. Portanto, como outros saberes, não é dada ou “natural”, mas sim construída pelas sociedades intencionalmente.

Ao tratar construções sociais como sexualidade ou gênero como *naturais*, estamos restringindo seus significados e nos equivocando pois, como afirma Deborah Britzman (1999), “Foucault nos propicia uma outra forma de pensar sobre a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade mas como historicidade e relação.”(p. 100). Já o significado da palavra *sexo*, diz respeito aos aspectos biológicos apenas. Podemos entender, então, que sexo é diferente de sexualidade.

Outro equívoco provém do senso comum e fundamenta argumentos como o que confunde *opção* sexual com *orientação* sexual, proferidos por grande parcela da população. Entretanto, há diferença. Quando uma pessoa opta por algo, ela faz uma escolha dentre várias ou, no mínimo, entre duas possibilidades. As pessoas com orientação homossexual não optam por se apaixonar e se relacionar intimamente com pessoas do mesmo sexo. Em primeiro lugar porque se pudessem não optariam por ser alvo de ações violentas, comentários ou olhares preconceituosos e discriminatórios, uma vez que a regra dominante é a heterossexualidade. E depois, porque o desejo afetivo-sexual desta pessoa é orientado a pessoas do mesmo sexo. Com isso, pode-se entender que se existe alguma espécie de preferência na homossexualidade não é a de se relacionar com uma pessoa do mesmo sexo em detrimento de outra do sexo oposto, mas sim em assumir isso publicamente ou não.

Para dificultar mais ainda o entendimento sobre orientação sexual, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) promoveram indiretamente a difusão do termo *opção sexual*, uma vez que, como documento norteador dos currículos escolares na década de 1990, definiram como *Orientação Sexual* a orientação pedagógica a ser dada à sexualidade nas escolas. Por terem ampla distribuição, os PCN difundiram uma concepção de que o que se deveria ensinar na escola era a orientação sexual. Logicamente, no imaginário da maioria, a homossexualidade só poderia estar ligada a uma opção sexual, já que a escola “orientava” a sexualidade dos alunos e alunas.

Também reconhecemos que, muitas vezes, a formação teórico-metodológica inicial da maioria dos professores/as não possibilita a aquisição de concepções mais críticas sobre a sexualidade. Contudo, ressaltamos que, como educadores/as, somos antes de mais nada, sujeitos epistêmicos em busca constante de aprofundamento teórico-prático e de ruptura com as formas superadas e descontextualizadas das ciências. As ciências e as concepções por elas propostas aliás, muitas vezes ao longo da história, acabaram por meio dos seus discursos comprometendo a própria história, sendo justificativa para conflitos étnicos, sociais e econômicos. Lembremos ainda que embora não tivéssemos formação teórico-metodológica inicial para o desenvolvimento do proposto na Lei 10369/2003ⁱⁱⁱ isso não nos impediu de buscarmos fundamentação.

Percebemos também resistências individuais e/ou coletivas, além dos questionamentos e interferências de pais e mães. Muitas das interferências na escola estão relacionadas a aspectos de cunho religioso que não respeitam um princípio social básico: o Estado laico. Ambientes públicos que pressupõem grupos heterogêneos de pessoas reunidas e locais de sociabilidade (entre eles a Escola), precisam respeitar a diversidade humana.

Uma outra confusão muito freqüente é sobre a diferença entre *homossexualidade* e *homossexualismo*. Com relação a isso, vale ressaltar que o sufixo *ismo* se referia a tipos específicos de doença, na época em que a palavra *homossexualismo* foi inventada pelo discurso médico para identificar o sujeito homossexual. Essa descrição médica criou uma posição social deste sujeito na sociedade da época que ainda persiste no imaginário de muitas pessoas.

Entretanto, homossexualidade ou atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo sexo não se constitui em doença. Apesar disso, somente em 1985 o Conselho Federal de Medicina (CFM) no Brasil, anulou o parágrafo 302.0 do Código Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS) que, desde 1948, catalogava o *homossexualismo* como desvio e transtorno sexual (FURLANI, 2007). Por esse motivo, a palavra homossexualismo é considerada um termo pejorativo para se referir à sexualidade dos/as homossexuais. Considerando os Estudos Feministas, pode-se dizer que a homossexualidade existe pelo mesmo motivo que a heterossexualidade. Para se entender essa questão é preciso explorar o conceito de heteronormatividade, construído historicamente e que se refere à propagação rígida da heterossexualidade como “normal” e/ou “regra” nas sociedades. Na sociedade contemporânea, o

gênero está diretamente ligado à heterossexualidade pois logo que a criança nasce é educada/disciplinada para adquirir o gênero “correto”. A partir daí, para estar dentro dos padrões, ela obrigatoriamente tem que se sentir atraída por uma pessoa do sexo oposto.

O Politicamente Correto (PC): uma mania de feminista ou uma ação afirmativa?

Nas duas últimas décadas, a presença de manifestações em favor de grupos historicamente excluídos vem se firmando em diversos campos, inclusive na linguagem. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1990, é que surgem os neologismos próprios dessas reivindicações, entre eles o *sexismo* – “manifestações específicas do preconceito a favor dos machos” (SPENDER, 1987 apud Aleksandra PIASECKA-TILL, 2006, p. 180) – e o próprio *politicamente correto*, ou seja, “um fenômeno cultural, que abraça uma série de atitudes, resquícius dos movimentos pela libertação das mulheres, dos negros e homossexuais” (PIASECKA-TILL, 2006, p. 180, grifos da autora).

Independentemente de serem ou não neologismos, o que interessa é sua real função. Para os críticos da prática do PC, ele não passa de um ‘modismo’ ou mania de grupos ‘vitimizados’^{iv} pela história. Aleksandra Piasecka-Till (2006) apresenta um histórico de como o significado de PC vem sendo considerado pelos seus opositores: chamam de “polícia do pensamento” ou “filosofia totalitária”, numa tentativa de minimizar, ironizar ou desacreditar tal proposta. Porém, as manifestações de poder não se expressam somente no campo sociológico das interações humanas. São também caracterizadas pelas nossas escolhas lingüísticas e sua utilização. Guacira Lopes Louro (1997) nos aponta que “[t]emos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui” (p. 64).

Portanto, ao propor uma prática de linguagem não-sexista, uma linguagem que se refere de maneira justa para ambos os sexos (MARTYNIA, 1983, apud PIASECKA-TILL, 2006), estamos propondo a mudança gradativa na prática social dos/as seus/suas usuários/as. Não se trata somente de acrescentar ou substituir por um *-a* no fim de palavras masculinas, ou utilizar termos neutros, ou ainda citar o masculino e o feminino de um mesmo verbete. A prática da linguagem não-sexista refere-se à legitimação da igualdade de espaços de direitos em nossa sociedade. Exemplos citados também por Louro (1997) evidenciam o que queremos enfatizar: “[é] impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída nessa fala?” (p. 66)(grifos da autora).

Se a escola é o espaço dedicado à discussão dos conhecimentos historicamente acumulados e se não há neutralidade nem na linguagem, muito menos no currículo, não é possível mais concordarmos com os discursos de igualdade entre os seres humanos enquanto nos depararmos com

práticas que insistem em nos mostrar o contrário. Diferenças existem sim e são a partir delas que as identidades do outro são construídas e os diferentes grupos fazem-se perceber no mundo.

Sexualidade, Gênero e Educação: aspectos legais

Ao propormos inicialmente neste artigo a despida dos preconceitos, reiteramos um aspecto que muitas vezes está alheio a nossa prática como sujeitos históricos: o respeito aos direitos humanos. Pensar em direitos humanos é pensar na constituição de preceitos e concepções que nos permitam compreender que todos os indivíduos – respeitadas as diferenças culturais, sociais, históricas etc. – numa sociedade como a nossa são passíveis de direitos e deveres. Porém, nem sempre há a prática de cumprimento às legislações de direitos humanos na escola.

Diante disso, é importante que os/as profissionais da educação colaborem para uma escolarização fundamentada na valorização da diversidade em busca de uma prática social que inclua os sujeitos históricos com igualdade de oportunidades e não que privilegie, como acontece, referenciais etnocêntricos, heterossexistas, machistas, homofóbicos, racistas, elitistas. É necessário, como diz Tomaz Tadeu da Silva (1996), que descolonizemos o currículo.

Ao pensar dessa forma, destacamos a importância da abordagem pedagógica mais crítica da Educação Sexual em sala. Nessa perspectiva, Deborah Britzman (1999) ainda afirma que “(...) juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política (...)” (p. 109).

Vale ressaltar que existe um conjunto de documentos, dentre eles uma legislação, que fundamentam a Educação Sexual nas escolas no que se refere às questões de gênero e a diversidade sexual. Como apoio ao trabalho pedagógico com a sexualidade nas escolas, elencamos algumas legislações importantes nas referências deste artigo.

Consideramos que talvez o único caminho para uma educação e uma escola democráticas seja pensarmos pelo viés do respeito aos direitos humanos como forma prioritária de concepção de ensino. Ao assumirmos tal postura, e ao adequá-las a nossa prática pedagógica e a nossa formação teórica, estaremos diante da possibilidade de uma mudança concreta e real da escola como espaço de garantia dos direitos inerentes aos sujeitos nela atuantes.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de**

Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual.

Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos – Cadernos SECAD 4. SECAD/MEC: Brasília – DF, maio/07.

_____. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes> – último acesso em 29 nov 2007.

BRITZMAN, Deborah. “Curiosidade, sexualidade e currículo.” In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 83-111.

FARIA, Nalu. “Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista”. In: **Sexualidade e Gênero** – Cadernos Sempreviva. FARIA, Nalu (Org.). São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro – RJ. Editora Nova Fronteira, 1986.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana:** subsídios ao trabalho em educação sexual. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Rio de Janeiro: 8ª ed. Vozes, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e sociedade).

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná.** Disponível em:

<http://www.pr.gov.br/dioe/constituicao.shtml> – último acesso em 18 set 2007.

PARANÁ. Lei n. 9273, de 3 de maio de 1996. Torna obrigatório a inclusão de dispositivo de segurança que impeça a reutilização das seringas descartáveis. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas> – último acesso em 29 nov 2007.

_____. Lei nº 11.733, de 28 de maio de 1997. Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas> – último acesso em 29 nov 2007.

PINTO, Manuel. “A infância como construção social”. In: **As crianças** – contextos e identidades. PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu “Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica”. In: COSTA, M.V. (org.) **Escola Básica na Virada do Século** – Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 61-72.

SILVA, Tomaz Tadeu “Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos”. In: _____.(org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ⁱ Optamos por dar visibilidade às autoras citadas, citando seu prenome. Da mesma forma, conferimos visibilidade às mulheres (alunas, professoras, diretoras) como sujeitos históricos por meio do discurso, uma vez que historicamente elas foram ocultadas dos vários tempos e espaços acadêmicos.

ⁱⁱ Referenciais Hegemônicos, entendidos aqui como aqueles que privilegiam determinados grupos sociais e categorias de análise, propostos por estes mesmos grupos. Tais grupos, invariavelmente são representados pelo “ideal” de homem, branco, de origem europeia, heterossexual e de classe média.

ⁱⁱⁱ A Lei Federal 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental, e médio, oficiais e particulares,

representa uma conquista dos Movimentos Negros e de organizações sociais que historicamente vinham reivindicando a reparação da história e a garantia da preservação e transmissão dos conhecimentos (ao lado das outras matrizes desta nação: a indígena e a européia) de grupos étnicos que hoje constituem o grupo que chamamos de afro-brasileiro.

^{iv} O termo *vitimizados* é utilizado aqui com conotação irônica, a mesma que grupos contrários a políticas afirmativas adotam ao se referirem a qualquer atitude individual, coletiva ou governamental de favorecer grupos constatadamente excluídos devido sua história e construção social. Nesse sentido, consideram que as vítimas só são vítimas por se considerarem assim, por exercerem uma “autopiedade”. Exemplos disso são comprovados por comentários do tipo: “O racismo é coisa da tua cabeça!”