[1] Educação, gênero e sexualidade: *entreolhares* e problematizações

Amanda Maurício Pereira Leite

LEITE, Amanda Maurício Pereira. Educação, gênero e sexualidade: entreolhares e problematizações. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org.). **Módulo 3**: educação, escola e violências. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011. pt. 1, cap. 1.

[Objetivo desse Capítulo]

Estudar o conceito de gênero e de sexualidade em suas interfaces e problematizar as hierarquias e determinismos que se dão em torno do binômio masculino/feminino. Desejamos, com isso, proporcionar um olhar mais atento para os processos que consolidam distintos valores em torno das manifestações de gênero, naturalizam e normatizam a sexualidade, reduzem-na comumente ao sexo e mais contundentemente ao desejo heterossexual, gerando, assim, desigualdades, indiferenças e violências.

Os corpos ganham sentido na cultura.
(Guacira Lopes Louro)

1.1 Aspectos sociais da categoria gênero

[Identidades de gênero]
Relativo ao gênero que a pessoa se identifica, seja masculino ou feminino ou ainda dentro das variantes de gênero. Exemplos: transexual, intersexo, transgênero.

O conceito de gênero é um importante conhecimento para o convívio em sociedade, pois é no cotidiano dos distintos espaços sociais que as diferenças de gênero se manifestam. As **identidades de gênero**, como aspectos socialmente construídos, configuram-se como numa das formas de classificação de sujeitos e grupos sociais. Gênero, então, refere-se à construção social do sexo anatômico. O conceito foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Logo, gênero pressupõe que homens e mulheres, e seus respectivos atributos afetivos, comportamentais e estéticos, por exemplo, são invenções arbitrárias da realidade social, e não decorrentes das formas e funções anatômicas de seus corpos.

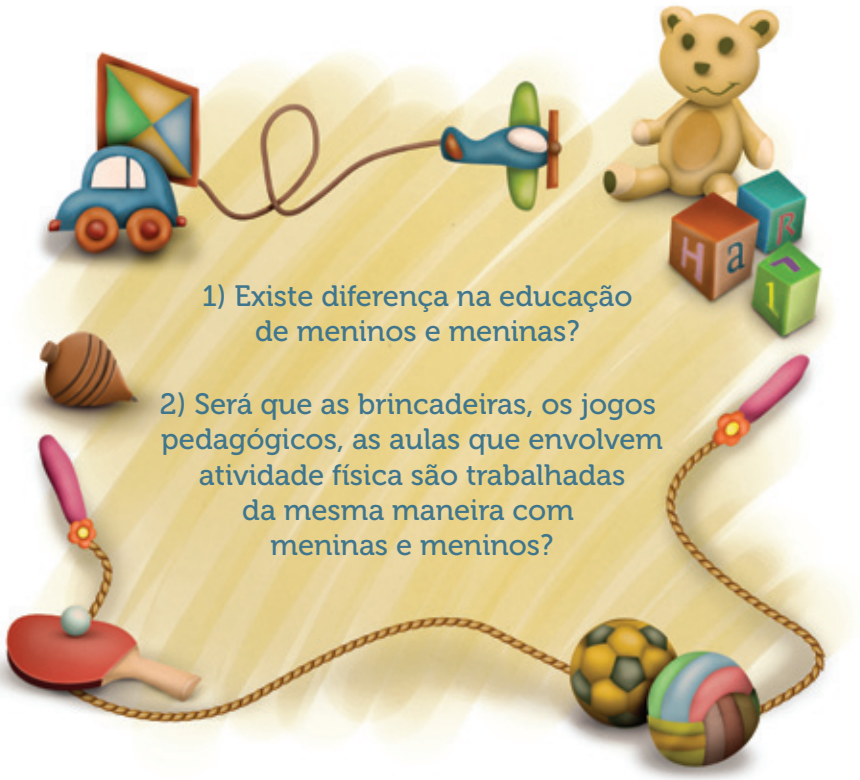
Isso nos possibilita afirmar que, embora exista uma forte tendência cultural em padronizar e universalizar as diferenças em torno das identidades de gênero, não há um modelo "natural" e fixo que deva ser seguido incontestavelmente, o que implica em compreendermos o gênero como uma construção passível de alteração ao longo dos tempos e culturas, problematizando a questão dos estereótipos de gênero e sua relação com a diversidade. Afinal, ao que tudo indica, o gênero é uma categoria dinâmica e cambiante, e, porque não dizer, plural.

Nessa perspectiva, a escola também é afetada por essas e outras questões, especialmente se a compreendemos como um espaço privilegiado para o cuidado do outro. Podemos nos perguntar então: como a escola lida com as questões de gênero na relação com as crianças e os adolescentes? Como falar em práticas peda-

gógicas que problematizem as relações de poder, os preconceitos e as exclusões – violências – que buscam submeter os corpos aos parâmetros sacralizados do binômio masculino x feminino? Como no cotidiano da escola são produzidas atitudes que realçam as diferenças entre homens e mulheres (meninos e meninas) e que, por sua vez, instituem hierarquias, legitimam preconceitos e reforçam desigualdades?

1.1.1 Gênero: desdobramentos sócio-históricos

Antes de ensaiarmos possíveis respostas às questões anteriormente sugeridas, propomos que você reflita sobre as distinções sociais entre aquilo que consideramos feminino e masculino em nossa sociedade.



A origem do conceito de gênero vem do *movimento feminista anglo-saxão*, que, ao problematizá-lo, tinha como objetivo acentuar na linguagem o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. No Brasil, as feministas começaram a usá-lo no fim da década de 80, na intenção de destacar que "*o conceito de gênero configurava-se num construto social e histórico, produzido sobre as características biológicas*", como afirma Louro (1997, p. 21). A autora aponta que:

> [...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Desse modo, o conceito de gênero é uma construção que se dá nas relações sociais e seu significado está para além das diferenças biológicas entre os sexos. Ele condiz com a representação do que se considera feminino e masculino numa dada cultura. Ainda de acordo com Louro (1997, p. 22):

> [...] o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico.

Nesse sentido, as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres ao longo da história foram trazidas à cena e passaram a ser questionadas desde as formas como se davam até como elas (re)produziam desigualdades sociais e culturais entre os sexos. Essa narrativa foi e é reforçada, por exemplo, nos livros

de história, especialmente os didáticos, os quais apresentam várias formas de **hierarquia de gênero**, em geral com destaque para o gênero masculino.

[Hierarquia de gênero]
Corresponde geralmente à dominação masculina sobre a figura feminina. Atribui-se aos homens a imagem de força, dominação, oportuniza-se, por exemplo, que ocupem altos cargos profissionais enquanto que, noutro lado, as mulheres permaneçam em espaços subalternos.

Você provavelmente já deve ter ouvido a expressão de que *as mulheres são mais frágeis do que os homens*; essa suposta fragilidade é empregada como sinônimo de inferioridade? Sabemos que, ao relacionar a ideia de sensibilidade com a inferioridade e ao aproximá-las à figura feminina, cria-se socialmente um significado: *mulher-frágil-inferior*. Isso significa que tanto homens quanto mulheres constroem e vivenciam historicamente essa representação. Uma prática discursiva dessa natureza, com o passar do tempo, assume estatuto de verdade e confere valores aos corpos, bem como define suas posições no mundo.

Da mesma maneira que as perguntas apresentadas na ilustração anterior chamam a atenção para as disparidades entre meninas e meninos, podemos pensar também nas desigualdades advindas da hierarquia de gênero. O campo profissional muitas vezes reforça a diferença em termos salariais entre homens e mulheres. Se, para a biologia, na espécie humana, existem fêmeas e machos, para o conceito de gênero, existem identidades de gênero que configuram aspectos relativos a como os sujeitos se identificam histórica, cultural e socialmente como femininos e masculinos, assim sendo, numa determinada realidade histórica, cultural e social, define-se o significado do que é ser mulher e ser homem.

As autoras Scott (1995) e Butler (2003) fazem um alerta acerca do alargamento no uso dos termos: *gênero, corpo e sexualidade*, referindo-se a eles a partir dos modos sociais de organização dos sexos. Os termos indicam, nessa compreensão, a rejeição do determinismo biológico implícito no uso de expressões como "sexo" ou "diferença sexual". A autora ainda assinala sobre a

Joan Scott, historiadora norte-americana, escreveu, entre outros trabalhos, o artigo: *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, traduzido por Tomas Tadeu da Silva, em 1995, e publicado na revista Educação e Realidade, volume 20, número 2. Trata-se de um importante texto para os estudos de gênero. Ainda sobre o diálogo em torno da desconstrução da dicotomia de gênero, podemos indicar também a leitura de outra obra: *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, também norte-americana, da filósofa Judith Butler, publicada em 2003.

feição relacional das definições normativas de feminilidade e masculinidade e da busca incessante por enquadrar corpos em certas acepções, por meio do uso das palavras.

Além das questões pontuadas, outro dado importante que tange às questões de gênero é a construção da ideia de comportamento desenhada a partir dos sexos. Quando nasce uma criança, fazemos uso da palavra para dizer "é um menino" ou "é uma menina". Mesmo sem nos darmos conta, estamos empenhados na construção de um corpo que corresponda, em termos de gênero e desejo, ao sexo biológico. A partir do nascimento de uma criança e da identificação do sexo do bebê, formas (modelos) são traçadas para configurar o jeito de vestir, de falar, de andar; o modo como deve brincar, sentar, chorar; com quem pode namorar etc. Dessa forma, vamos (de)marcando as condutas consideradas de meninas e de meninos.

Podemos considerar que a palavra exerce poder sobre os corpos no curso da construção do gênero, da identidade de gênero e da sexualidade, pois expressa certa eficácia ao interpelar os sujeitos para ocuparem determinadas posições histórico-socioculturais. Faz-se necessário vislumbrar as possibilidades de resistência e de fuga a essas formas de poder exercidas pelo discurso. Louro (1997, p. 24, grifo nosso) acrescenta que

> [...] através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas

[!] Sempre que surgir no texto a palavra "papéis", estaremos nos referindo ao sentido de representação de modelos de comportamentos socioculturais.

Alguns desenhos animados evidenciam a construção do masculino e do feminino; cores, formas, contornos marcam corpos e comportamentos considerados apropriados para meninos e meninas.

Cada cultura estipula padrões de comportamentos para cada gênero com base em determinada realidade social. Isso mostra que

não há possibilidade de se pensar na existência de um padrão singular, único e universal de comportamento que seja considerado *o melhor* ou o *mais adequado* para mulheres e homens. Nós, mulheres e homens, de diferentes tempos históricos, contextos, realidades sociais, culturais, econômicas, religiosas e políticas, é que necessitamos criar classificações para o mais perfeito entrosamento social entre esses sujeitos, de tal modo que, a partir do conceito de gênero, possamos nos atentar inclusive para as questões relacionadas às desigualdades providas dessa relação.

O binarismo masculino-feminino é uma invenção cultural que precisa ser problematizada para que se possa compreender o quanto são geradas hierarquias e desigualdades nas relações sociais. A sociedade cria polos opostos – homem x mulher – que se relacionam num sistema de *dominação-submissão*. Na oposição entre si, tais polos poderiam ser entendidos como isolados, apenas se identificando consigo. Assim, a ideia de dominação-submissão é reforçada ao assinalar a superioridade de apenas um dos polos (masculino). Seria necessário problematizar como cada polo constitui-se, observando que, ao fazê-lo, mistura-se, divide-se e deixa de ser uno.

O gênero masculino contém, então, vários dados do feminino, assim como o gênero feminino adere a elementos do masculino. Dessa forma, é possível que um corpo denominado feminino possa sinalizar gestos apresentados como masculino em uma determinada cultura por exemplo. Tais identidades de gênero se manifestam também em corpos de homens femininos e de mulheres masculinas, como cantou Pepeu Gomes, na música "Masculino e Feminino" – "[...] ser um homem feminino, não fere meu lado masculino [...]", remetendo-nos às identidades bissexuais, como sugere outra música, de autoria de Renato Russo, que diz: "[...] eu gosto de meninos e meninas [...]". É possível também citar as identidades homossexuais, entendidas por muitos como desvio de conduta moral e sexual e/ou doença, postura que deve ser combatida com esclarecimentos e desconstruções. Há de se

falar ainda das identidades heterossexuais, que, na maioria das sociedades, inclusive na brasileira, são consideradas legítimas ou "normais". Dessa forma, desconstruir o pensamento de oposição binária torna-se algo emergente e imprescindível nessas sociedades, para que aquelas formas de identidades de gênero e sexuais sejam reconhecidas.

1.1.2 Gênero e outros arranjos

Será que existe diferença em nossa sociedade entre ser mulher branca, indígena ou negra? Entre ser lésbica, *gay* ou transexual? Ser heterossexual ou homossexual? Morar em Santa Catarina ou em Mato Grosso? No campo ou na cidade? Ser pobre ou rico/a? Ter ou não acesso aos estudos? Isso tudo faz diferença? Somos diferentes em quê? Nesta seção, vamos pensar as diversas formas de viver o masculino e o feminino dentro de um grupo ou de um sistema social.

Quando refletimos sobre as diferenças que nos constituem, sejam elas de classe, de raça e etnia, de religião, de gênero, de sexualidade e de **"deficiências"**, por exemplo, direcionamos nosso pensamento a partir do que nos é imposto por meio da cultura e da sociedade.

[!] Ao colocarmos "deficiências" entre aspas pretendemos demonstrar a pejoratividade desse termo quando agregado à existência dos sujeitos sociais, que, em virtude de marcas sociais providenciadas por diferentes diagnósticos, são invisibilizados em suas identidades de gênero, etnia, classe social. No decorrer do livro, nós aprofundaremos o tema.

Lembremos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial de seus três primeiros artigos (DECLARAÇÃO..., 1948):

> 1º) Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.
>
> 2º) Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião,

opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

3º) Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Nesse sentido, os *direitos humanos* têm por objetivo: promover a igualdade e a liberdade de expressão entre as pessoas, independentemente de ser mulher, homem, branco/a, negro/a, indígena, lésbica, *gay*, bissexual, travesti, transgênero, transexual, intersexo; de respeitar a singularidade e garantir o acesso a tais direitos manifestados em outros documentos legais. A legislação prevê e assegura o direito de igualdade entre os seres humanos. Paradoxalmente, em algum momento de nossa educação, aprendemos a tratar as diferenças como algo maléfico ou desvantajoso.

Ao pensarmos as desigualdades existentes entre uma figura masculina, negra e pertencente a uma classe economicamente baixa, e outra feminina, branca, de classe economicamente alta, é possível visualizar formas distintas de abordagens, que superam a questão da classificação de gênero masculino e feminino, mesmo numa sociedade considerada machista.

Essa reflexão nos remete diretamente ao cotidiano, por meio do qual reforçamos desigualdades de gênero, discriminações e preconceitos que nem sempre nos damos conta. Na escola, frequentemente, somos surpreendidos/as por situações que exigem intervenções. Como exemplo, podemos pensar em um aluno que sofre discriminação por apresentar gestos femininos, ou uma estudante que é insultada por manifestar atitudes e expressões masculinas, ou então por jogar futebol nas aulas de Educação Física. Temos também as crianças que se masturbam em sala de aula, mobilizadas pela necessidade de descobrir seu corpo, ou aquelas que tocam o corpo de outros/as estudantes em busca de tal descoberta.

Educadoras e educadores estão suscetíveis a cair no jogo do enquadramento, no qual a ideia é classificar o sujeito pelas características que apresenta, sejam as vestimentas, os adornos, os gostos, o comportamento, os gestos e tantos outros atributos que, ilusoriamente, possibilitam rotular meninos e meninas em identidades de gênero e/ou sexuais. Você já se perguntou se pratica algum tipo de violência ou de discriminação por se "calar" diante de situações como essas? Ao permitir, ou mesmo fingir não ver, que um/a estudante é discriminado negativamente – pela cor de sua pele, por sua origem, por seu sexo, ou por apresentar características que não correspondam à orientação sexual hegemônica – será que você está contribuindo para que o racismo, o machismo e outras formas de exclusão sejam reforçadas na sociedade? O que você faria se, no momento do intervalo, quando você está na sala dos/as professores/as ouvisse um/a de seus/suas colegas afirmar: *aquele aluno da 3ª série, o fulano, parece bichinha!* Você apenas sorri sem fazer uma intervenção? A ausência de problematização nos faz aceitar que o preconceito continue a se proliferar na escola e em outros espaços sociais? Pode ser que você não se enquadre nas perguntas que fizemos acima, mas acreditamos que, em algum momento de sua prática profissional, já tenha se deparado com situações como as ilustradas. Então perguntamos, por fim: como você se posicionou diante delas?

Sabemos que mulheres diferenciar-se-ão umas das outras em diversas culturas e lugares. Também é assim com as relações de gênero, as quais irão variar em diferentes partes do mundo. Em 1930, na Nova Guiné, Margaret Meat (1988) realizou uma pesquisa de gênero tomando como referência o estilo de organização entre três sociedades similares: Arapesh, Mundugomor e Tchambuli. Observou-se que o sexo anatômico não tinha ligação direta com a constituição do comportamento de mulheres e homens naquelas sociedades. O estudo analisou como os papéis sexuais

Antropóloga norte-americana, Margaret Mead estudou e escreveu vários artigos e livros sobre racismo, preconceito sexual e direito das mulheres. Também é autora da importante obra, cuja leitura nós sugerimos: *Sexo e Temperamento*.

eram construídos em diferentes culturas, então, buscou popularizar esses resultados com a finalidade de que as pessoas compreendessem como se davam as construções de papéis gênero, a partir das relações sociais e culturais. Foi importante incluir as questões raciais em meio a essas relações, tendo em vista que, entre os objetivos da pesquisa, estavam o anseio de mostrar aos sujeitos seu lugar no mundo e a necessidade de aprimorar a convivência entre os seres humanos.

A maneira como uma criança aprende a comportar-se, a vestir-se, a brincar, a andar, bem como os gestos e sentimentos que são estereotipados como o de meninas ou de meninos numa determinada sociedade, ao serem comparados com outras, desvela-se a ideia de normalidade. O que é considerado conduta do gênero feminino e/ou masculino numa cultura pode ser diferente noutra.

1.1.3 Gênero, sexo e sexualidade

As culturas constroem modelos de comportamento para cada gênero e muitas delas os associam ao sexo anatômico, na intenção de garantir a reprodução humana por meio da relação sexual entre homem e mulher. Notaremos, agora, como sexo, sexualidade e identidades de gênero estão intimamente afetados e atravessados uns pelos outros.

Na cultura ocidental, o padrão de comportamento e o desejo sexual estão relacionados a uma ideia de “normalidade”. Ou seja, o “normal” é a relação heterossexual, na qual se aceita que um homem tenha relações com uma mulher e vice-versa. Todo comportamento, gosto ou prática sexual que fuja a esse binarismo é visto como desvio da norma. Ganha a marca de anormal porque transita no contrassenso do que é socialmente aceitável.

[LGBTTT]
Acrônico de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros.

[Desviantes]
Termo usado pela estudiosa Guacira Lopes Louro para se referir a tudo aquilo que se "desvia" do padrão de masculinidade hegemônica, ou seja, do homem branco, cristão, heterossexual; são sujeitos diferentes, representados como o outro, desviantes.

De forma mais radical, muitas vezes as práticas diferentes são nomeadas como aberrações.

Podemos pensar nas desigualdades que atravessam a vida dos sujeitos integrantes do movimento homossexual ou movimento LGBTTT por exemplo. As diferenças entre cada uma dessas identidades de sexualidade, construídas culturalmente, atribuem uma conduta para cada identidade de gênero, e esta é estabelecida no processo de socialização. Espera-se que os indivíduos se "adéquem" àquilo que a sociedade considera cabível por supor que se trata do desejo sexual. Quando isso não acontece, esses sujeitos são considerados desviantes e julgados como merecedores de desrespeito, como forma de repreensão de suas condutas.

Ao refletir sobre essas diferenças que são assinaladas a partir desses chamados "desvios", Louro (1997, p. 49), questiona: "o que é 'normal' e o que é 'diferente'?" Em seguida, a autora afirma que "as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação"; trata-se de "algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos"; em outras palavras, isso significa que a diversidade de gênero e sexualidade são interdependentes, ou seja, constituem-se recíproca e concomitantemente num complexo processo de entrecruzamentos. Dessa forma, afetam a vida das pessoas, inclusive nas relações familiares, na escola, na comunidade e na sociedade em geral. Embora possamos avançar nossa reflexão por várias vias, nossos pensamentos serão lançados com um olhar mais detalhado para o espaço da escola. Podemos perguntar: como as diferenças entre meninas e meninos são observadas no ambiente escolar? Um tipo de conduta ambíguo pode gerar formas de tratamento diferenciadas na escola? A escola é um lugar que acolhe com igualdade as diferenças de todos/as?

Basta pesquisarmos o histórico da escola no ocidente que encontraremos uma série de separações subjetivas e objetivas no

ambiente escolar. Separam-se crianças de jovens, jovens de adultos; ricos de pobres; alfabetizados de analfabetos e até mesmo o corpo da mente.

Louro (1997, p. 32) acrescenta que:

> [...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Como vimos, quando nascemos, ao sermos identificados/as como meninos ou meninas, passamos a ser educados/as para viver nossos desejos, nossas experiências afetivas e nossos comportamentos em sociedade de acordo com as normas pré-estabelecidas socioculturalmente com base no sexo biológico. Os tipos de brinquedos, as cores das roupas, da decoração do quarto e todos os detalhes são pensados cuidadosamente por pais e mães para diferenciar com clareza objetos e comportamentos considerados masculinos e femininos. A referência que as crianças têm do que é ser homem ou ser mulher vem, num primeiro momento, do contato com o mundo adulto, seja na família, na comunidade, na rua ou na escola.

Concebemos que pais, mães, educadores/as e demais profissionais precisam estar cada vez mais cientes de que podem estimular e influenciar novas possibilidades de comportamentos, desejos afetivos e modos de formas de inserção no mundo para meninas e meninos. Se as meninas brincarem de corrida, jogarem futebol, videogame, praticarem esportes radicais e outras atividades que lhes permitam experimentar o destemor e a coragem, elas não serão menos femininas por isso. Por outro lado, ensinar para os meninos a meiguice, a sensibilidade, a docilidade, por exemplo, é também uma experiência instigante para alterar a padronização vigente. Inclusive, propor brincadeiras nas quais

meninas e meninos dividam o mesmo espaço pode criar uma alternativa relevante. Ainda que esse tipo de trabalho – diário – pareça lento, aproveitar as ocasiões para intervir nos processos de aprendizagem dessas crianças é assumir o enfrentamento contra preconceitos, discriminações e diversas formas de violências que englobam as questões de gênero, as relações étnico-raciais daqueles e daquelas que têm uma **identidade sexual** diferente da heterossexual. Cabe aqui uma questão oportuna. Qual seja: como pensar numa educação sexual que privilegie o desejo sexual em sua pluralidade?

Vale lembrar que a diversidade é que nos torna humanos, portanto, aprender a respeitar, a dialogar e a (re)ver as atuações que

[Identidade sexual]
É o conjunto de características sexuais que definem cada pessoa das demais e que se expressam pelas preferências sexuais, sentimentos ou atitudes em relação ao sexo. A identidade sexual é o sentimento de masculinidade ou feminilidade que acompanha a pessoa ao longo da vida. Nem sempre está de acordo com o sexo biológico ou com a genitália da pessoa.

concretizamos no dia a dia é o nosso desafio para um presente melhor, um futuro mais evoluído e um mundo mais justo no que tange às questões de gênero e sexualidade. Como educadores/as e demais profissionais do ensino, somos convidados a raciocinar sobre esses conceitos, com a finalidade de ampliar os caminhos para trabalhar didaticamente com todos os arranjos possíveis constituídos nas identidades de gênero e de sexualidade, frisando que o gênero, assim como a sexualidade, é mutável. Isso porque o desejo não tem um objeto fixo.

Scott (1995) – numa evidente referência a Foucault (1999), em *As palavras e as coisas* – tece uma discussão lembrando-nos da luta vã daqueles e daquelas que se propõem a codificar, fixar e controlar o sentido das ações, dos gestos, das palavras, dos comportamentos e demais questões voltadas à construção das identidades de gênero e sexuais. Não precisamos de muito esforço para perceber que os corpos, os desejos e as identidades organizam-se de forma dinâmica, de modo que há sempre novas possibilidades de resistência aos ditames da normatividade. Muitos resistem às forças dos poderes e do disciplinamento que visam enquadrá-los e enquadrá-las nos padrões que consideram legítimos e corretos. Assim, é possível pensar que os corpos, os desejos e as identidades, no curso de seus processos constitutivos, podem transitar da conformidade à transgressão. Ao pensar nesse movimento de (des)construção, podemos entendê-lo como uma viagem, uma aventura ou uma travessia, na qual, no dizer de Louro (2004, p. 18), "não há lugar aonde se chegar. Não há destino pré-fixado. O importante é o movimento e as transformações que se dão ao longo do caminho."

Louro (2004) aponta que à viagem agrega-se a ideia de deslocamento, desenraizamento e trânsito.

Ainda temos dificuldades para considerar que as identidades de gênero e a sexual não são fenômenos fixos e centralizados na ideia de sujeito puro. Ao contrário, estão implicadas num complexo sistema relacional que envolve formulações discursivas,

significações, ritos e normas. Um dos nossos desafios é assumir o caráter inconcluso, inacabado, marcado por avanços, assimilações, retrocessos, conflitos, contradições e reviravoltas.

A essa altura você deve estar querendo mais exemplos para pensar as questões de gênero e sexualidade no cenário da escola. Pois bem, você já ouviu, em algum momento, um/a educador/a se referir ao mau rendimento dos/as alunos/as em sua aula. É comum relacionar o comportamento agitado e menos atencioso aos meninos, ou ainda rotulá-los como bagunceiros, desinteressados, entre outras designações. Por outro lado, meninas são classificadas como quietinhas, atenciosas, dedicadas etc. Em muitos casos, na tentativa de que a aula seja mais proveitosa, muda-se até a posição das carteiras; desenha-se o lugar que os corpos de meninas e meninos deverão ocupar na sala de aula. Outro exemplo, que se configura como uma questão de gênero, é o tipo de linguagem adotado nos livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas. Embora hoje sejam escolhidos com mais cuidados, ainda se encontram, nas instituições escolares, exemplares que ilustram a dominação do homem branco, cristão, heterossexual, sobre a figura da mulher, especialmente das negras. A linguagem pode vir carregada de preconceitos que situem em patamares de desigualdades as questões de equidade de gênero, etnia, raça e outras.

1.2 E, acerca da sexualidade, o que podemos dizer?

Na escola, é possível observar certas exigências em torno do comportamento dos jovens, e estas são atribuídas na fase do namoro, quando são frequentes os olhares de paquera. A atenção sobre os gestos é redobrada. Os adultos reforçam o controle na tentativa de estabelecer aquilo que, na sexualidade, é ou não

adequado para meninas e meninos, moças e rapazes. Para os garotos, exige-se um perfil de conquistador, de virilidade, dominação e postura ativa. Para as garotas, espera-se uma conduta mais doce, mais suave, mais passiva, pois se valoriza que ela não seja *dada* ou *oferecida*. Se ela o é, logo sua imagem é vista como impura e ainda corre o risco de ser chamada por substantivos considerados pejorativos, como de *piranha*, ao namorar vários meninos, ou *sapatão*, ao não namorar ninguém. Por sua vez, os meninos que não investem em tentativas de "agarrar" as meninas são rotulados como *gays*, *veados ou bichas*.

Em suma, podemos observar que a orientação sexual esperada para cada sexo é arbitrariamente determinada pelas valorações sedimentadas pela sociedade. Não é simples para nós educadores/as perceber quando favorecemos as normatividades e/ou quando nos rebelamos contra elas em nosso trabalho e nas outras relações que pautam o nosso viver. Olhar para o que dizemos, pensar sobre o que fazemos, observar como nos movemos pelo mundo são jeitos possíveis de abrir nossos baús culturais para trocarmos o que conservamos neles e que está desatualizado na contemporaneidade.

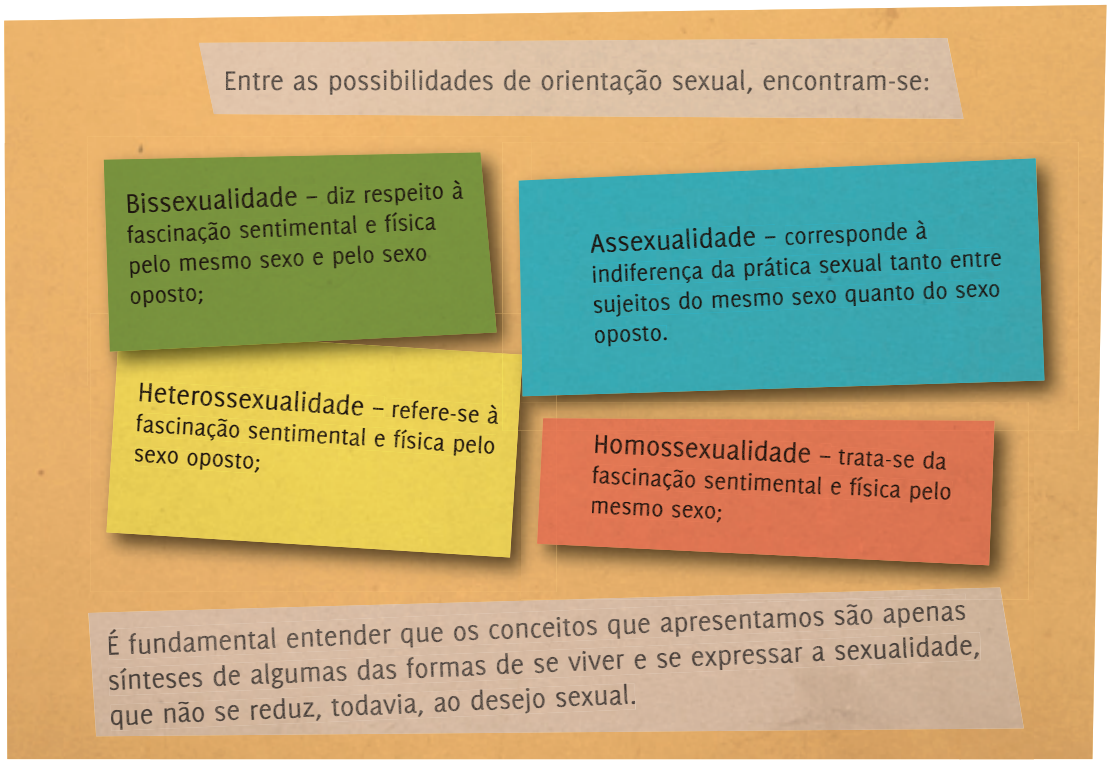
No que concerne à escola, há questões bastante amplas que são cada vez mais necessárias para ancorar as nossas reflexões e mediar as nossas ações, sejam elas: Qual/is pedagogia/s é/são relevante/s para que se construa uma escola na qual meninas e meninos sejam respeitados naquilo que tange aos direitos humanos? Apresentar-se como travesti pode ser um direito garantido a um estudante, ainda que essa imagem se diferencie dos padrões socioculturais estabelecidos como masculino e feminino? Quais as resistências que poderíamos adotar a fim de evitar que disparidades continuem acontecendo contra sujeitos tidos/as como "desviantes" da norma, em diversos espaços sociais? Em se tratando da constituição das identidades de crianças e

adolescentes, como agir para proporcionar que meninas e meninos tenham liberdade na escolha daquilo que irá constituí-los/as e identificá-los/as? Então, professor/a, como você tem pensado essas questões na sua prática cotidiana?

1.2.1 Educação sexual e orientação sexual

Queremos salientar que estes são termos distintos. A educação sexual refere-se ao formato como a escola, a família, entre outras instituições transmitem valores e normas estabelecidas como padrão numa sociedade, isto é, como pais, mães, professoras, professores e demais responsáveis por crianças e adolescentes lidam com os assuntos normativos ligados à moral sexual por exemplo. O modo como os valores são comunicados na infância e adolescência serve para reforçar, ou não, que discriminações, preconceitos e até mesmo violências se proliferem no convívio social das pessoas. Por outro lado, a *orientação sexual* surge como experiência criada objetivamente para vivenciar a sexualidade. Corresponde ao sexo em que as pessoas constroem identificações e experimentam seus afetos e desejos sexuais.

Como podemos observar no quadro, não temos a sexualidade, no singular, mas sim as sexualidades, no plural. Elas não são apenas naturalmente herdadas pelos sujeitos, pois, embora reconheçamos que as disposições genéticas também compõem essas sexualidades, entendemos que elas não as definem como geralmente se costuma pensar. Diferentemente disso, acreditamos que as sexualidades são construídas num profundo e complexo entrelaçamento entre organismo e cultura, que se dá no curso das experimentações sociais, culturais e individuais das pessoas. Não havendo, inclusive, a possibilidade de encontrarmos uma fronteira que os separe regidamente, corpo/organismo e cultura



coabitam-se reciprocamente. Assim, embora haja uma tendência muito forte em se querer encerrar as sexualidades e/ou os desejos sexuais em critérios de sanidade e de legitimidade, entende-se que estão sempre em movimento, em contrapartida àquela tendência baseada em valores **heteronormativos**, os quais obviamente foram escolhidos e idealizados histórico-culturalmente. Nesse sentido, há, sempre, a possibilidade de resistirmos ou de irmos além do que é posto como *verdade* para os desejos sexuais e para as sexualidades. É nesse movimento, por vezes, tenso, que os corpos/corporeidades e seus modos de vida se transformam, reinventam-se e se afirmam como plurais.

[Heteronormatividade]
Diz respeito a uma "obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante." (WERNER apud BRITZMAN, 1996, p. 79).

A distinção entre educação sexual e orientação sexual é reforçada pela professora da Unicamp, Helena Altmann (2004, p. 290), que afirma:

> Enquanto em países de língua inglesa e francesa o primeiro termo é mais comum, no Brasil, na Educação, ele tem sido substituído nos últimos anos por "orientação sexual", o qual é utilizado pelos PCN e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. [...] No entanto, sua utilização acarreta problemas de interpretação, pois no campo de estudos de gênero e sexualidade e nos movimentos sociais, assim como, de um modo geral, na bibliografia internacional, "orientação sexual" é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade.

[Parâmetros Curriculares Nacionais]
O Ministério da Educação criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) com o propósito de apontar metas de qualidade que ajudem o/a aluno/a a enfrentar o mundo atual como cidadão/ã participativo/a, reflexivo/a e autônomo/a, conhecedor/a de seus direitos e deveres.

Nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), especialmente no décimo volume, que versa sobre *Temas Transversais: Pluralidade Cultural e orientação sexual*, há o aprofundamento de alguns temas. No entanto, é necessário esclarecer que o sentido do termo orientação sexual apresentado nos PCN tem como objetivo *orientar* os/as estudantes acerca das precauções com relação ao sexo e à saúde do corpo. Entre as justificativas apresentadas estão: promover debates com a finalidade de evitar o alto risco de gravidez indesejada entre crianças e jovens; abordar sobre doenças sexualmente transmissíveis, além de dialogar em torno de assuntos que transversalizam o espaço escolar, tais como masturbação, homossexualidade e aborto.

Podemos dizer que há uma visão biologicista que atravessa os PCN e que esta aponta a escola como um local privilegiado para aprender os conteúdos correspondentes à sexualidade e às formas de prevenções:

> Reconhece-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tem-

> po de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social, relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. [...] O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada (BRASIL, 2001, p. 114).

Na lógica dos PCN, educadoras e educadores poderão enfocar e/ou intervir acerca de três blocos ou eixos: 1) relações de gênero; 2) corpo humano: a matriz da sexualidade; e 3) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2001, p. 139). Nossa crítica reconhece que, mesmo partindo de uma referência mais biologicista, destaca o cuidado com a saúde e a prevenção. Esse material está distribuído em todas as escolas públicas brasileiras e poderia, na falta de outras referências bibliográficas, servir como ponto de partida para a elaboração de projetos, ou mesmo para subsidiar grupo de estudos que focalizem as temáticas aqui enfatizadas: gênero e sexualidade.

Como não é possível deixar a sexualidade dos/as estudantes do lado de fora da escola, olhamos o espaço escolar como uma arena específica para agendar conversas que venham a esclarecer os questionamentos de crianças e adolescentes. Isso é possível e desejável uma vez que nós, enquanto educadoras e educadores, objetivamos possibilitar que as informações deixem de ser apenas dados colhidos aleatoriamente e passem a ser experiências significativas no sentido de conscientizar, ensinar e emancipar educandas e educandos. Nesse sentido, suscita-nos a necessidade de questionar: como a família pode contribuir na educação sexual de seus filhos e filhas? O modo como a família atende as curiosidades sobre o corpo e orientação sexual pode auxiliar professoras e professores em sala de aula?

1.3 Familiares, mídias e escola: entrelaçamentos na educação sexual

[!] Reflita sobre a questão: quem ensina desde o nascimento de uma criança o que é de menino e o que é de menina?

A família exerce um papel fundamental na educação sexual de meninas e meninos. Os valores e ensinamentos que serão transmitidos para cada indivíduo agregam qualidades subjetivas desde as roupas até os brinquedos e objetos que possam revelar a diferença sexual ao longo da infância e adolescência. Ainda que constituídos por características de cunho externo, esses valores reafirmam normas e regras estabelecidas pela cultura dominante da sociedade. Foucault (1984) afirma que a tentativa de exercer o "controle" sobre a sexualidade se faz presente há muito tempo na história da humanidade. Todavia, na atualidade, por insegurança, ou pela capa moralista que reveste o assunto, ou por desinformação, muitas famílias evitam dialogar em torno de temas polêmicos como o da sexualidade.

A descoberta do desenvolvimento do corpo e/ou a orientação sexual, que geralmente são fontes das curiosidades de crianças e adolescentes, acontece nas bordas das relações familiares: na comunidade, entre amigos/as, vizinhos/as, de material impresso popular por exemplo.

Outro aspecto a ser considerado é o jeito como a mídia fala da sexualidade e sensualidade humana e da coisificação dessas. Utilizando a imagem do corpo, quase sempre, o transforma em objeto erotizado. Nessa abordagem, a sexualidade é usada como artifício para vender produtos, desde refrigerantes até cremes dentais, ampliando realidades que banalizam a sexualidade e convertem o corpo em matéria de apelo sexual a ser usada de

qualquer maneira. Essa postura tem provocado discussão entre famílias, educadores, educadoras e profissionais de saúde, entre outros/as, cujo objetivo é refletir sobre essa dinâmica para orientar e informar principalmente crianças e adolescentes. São eles/elas que merecem a atenção e o direito de participar de conversas abertas, pautas em explicações simples que não abordem a corporeidade como matéria inerte. Eles/elas estão no início de uma vida sexual e podem aprender sobre seus deveres, suas responsabilidades afetivas e os cuidados que necessitam assumir para evitar transtornos indesejados, como contrair doenças sexualmente transmissíveis ou enfrentar uma gravidez indesejada.

Em alguma medida, a mídia pode ser designada como um dos artefatos que influencia crianças e adolescentes a viver experiências de sua sexualidade de forma prematura e precoce. Essa é uma das razões que contribui para tornar as práticas educativas cada vez mais complexas, no sentido de entusiasmar a população infantojuvenil, pois não é fácil concorrer com a sedução de imagens midiáticas, além da grande distorção no entendimento sobre e da sexualidade. Hoje, mais que antes, a sexualidade deixa de ser vista como experiência atrelada ao afeto, ao carinho mutuamente consentido, para consolidar-se como algo banalizado, fazendo com que a dimensão do cuidado de si, através do corpo, seja preterida na convivência entre as pessoas.

Ao aproximar as relações entre família e escola, é possível verificar que em ambas se encontra materiais impressos, especialmente revistas, destinados ao público infantojuvenil, que oferecem dicas de como ter um bom desempenho sexual; além de apresentar testes e métodos de conquista, tendem a padronizar e normalizar a conduta sexual de seus leitores e leitoras. Há ainda o acesso por outros meios, como a internet, no qual uma infinita possibilidade, tanto negativa quanto positiva, surge frente a um clique.

Embora existam experiências bem sucedidas que podem animar outras iniciativas de trabalho com o tema da sexualidade, tanto em casa quanto no âmbito escolar, sabemos que ainda permanecem muitos fatores que dificultam a intervenção pedagógica no campo da educação sexual. São dificuldades vividas pela escola e pelos familiares para abordar os assuntos que transversam as questões de gênero, sexualidade e/ou relações étnico-raciais, alargando as insuficiências que educadores/as, pais e mães encontram para dialogar com tranquilidade com seus/suas filhos/as.

Há programas de TV que exibem cenas inadequadas em relação à sexualidade, em horários onde há crianças e adolescentes ainda acordados. Um beijo entre casais ou mesmo uma cena que simule uma relação sexual entre os atores, por exemplo, de alguma maneira estimula esse público a manifestar sua curiosidade, questionar os adultos sobre o que viram e sentiram em seu corpo. Acreditamos que, se essa curiosidade não for sanada de maneira qualitativa pelos adultos educadores/as, poderá resultar em desconfortos para a criança, pois ficará uma lacuna que permitirá que ela, pelos seus próprios meios, tente descobrir como é e porque essas reações acontecem no corpo, mediante as cenas observadas.

Conforme a concepção presente nos PCN (2001), a escola e a família desempenham importante papel na educação sexual de crianças e adolescentes. A responsabilidade da escola consiste também em inserir a família nas atividades que fomentam a educação sexual no currículo, explicar os princípios que norteiam essa intervenção. Por sua vez, a família precisa acompanhar ativamente as atividades escolares no intuito de compartilhar experiências, aprender, ensinar e, se possível, auxiliar no diálogo em torno das temáticas.

Quando professoras e professores se deparam com uma criança imitando um adulto, por exemplo, tem aí uma fonte de pesquisa para compreender a partir de quais referências a criança se nutre para expressar atitudes erotizadas e autoritárias. Essas informações servirão como subsídios para o diálogo com os familiares, fortalecendo a parceria que pode orientar os melhores programas de TV para meninas e meninos, como lidar com as brincadeiras que praticam, falar dos valores que a mídia exibe. Ou seja, criar circunstâncias para uma educação sexual significativa, que constitua o elo entre escola-família, família-escola. Com essa aliança entre ambas, podem ser identificadas e problematizadas, em espaço e tempo propícios, as questões referentes às discriminações, aos preconceitos, aos racismos, aos machismos, às homofobias e outras violências que são geradas a partir de concepções e crenças socioculturais. Pensamos que não cabe à escola julgar nenhuma família pela forma como ensina às crianças suas crenças ou os conteúdos que valorizam, em seus lares. Antes, acreditamos que cabe à escola ensinar o respeito às diferenças, a partir do exemplo vivencial que crianças e adolescentes enxergam no cotidiano escolar (BRASIL, 2001, p. 125).

Temos acompanhado grandes mudanças após o século XX e estas nos permitem afirmar que os arranjos familiares se modificaram. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2003), o modelo familiar consistia, até pouco tempo, em "pai-mãe-prole" e era atribuído a um tipo de organização familiar em que havia uma hierarquia dominante no modo de pensar a sociedade. Nas palavras dos autores, tratava-se de uma: "família monogâmica fundada sobre o casamento de duas pessoas, com obrigação de coabitação exclusiva" (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2003, p. 246). Entre os direitos e deveres, pregava-se "a fidelidade, o controle do homem sobre a esposa e filhos, a garantia do direito da herança aos filhos legítimos e, portanto, a garantia da propriedade privada, situações que deveriam ser asseguradas" (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2003, p. 248).

Hoje observamos que essas famílias já não configuram uma maioria na sociedade e, embora o casamento ainda seja um atributo de valor moral e cultural que qualifica em alguma medida "moças e rapazes de bem", já é possível notar que ele deixou de ser um rito obrigatório. Muitos mitos e tabus rondam as famílias e criam estereótipos do que pode ser considerado, em determinada sociedade, uma família feliz ou não. Por exemplo: um modelo de organização familiar constituído por casais heterossexuais, que corresponde ao ideal de família nuclear com a presença do pai, da mãe e do(s) filho(s) e/ou filha(s), reforçado como adequado e repassado de geração em geração. O padrão de *família-feliz*, que é transmitido socioculturalmente, mitifica a família nuclear como modelo natural de felicidade.

Entre as muitas questões que atravessam as famílias contemporâneas, uma delas remete à hierarquia de gênero, na qual, em algumas casas, as mulheres se destacam por estar bem empregadas e com melhor salário que os homens, sustentando as despesas do lar e assumindo um lugar historicamente destinado ao sexo masculino. O companheiro que possui um salário menor, ou não tem salário, participa mais ativamente na criação dos/as filhos/as e nas demais atividades da casa. O que antes era considerado uma tarefa do gênero feminino, hoje pode ser desenvolvida pelo masculino, com aceitação da sociedade. As conquistas das mulheres, em diversos campos profissionais, cada vez mais substituem os tradicionais "**papéis de gênero**" na construção de uma moderna amostra de organização familiar.

[Papéis de gênero]
Relativo às formas de representação de comportamentos, modelos (pré)estabelecidos relacionados às maneiras de conduta feminina e masculina dentro de uma determinada sociedade.

Outro exemplo é a família que se forma após a separação de um casal, com a integração de diferentes pessoas em novos arranjos. Ex-maridos e ex-esposas, muitas vezes, optam por terminar de criar filhas e filhos sozinhos/as. Além disso, há casos em que, ao se separar, pais e/ou mães mudam suas práticas sexuais e afetivas e passam a se identificar com pessoas do mesmo sexo, mas

não deixam de exercer a responsabilidade de educar as crianças. Com essas possibilidades de maternidade e paternidade via processos de produção independente, ou adoção, que oferece às mulheres e aos homens solteiras/os a chance de constituírem famílias alternativas, formam-se também as famílias entre *gays*, lésbicas, que, na atualidade, ganham mais visibilidade, inclusive juridicamente, mesmo que muito lentamente.

Nas escolas estão as mais variadas formas de organizações familiares. Existem aquelas que são constituídas por mães ou pais solteiras/os; outras que são formadas por pais e mães adotivos/as; há também aquelas em que só tem a presença de mães ou de pais que correspondem a casais homossexuais; existem famílias em que tias, tios, avós e/ou avôs, por diferentes razões, tornam-se responsáveis pela criação de crianças e adolescentes; e há ainda as famílias nucleares.

No Brasil, o local de convivência de muitas famílias varia de acordo com as regiões. Algumas habitam casas grandes, espaçosas, arejadas, onde dividem espaços com poucas pessoas, enquanto outras se aglomeram em casas pequenas e pouco ventiladas, muitas vezes dividindo o curto espaço com mais de quatro pessoas. Há ainda as famílias que moram nas ruas e as que permanecem na zona rural.

No meio dessa heterogeneidade familiar, como organizar as datas comemorativas, tais como o dia das mães, o dia dos pais? Quais diálogos podem ser constituídos com filhos e filhas de mães ou pais solteiras/os? Como abordar essas datas com filho(s) e/ou filha(s) de casais *gays* ou de lésbicas? Será que as crianças adotivas ou filhas/os de casais homossexuais sofrem algum tipo agressão social ou de discriminação na escola e como essas se manifestam? E as crianças originárias de famílias negras ou indígenas enfrentam preconceitos no espaço escolar? Se a sua resposta é sim, você

pode perguntar: como identificar as origens desses julgamentos presentes nas relações interpessoais? Como você pode evitar que situações que envolvam piadas, deboches, escárnios, exclusões e outras violências deixem de ser praticadas contra crianças pertencentes às famílias que se diferenciam do modelo nuclear? Ou que pertencem a grupos de etnia diferentes? E as disparidades familiares que constituem a comunidade em que a escola está inserida, como problematizá-las nas atividades curriculares?

Nosso desafio político-pedagógico é grande. Contudo, queremos refletir sobre essas questões no âmbito do currículo para articular as diferentes situações que compõem o espaço escolar e constroem, individual e/ou coletivamente, formas de mediação que podem ser alternativas ou contrárias a um estilo de convivência orientado por uma *gestão do cuidado*.

Em alguns países, têm avançado os diálogos em torno dos diferentes tipos de famílias que integram o ambiente escolar. Podemos citar como exemplo a Espanha, onde, há alguns anos, foi criada uma disciplina nos cursos primários e secundários chamada *Educação Cívica*, para alunos na faixa dos 10 anos de idade. Nessa disciplina, ensina-se sobre tolerância, respeito à escolha sexual das pessoas e também sobre os vários tipos de famílias existentes, inclusive a homossexual (AGÊNCIA ANSA, 2006).

Acreditamos que não se trata de julgar se a iniciativa do Estado Espanhol de mobilizar as crianças para um possível diálogo acerca de organizações familiares que escapam do padrão nuclear é certa ou errada. Antes, é possível observar, através dessa iniciativa, que, entre os objetivos, está o de proporcionar, às crianças e aos adolescentes, reflexões sobre a diversidade inerente à vida humana, para que aprendam a respeitá-la a partir de uma visão crítica e de intransigente defesa dos Direitos Humanos.

» Em síntese

Nesse capítulo, apresentamos e discutimos os conceitos de gênero e sexualidade e seus desdobramentos, particularmente a relação de ambos com a instituição escolar. Vimos que gênero e sexualidade não são sinônimos, que a sexualidade não se restringe ao sexo ou aos desejos sexuais e que a expressão da *performance* de gênero é plural, isto é, a identidade de gênero não se limita ao binômio masculino/feminino, mas, mais do que isso, possui variações que borram as fronteiras das referências hegemônicas em relação ao que historicamente as sociedades definiram como legítimo para a expressão dos sexos.

Observamos, assim, que a orientação sexual esperada para cada sexo é arbitrariamente determinada pelas valorações sedimentadas pela sociedade. Não é simples perceber quando favorecemos padrões normativos e quando nos rebelamos contra eles em nosso trabalho ou em outras relações que pautam o nosso viver. Foi nessa direção que propomos uma reflexão sobre nossos discursos, nossos atos e ainda sobre como podemos abrir nosso (velho) baú cultural para quem sabe trocar percepções "antigas" que se conservam desatualizadas na contemporaneidade.

» Referências

AGÊNCIA ANSA. Nova disciplina ensina escolas da Espanha que família gay é comum. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18808.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2010.

ALTMAN, Helena. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional**. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

BOCK, Ana; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Temas transversais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 3. ed. Brasília: MEC, 2001. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 10).

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 9 fev. 2011.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1995.