

“Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as

“I work gender and sexuality when the subject arrives in my classes”: the place of school in the discussions of gender and sexualities

*Anderson Ferrari*¹

*Claudete Imaculada de Souza Gomes*²

*Cláudio Magno Gomes Berto*³

Resumo: Qual tem sido o trabalho desenvolvido pelas escolas na discussão de gênero e sexualidade? Partimos da afirmação de que a escola realiza o trabalho com gênero e sexualidade, mesmo que não tenha consciência disso. Essa pergunta inicial, que não é absolutamente nova, é o foco das análises apresentadas neste artigo a partir de questões surgidas de uma pesquisa realizada num programa de pós-graduação em Educação, entre os anos de 2015-2016. Uma questão problematizadora interessada nas abordagens de gênero e sexualidades nas aulas, de forma planejada ou não. Gênero e sexualidades são organizadores sociais, resultado de construção histórica e cultural. Assim, dialogar com professores e professoras é reforçar a ideia de que escolas não são essências, mas fruto de relações entre indivíduos e sociedade. Para desenvolver a pesquisa e as análises, estamos assumindo a perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, influenciada pelos estudos foucaultianos, que, não se propondo a oferecer soluções, proporciona a oportunidade de ampliar o debate sobre pesquisa no campo educacional.

Palavras-chave: Escolas; Gênero; Sexualidades; Formação de Professores.

Abstract: What has been the place occupied by schools in the discussion of gender and sexuality? This is the key question which directs the analyses presented in this article that deals with the questions arising from a research carried out in a postgraduate program in Education between the years 2015-2016. A problematizing question concerned with the approaches of gender and sexualities in the classes, in a planned way or not. We start from the premise that gender and sexuality are social organizers, a result of historical and cultural construction, which means that listening and dialoguing with teachers is to reinforce the idea that schools are not essences, but the fruit of relationships between individuals and society. In this sense, we are assuming the poststructuralist theoretical-methodological perspective, influenced by the Foucaultian studies, mainly from the notion of problematization as a way forward, linked to the history of thought, which does not propose to offer solutions, providing the opportunity to broaden the debate over research in the educational field, seeking the problematization as a possibility to conduct research in education.

Keywords: Schools; Gender; Sexualities; Teacher Training.

1 Professor permanente do PPGE/UFJF, coordenador do GESED, professor da FAGED/UFJF. Doutor em Educação. E-mail: aferrari13@globo.com

2 Licenciada em Biologia, Mestre em Educação pela UFJF. E-mail: cl_claudete@hotmail.com

3 Bacharel em Psicologia, Mestre em Psicologia pela UFMG.

Introdução

O texto que se apresenta faz parte de um movimento de pesquisa iniciado no final do século passado em que as questões de gênero e sexualidade nas escolas foram se fortalecendo. De lá para cá, podemos dizer que temos constituído um campo de conhecimento intitulado Gênero, Sexualidade e Educação (LOURO, 1997). Um campo fortemente marcado pelas perspectivas pós-estruturalista, feminista, foucaultiana, dos estudos gays e lésbicos, dos estudos culturais e da teoria *queer*, que se distanciam em muitos aspectos, mas que se encontram em dois pontos que nos interessam aqui: a defesa de que gênero, sexualidade e educação diz da constituição de sujeitos em meio a processos educativos numa perspectiva histórica e que são resultados de discursos, saberes e poderes.

Fiéis a esse campo, investimos na problematização de como docentes percebem e/ou trabalham e/ou discutem as relações de gênero e sexualidades em suas aulas, a partir da seguinte questão de investigação: como os/as professores/as abordam (de forma planejada ou não) as discussões de gênero e sexualidades em suas aulas, no segundo segmento do Ensino Fundamental, nas diferentes áreas e conteúdos?

Trata-se de uma questão de investigação, presente em uma pesquisa, realizada entre 2015-2016, amparada pela perspectiva pós-estruturalista, que busca privilegiar o espaço escolar por aquilo que efetivamente se constrói como ação dos professores/as no seu fazer docente. Mais do que isso, que nos possibilita e nos conduz a desconfiar das certezas e colocar sob suspeita o que sabemos. Meyer e Soares (2005, p. 42), ao apresentarem sua compreensão a respeito das pesquisas pós-estruturalistas, afirmam que estas

se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando-os – e se conformando nos – próprios “caminhos investigativos”. Assumir posturas como essa, entendendo-as como sendo interessantes e produtivas para os processos de pesquisar, não é, evidentemente, muito confortável. Ao contrário, elas desestabilizam nossas ancoragens teóricas e nossas certezas, nos colocam frente a frente com a parcialidade dos mundos que habitamos e nos confrontam com as nossas próprias incongruências.

Assim, vamos em busca das palavras, dos sentimentos, das emoções e das contradições que ajudam a compor as escolas pesquisadas da rede pública municipal na cidade de Juiz de Fora e suas possibilidades de discussões e abordagens acerca das sexualidades e relações de gênero.

Os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se tem envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico cristã. [...] como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão aí envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. É a diferença que marca e reduz o indivíduo ou grupos de indivíduos a ela (MEYER, 2010, p. 24-25).

Temos que os gêneros são organizadores sociais. Segundo Joan Scott (1995), podemos e devemos assumir o gênero como categoria de análise, o que significa dizer que podemos olhar o mundo e problematizar a realidade a partir das relações de gênero. Tomando como ponto de partida essa proposta, podemos pensar que, como outras construções socioculturais, também essas variam através da história e se referem aos papéis que a sociedade atribui ao que tem em conta como “feminino” ou “masculino”. Nas ações docentes, a construção de gênero se dá cotidianamente, mesmo sem uma intenção ou clareza disso, por parte dos/as professores/as. As aulas são organizadas de acordo com essas noções de gênero que são

atribuídas aos sujeitos, podendo partir da escolha de figuras, cores, lugares, músicas e performances para afirmar essa demarcação.

Queremos afirmar que professores/as constroem gênero e sexualidade nas suas práticas docentes. Dessa forma, a questão não estaria em saber se trabalham ou não, mas, sim, o que fazem com os gêneros e sexualidades sem que tenham clareza de suas ações. Mas também não queremos dizer com isso que estamos numa lógica da “revelação” do que está organizando o trabalho do/a professor/a. O investimento é questionar as relações de força, saber-poder, que organizam as ações docentes e como os gêneros e sexualidades são parte dessas negociações, confrontos, encontros e tensões em sala de aula.

Quando discutimos as relações de gênero e a constituição de feminilidades e masculinidades nas escolas, não podemos deixar de problematizar que essas definições acabam por reforçar a binaridade dos gêneros e a heteronormatividade. Existem corpos e sujeitos que não estarão representados por esses dois marcadores, não se identificando com a binaridade dos gêneros e tampouco com a norma heterossexual. O processo de constituição de sujeitos é complexo e tomar a escola como um dos campos onde essas construções ocorrem exige um olhar atento para as resistências e outras formas de existência dos sujeitos, como demandas para as escolas.

Fernando Seffner (2003) chama atenção para o processo de constituição de sujeitos generificados nas escolas, quando fala da importância de desenvolvermos pesquisas que incluam também os homens e os papéis que desempenham nos processos de educação atuais. No Brasil, há um certo embaralhamento entre gênero e sexualidade, de tal maneira que “ser homem” é ser heterossexual. O homossexual parece ser expulso do gênero masculino, quase se constituindo como um terceiro gênero. Dessa forma, quando Seffner (2003) ressalta a necessidade de trabalhar com pesquisas que problematizem a masculinidade como construção, ele está colocando sob suspeita a normalidade e a naturalidade que são acionadas quando falamos de homens e a heterossexualidade. Nesse sentido, gênero deve ser entendido como um conceito relacional, que traga a ampliação das discussões não só em torno da constituição das feminilidades, mas também em torno da constituição das masculinidades, uma vez que homens e mulheres são constituídos a partir das interações e referências recíprocas que ambos estabelecem.

Adotar a perspectiva pós-estruturalista, sob inspiração dos estudos foucaultianos, significa trabalhar com a noção de problematização como um caminho para frente, que não se propõe a oferecer soluções, proporcionando a oportunidade de ampliar o debate sobre pesquisa no campo educacional, assumindo a problematização como possibilidade de fazer pesquisa em educação. Problematizar está inscrito na história do pensamento para questionar: por que pensamos o que pensamos? Como vamos construindo nossas formas de pensar e agir? Como somos resultados desses saberes e poderes? Uma perspectiva que amplia o conceito de poder, como proveniente não somente das esferas do Estado, mas presente “em toda parte”.

Segundo Guilherme Lima Cardoso (2014, p. 128), essa perspectiva inova,

ao trazer ao campo as questões de identidade/alteridade/diferença, considerando a subjetividade dentro da pesquisa científica, dando espaço às relações de saber e poder influenciando na cultura da sociedade, onde tensões advindas de gênero, raça, etnia e sexualidade trazem à tona o multiculturalismo. Sobre isso, o pós-estruturalismo trouxe colaboração ímpar à educação.

O campo empírico que fundamenta está escrita configura-se, principalmente, a partir de conversas com professores/as construindo narrativas e cenas para problematizar a ação docente e as escolas, ou seja, para pensar as condições de emergência das questões de gênero e sexualidades nesses espaços. Os/as participantes da pesquisa são docentes de três escolas do município de Juiz de Fora localizada na área

urbana da cidade, em cujas sedes é oferecido o segundo segmento do Ensino Fundamental, representado pelos 6º ao 9º ano de escolaridade da Educação Básica. As três escolas foram selecionadas, com base numa lista de seis, autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade. Em contato com cada uma delas, somente três aceitaram participar da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, partimos da aplicação de um questionário inicial,⁴ através do qual foi possível perceber quais/quantos/as docentes, em cada uma das escolas visitadas, reconheciam o trabalho com gênero e sexualidade. Partindo da análise desse recurso inicial, foi feito o convite a alguns/umas docentes para participar do grupo focal. Cada encontro foi gravado e transcrito, além de contar com as anotações do caderno de campo. Ao final, participaram cinco professores/as em três encontros coletivos em que aprofundamos os entendimentos a respeito das relações de gênero e sexualidade nas escolas a partir das respostas dos questionários respondidos por um número maior de professores/as.

As categorias criadas a partir dos questionários iniciais formaram nosso guia inicial no caminho seguido durante nossos encontros. Portanto, trazemos, para este artigo, as problematizações advindas das respostas dos 36 questionários recebidos do grupo de professores/as que aceitaram participar da pesquisa assinando o termo de consentimento. O foco de análise recai sobre as formas de discutir as relações de gênero e sexualidade que estão presentes nas escolas.

Escola, gênero e sexualidades: “não” discutem, ou discutem quando vem do outro

Ao serem perguntadas se trabalham questões de gênero e sexualidades em sala de aula, algumas respostas se situam na expressão do “não”: “*não, só quando me perguntam*”,⁵ ou “*raramente*”. Ou ainda “*não vejo como um assunto que eu devo abordar*”. Outra resposta nos diz do interesse das alunas e alunos como condição de discutir o assunto: “*trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas*”. Afirmar que só se discute o assunto quando esse chega às aulas também é entendido aqui como “não”, visto que a pergunta colocava como protagonista da ação o/a próprio/a professor/a. Nesse sentido, Meyer e Soares (2005, p. 30) nos ajudam a pensar sobre as “perguntas que desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca está finalizado ou completo”, dizendo da necessidade de sempre buscar nos/nas alunos/alunas suas incertezas e inquietações, curiosidades e dúvidas. Ao mesmo tempo em que dizem “não trabalhar” com esse tema, podemos perceber que trabalham. Nesse sentido, o “não” parece estar definindo um trabalho não organizado previamente, ou seja, parece que consideram que não trabalham porque gênero e sexualidades não são algo que surge do/a professor/a. No entanto, surge das/as alunos/as e, quando surge, não negam que discutem. Assim, dão importância aos interesses que reconhecem como legítimos, já que parte dos/as alunos/as.

O “não” também aparece como resultado do limite da disciplina com que trabalham. Se não faz parte do conteúdo programático, não se sentem responsabilizados/as com a problematização. Mas

4 As quatro questões abertas que organizaram o questionário foram: você aborda, durante suas aulas, os temas referentes a relações de gênero e sexualidades? Se a resposta foi afirmativa, quais temáticas são abordadas dentro desses temas? A escola é um bom espaço para as discussões de gênero e sexualidades? Você identifica problemas, preconceitos, discriminações, ligadas a gênero e sexualidades em suas aulas? Descreva um pouco o que tem observado.

5 Tratando-se aqui das respostas aos questionários, estamos lidando com as respostas escritas pelos docentes, que estarão em itálico para diferenciar das citações. Além disso, não irão contar com os nomes dos docentes em função da não exigência de se identificarem, garantindo o anonimato. Interessa-nos o conjunto das ideias que esse procedimento metodológico nos possibilita construir.

podemos argumentar que, em muitas situações, as questões de gênero e sexualidades aparecem nas salas de aulas na forma de discriminação, agressão e preconceito, de maneira que elas chamam para a ação os/as professores/as, independentemente da sua disciplina escolar e dos conteúdos que lhe cabe. A atuação diz da intervenção nas relações de poder e de desigualdades que povoam as escolas.

As falas sugerem que alunos e alunas trazem para a sala de aula suas perguntas, dúvidas e preconceitos, a respeito de sexualidades e relações de gênero, sendo a escola, muitas vezes, o espaço onde encontram a oportunidade para essa conversa: “*Para muitos alunos talvez seja o único espaço que permita essa discussão com clareza e respeito*” e “*percebe-se que desde as séries iniciais as crianças já trazem consigo algum tipo de preconceito que é manifestado através de agressões verbais, apelidos e piadas*”. Tais falas chegam às mais variadas disciplinas, independente de iniciativa de discussão da escola.

Essas inquietações dos/as alunos/alunas estão presentes no cotidiano escolar, aparecendo nos discursos e nas performances, como possibilidades de temas a discutir. Para Ana Cristina Lima e Vera Helena Ferraz de Siqueira (2013, p. 152), é importante a “articulação do conteúdo sobre gênero e sexualidade com questões que dizem respeito à vida das/os estudantes” e de como essa articulação pode contribuir para incrementar “o processo de ensino aprendizagem em termos de motivação e a consequente assimilação do conteúdo, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia das/os jovens nessa esfera da vida”. Isso nos incentiva, enquanto docentes/educadores/as, a pensar formas de abordagens possíveis, rejeitando a negação do tema, como algo que não caberia à escola.

A escola, como conhecemos, por vezes, traz para seus discentes um conteúdo pronto, fechado, decidido, no qual não cabem novas propostas que poderiam vir dos/as alunos/alunas e que os/as inspirasse mais para a prática da aprendizagem, conectando os conteúdos mais tradicionais a seus temas de maior interesse ou, ainda, mesclando as discussões e assuntos. Se partimos da premissa de que gênero e sexualidade são construções sociais constituídas historicamente a partir de discursos e práticas que vêm para normatizar e regular tudo o que pode ou não pode ser dito, e que estão vinculadas a redes de poder (FOUCAULT, 1984), podemos pensar na possibilidade de encontrarmos, nas falas dos/as docentes, alguma proposta ou experiência que não esteja ainda sendo praticada. Trata-se, assim, de formas importantes de resistência às normas e que podem contribuir para a problematização do cotidiano escolar, possibilitando o levantamento das discussões pelos/as docentes e não apenas quando o assunto aparece, ou é provocado por algum acontecimento.

O lugar da escola nas discussões de gênero e sexualidades é priorizado, quando trabalhamos com a perspectiva pós-estruturalista que entende os sujeitos como resultado de construção discursiva, que implica colocar sob investigação as relações de poder que a organizam nos diferentes espaços em que circulam. Nas falas dos professores/as, parece muito presente o interesse dos alunos/as nas discussões que dizem das suas constituições como sujeitos e, dentre elas, os gêneros e as sexualidades ocupam lugar de destaque. De certa forma, quando trazem essas questões para as escolas, estão reconhecendo sua importância ligada ao saber, como espaço de aprender, de tirar dúvidas e de saber por outro viés e não por aquele que se estabelece nas relações entre amigos e amigas. Hoje, essa discussão está mais acirrada, com a participação de outras instituições, como família, igreja, mídia, em interações que trazem posições diversas e, às vezes, não facilmente articuláveis. Na escola é possível fazer das discussões em torno das questões de gênero e sexualidades um instrumento de combate ao preconceito, discriminações e violência, trazendo a abordagem da construção das subjetividades na relação com conhecimento e poder, para o bem-estar de

toda a sociedade, que vive e atua fora de seus muros.

Nos questionários, apareceram afirmações que estabelecem essa articulação da escola e seu papel de formadora: *“é o espaço ideal, pois nela o cidadão vai se formando como tal. Na adolescência esse assunto ganha fôlego”*. Ao escrever que é papel da escola “formar cidadãos”, o/a docente diz do papel desta para além da transmissão de conteúdos científicos, com a função de abarcar discussões que envolvam a vida social, pessoal e familiar do/a aluno/a, já que todos esses campos interagem e se combinam na formação do sujeito. Pensando a escola como espaço de ação de instituições e de docentes, Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2013, p. 79) nos convidam a “pensar de outra forma, outras possibilidades de escola, de ação docente, de constituir-se professor/a”. Expandindo a ideia de formação docente para sujeito, envolvemos também o/a aluno/aluna que nos leva a problematizar esse lugar da escola formadora, do espaço de formação de sujeitos e do que se espera dele, de quais expectativas essa escola é chamada a dar conta.

Para nós, essas questões são importantes para formação inicial, uma vez que consideramos que escola é algo mais do que conteúdos conceituais. Questões que dizem da construção de subjetividades como educativas e que os currículos também estão implicados. Portanto, questões que nos colocam diante de uma discussão sobre currículo. No entanto, parece-nos que os currículos universitários conservam uma tendência a privilegiar determinados saberes, mais “legítimos”, mais “científicos”, que seriam a base de sustentação para pensar as práticas pedagógicas das escolas (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 75).

Investir na formação docente, por um viés da problematização das relações de gênero e sexualidades, significa reconhecer no outro um agente das práticas de pedagogias transformadoras e, também, o sujeito delas. Alfredo Veiga Neto (2006, p. 88) nos ajuda a pensar esse investimento, quando afirma que “a educação escolar pode funcionar como uma arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam”. Para Judith Revel (2005, p. 86), os “regimes de verdade”, como um conceito do arcabouço teórico de Michel Foucault, tratam dos tipos de “discursos que cada sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados.”

Alfredo Veiga Neto (2006), trazendo possíveis maneiras de transformar os processos que compõem a escola e seus sujeitos, argumenta que

se é por processos educacionais que dizemos as verdades e as espalhamos e perpetuamos por aí afora, então a educação é mais ativa e perigosa do que seria caso não passasse de um processo de repetição, reprodução e até mesmo de desvelamento da verdade. Se por um lado não há o que desvelar – pois nada está escondido –, por outro lado tudo está aí para ser problematizado, (hiper) criticado, colocado sob suspeita e modificado [...] Assim, já se vê que o pensamento de Foucault se constitui numa arma que, ressignificando a Educação, nos empodera, seja para analisarmos nossas condições, seja para agirmos no sentido de mudar o rumo das coisas (VEIGA-NETO, 2006, p. 88).

As falas dos/as professores/as sugerem um investimento nos sujeitos, como de uma relação que envolve uma escolha sobre o que cabe calar e o que deve ser discutido. Para Foucault (1984), essa escolha diz das relações de poder que atravessam as sexualidades, de maneira que o silêncio também pode ser entendido como discurso. O que calamos, quando falamos de gênero e sexualidades nas escolas? E o que se fala, quando se cala sobre essas temáticas? O que não é digno de se estudar? O artifício de calar e falar sobre algo nos ensina a respeito das relações de poder, política e formas de controle. Assim,

“Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as

quando fazemos estas perguntas, acabamos por perceber que invisibilizamos o que não nos parece importante. Talvez por isso, algumas experiências de nosso cotidiano escolar sejam silenciadas ou apenas sussurradas. Entre elas estão aquelas em que os gêneros nos desafiam (PELÚCIO, 2014, p. 112).

Convidando para dialogar conosco outros/as docentes que também se manifestaram a esse respeito, encontramos falas como *“para muitos alunos talvez seja o único espaço que permita essa discussão com clareza e respeito”* e *“afinal é um lugar de formação em que podemos a partir do contato com a Ciência, desmistificar conceitos que reproduzem o preconceito e a violência”*. Tais falas dizem da relevância da construção e prática dessa discussão na escola. Elizabeth Ellsworth (2001), quando relaciona educação e subjetividades nos “modos de endereçamento”, desloca uma teoria do cinema para utilizá-la na educação de forma a relacionar o envolvimento do aluno/a com os temas que são postos em discussão; ele/ela aprende/apreende quando se sente parte do universo da discussão. Deslocando os modos de endereçamento do cinema para a educação, a autora defende que as perguntas que organizam essa teoria do cinema também se mantêm na escola. As duas perguntas que todo filme procura responder e que organizam os modos de endereçamento são: quem o filme pensa que o espectador é? Quem ele quer que ele seja? Na educação, essas perguntas se modificam para: quem pensamos que o nosso/a aluno/a é? Quem queremos que ele/a seja? Essas duas perguntas atravessam todo fazer docente, estão presentes na ação dos/as professores/as na relação entre temas e alunos/as. Trabalhar com essas duas questões significa investir na mudança social. No entanto, nem sempre que pensamos que o/a aluno/a é significa o que ele/ela pensa que é, de maneira que a possibilidade de erro está sempre presente.

Para Ellsworth (2001, p. 20), “o espectador ou a espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é”. Trazendo essa fala e seus possíveis significados para a escola, podemos inferir que o/a aluno/a também não é o que a escola pensa que ele é? Ou pode não ser? Ou não completamente? Quem pensamos que o/a aluno/a é nem sempre se encontra com o que ela/ela pensa que é. Assim, da mesma forma, a escola, o/a professor/a e os assuntos propostos também não são, exatamente, aquilo que o/a aluno/a espera que sejam. “Esses dois modos de endereçamento não funcionam necessariamente de forma conjunta e compatível” (ELLSWORTH, 2001, p. 23). A escola é composta por relações e acontecimentos que se formam e se transformam, o tempo todo, numa existência dinâmica, na qual professores/as e alunos/as estão em constante mudança, tensão e resistência, a partir de assuntos, conteúdos, experiências e saberes, presentes nesse espaço e tempo.

De qualquer forma, o trabalho com gênero e sexualidade parece ancorado nessas questões e nas possibilidades de erro entre o que pensamos que são e o que eles e elas pensam que são. Quase sempre atribuímos aos/às alunos/as um certo desconhecimento em relação aos gêneros e sexualidade, esquecendo-nos de que desconhecimento também é uma relação com o conhecimento. No seu trabalho com a história da sexualidade e com a hipótese repressiva, Michel Foucault (2011) vai construindo uma análise em que mostra como o sexo foi sendo formulado em termos do paradoxo entre calar e falar, de tal maneira que há relações entre sexo e poder. Assim, falar de gênero e sexualidade se situa no que Foucault (2011) nomeia de “benefício do locutor”. “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Continuando com Foucault (2011), o autor, analisando a construção da história da sexualidade, argumenta em defesa de uma explosão discursiva a respeito do sexo, ocorrida a partir do século XIX. Sendo assim, podemos pensar na presença cotidiana de discursos diversos, reflexos de conteúdos programáticos de currículos, que muitas vezes não dialogam ou apresentam manifestações sociais e culturais que

colocam gênero e sexualidades em discussão. Podemos considerar que temos, na escola, o lugar que traz a possibilidade do questionamento, da exposição das dúvidas que os demais recursos e veículos não clareiam, o lugar da conversa, buscando, muitas vezes, o aval da ciência e a credibilidade do/a professor/a, o lugar do “saber competente” da Ciência e da Biologia, da História, da Sociologia e da Filosofia. Embora o senso comum chegue à escola e esteja presente nas salas de aula, a instituição não é o lugar de reforçar o senso comum. Muito pelo contrário, a função dela é combatê-lo, sendo a instituição o lugar da problematização do senso comum. No campo das relações de gênero e sexualidade, esse é um trabalho importante, ou seja, sair do lugar do senso comum para o da problematização.

Ao mesmo tempo em que se espera da escola a abordagem a respeito de tais temas e a relação destes com a adolescência e seus corpos, também se instauram sobre ela mecanismos de vigilância e controle dos discursos praticados, controle esse exercido por instâncias diversas, como a família, a sociedade, as religiões e, às vezes, também, pelos grupos que atuam na escola e professam diferentes crenças e opiniões sobre o assunto. Entrevendo as tantas relações possíveis de se estabelecerem na escola e em seus múltiplos espaços de diálogo, e o que é possível a partir de suas estruturas e organizações, Ferrari e Castro (2015, p. 60) afirmam que

as instituições escolares organizam-se a partir dos mecanismos disciplinares, visando à produção de corpos dóceis e sujeitos submetidos às regras e normas instituídas, ou seja, a uma ordem escolar. (...) É o corpo o lugar de produção dos sujeitos, o lugar de construção. É sob esse corpo que se dá a ação desses mecanismos disciplinares.

A disciplina, tão discutida por Foucault (2009), vem sendo aplicada aos corpos e habilidades dos sujeitos ao longo das organizações sociais na história da humanidade, sofrendo mudanças de acordo com o tempo e a cultura, porém, sempre tendo na escola uma de suas sedes, na qual o disciplinamento dos corpos é parte dos processos nos quais se estabelecem e se mantêm as relações de poder e saber existentes. A esse respeito, Eugênia Vilella (2006, p. 117) traz que,

em si mesmos, os corpos não são uma matéria inerte sobre a qual o poder se inscreve. Eles são produto de relações de poder. Essa articulação entre o poder produtivo e a sua atividade (ligada ao corpo, à consciência e à subjectividade) fundamenta-se numa concepção de poder onde este não se apresenta como uma entidade face a qual se pode incondicionalmente resistir [...] A um tempo só, a resistência funda as relações de poder sendo, também, o resultado dessas mesmas relações.

A resistência é um caminho possível dentro das práticas normatizadas e normatizantes adotadas em currículos e propostas pedagógicas de muitas escolas. Encontramos sinais de busca de recursos e argumentos diversificados para a abordagem de sexualidades e gêneros. Uma das respostas sinaliza com sugestões de alguns recursos didáticos que podem ser utilizados para que se provoque a discussão: “*Uso minhas aulas para abordar esse tema através de pesquisas e atividades diversas*”. Embora ele/ela não dê detalhes a respeito de quais pesquisas e atividades propõe, sua fala deixa à mostra que existem profissionais na educação municipal, nas escolas pesquisadas, que estão buscando ampliar recursos que proporcionem diferentes formas de contato com a discussão sobre sexualidades e gênero.

E ainda sobre isso, Eugênia Vilella (2006, p. 119) afirma que “não só a resistência pode fundar novas relações de poder, como novas relações de poder podem, inversamente, dar origem a novas formas de resistências”, e, a partir disso podemos considerar o tensionamento das relações entre o falar e o silenciar sobre sexualidade e gênero como esse campo de disputa de discussão. De que forma professores e professoras estão atuando para trazer essas falas e incluí-las em suas ações pedagógicas, fazendo-as

“Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as

chegar além dos muros da escola? Ao nos dizer da importância de se falar sobre esses assuntos “*devido à diversidade de pessoas ou melhor de toda a comunidade escolar*”, o/a autor/a da fala nos dá margem a pensar que, entre docentes das escolas públicas, a diversidade cultural e as subjetividades estão sendo notadas e problematizadas, no momento de realizar suas aulas. Também nos faz ver a ação da comunidade na produção de saberes e formas de atuação dessa escola. Podemos imaginar que escola e comunidade existem, agem em conjunto e que os temas que são discutidos e/ou valorizados em uma se refletem e se reproduzem na outra, causando ecos e reações.

Não se sentem preparados/as

Podemos considerar que a escola é um espaço onde a sociabilidade se constrói e pode ser transformada e, talvez por isso, o debate de gênero e sexualidades está circulando entre seus sujeitos, sejam alunos/as, professores/as, membros da comunidade do entorno, sejam na prática, nos discursos, nas ações, nos desejos e nas infinitas formas de ser e de estar nesse espaço, levando em conta que fazem parte da vida social da comunidade.

No entanto, é recorrente entre professores/as, a ideia de falta de preparo: “*o papel da escola, enquanto formadora de opinião, deveria ser o de promover o respeito às diferenças. Porém, falta capacitação dos professores em relação às discussões sobre o tema*” e “*acho que pode ser, mas ainda estamos sem condições de fazer essa discussão*”. Nesse contexto de escola formadora de opinião e de sujeitos críticos, é notada, com frequência, a insegurança de docentes que não se sentem preparados/as para conduzir as discussões acerca dos temas propostos. Nesse sentido, Castro e Ferrari (2013, p. 82) colaboram, dizendo das possibilidades de formação de professores(as), partindo de “práticas de formação que buscando a reflexão se aproxima das relações entre a arte e as formas de vida, entre percepção e saber, experiência e estética”. Assim, atuar na “formação de sujeitos e de docentes” envolve “uma série de dispositivos tais como a colocação das experiências sob suspeita, de forma que estão em jogo práticas de pensar sobre as maneiras de se fazer e pensar sobre elas” (CASTRO; FERRARI, 2013, p. 82).

Outras respostas se somam a essas e coadunam com essa posição, tais como “*eu fico sem rumo, sem saber trabalhar com esta situação*” e “*os professores não sabem lidar com isso*”. Nessa perspectiva,

o investimento não é somente na formação do docente, mas no sujeito, num processo de subjetivação. Pensando que o sujeito é um híbrido de identidades, não podemos separar o professor de outras práticas e instâncias em que circula e que dialoga com o “ser professor”. Os processos de subjetivação ocorrem em função de um entrecruzamento dessas diferentes práticas e instâncias. (FOUCAULT, 2002). A formação docente acaba trabalhando aquilo que Foucault chama atenção quando discute os processos de subjetivação, ou seja, que ele é constituído por dois outros processos que são interligados: objetivação e subjetivação (FERRARI; CASTRO, 2013, p.79).

Dialogando com Kelly da Silva (2015, p. 81), ela nos auxilia, ao afirmar que “quando tratamos o conhecimento da escola como uma organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania, precisamos assinalar que essa instituição tem, também, o dever de respeitar a todos, sem distinção”. A formação de professores/as, de uma maneira geral, não engloba as discussões de gênero e sexualidades, durante a graduação, em muitos cursos. Considerando que as discussões que se referem a gênero e sexualidades são recentes, podemos sugerir que muitos/as deles/as não tiveram contato com o assunto durante suas formações acadêmicas. A esse respeito, podemos fazer a discussão acerca da

construção dos currículos na escola e partir da premissa que “pensar as questões de gênero e sexualidade no currículo permite a problematização por parte das/os docentes universitários, das questões relativas a gênero e sexualidade em suas conexões com o currículo e com as técnicas de saber-poder” e que, cada vez mais, “é necessário trabalhar com uma discussão mais aprofundada de gênero e sexualidade como organizadores da nossa sociedade” (SILVA, 2015, p. 138).

A necessidade da adoção de propostas de formação para essa abordagem inclui temáticas de cunho social mais abrangentes, que podem ter, como resultado, modelos de formação que atuem de maneira a pensar e trazer para a discussão as formas de violência física e simbólica contra mulheres e homossexuais, a criação de oportunidades de acesso à escola e ao mercado de trabalho, a discussão das diferenças de classe e raça, ainda presentes em nossa sociedade, pois a interseccionalidade das discussões é de grande relevância para a escola nos dias atuais. Castro (2014, p. 57) vê, na formação de professores/as, um desafio, o de “pensar no processo não planejado, não traçado, aberto ao inesperado, sem saber onde se vai chegar ou mesmo se vai chegar a algum lugar”, referindo-se à formação docente e suas possibilidades. Segundo afirmação de Ferrari e Castro (2015, p. 62),

a instituição escolar produz sujeitos nas relações entre saber e poder. Sujeitos bem-sucedidos ou fracassados, normais ou anormais, disciplinados ou indisciplinados, ordeiros ou desordeiros, entre tantas outras dicotomias que funcionam como mecanismos de classificação e hierarquização. Tais mecanismos não se limitam aos muros escolares, já que produzir sujeitos e discursos é algo se estende para todas as relações sociais.

Débora Britzman (1996) colabora nessa discussão trazendo questionamentos importantes:

O que se sabe sobre as relações entre escolarização, currículo, cultura popular e representações particulares de heterossexualidade e homossexualidade? Como se procura compreender essas representações fora e dentro da escola? O que pode significar para os/as educadores/as explorar a dinâmica da subordinação sexual e do prazer sexual de forma a exigir o envolvimento de todo mundo? O que as teorias da sexualidade têm a ver com as teorias da representação? Finalmente, o que os campos dos estudos Gays e dos estudos Lésbicos tem a oferecer à educação dos/as educadores/as? (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Temos condições variadas, que sugerem realidades plurais e diversas ações pedagógicas nas diferentes escolas. Há tentativas de abordagem, busca de conhecimento acerca dos temas relacionados a sexualidades e gênero, experimentações de recursos didáticos, convite a reflexões e tudo isso nos sugere opções de respostas para as questões colocadas por Britzman (1996). De acordo com essa autora, as abordagens dadas a esses temas são analisadas como parte de categorias e “um efeito desse trabalho de manutenção de categorias é que as necessárias inter-relações entre heterossexualidade e homossexualidade continuam” e, segundo ela, “precisamos reconhecer que a informação sobre a heterossexualidade é também uma representação” (BRITZMAN, 1996, p. 88). Isso nos leva a sugerir que as homossexualidades precisam ocupar a escola, para que se alcance uma condição igualitária entre todos/as, ou seja, o mesmo lugar que ainda é reservado à heterossexualidade, retirando-as do lugar da anormalidade, do estranhamento, do outro, para torná-las parte do todo.

De maneira geral, conquanto haja um reconhecimento da escola como espaço importante para o trabalho com gênero e sexualidades, esse reconhecimento não garante o trabalho. Ele também traz dificuldades que envolvem os entendimentos do que se deve trabalhar, a ideia de que gênero e, principalmente, sexualidades, envolvem um aspecto da vida que comumente é entendido como “privado” e de difícil acesso,

“Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as

enfim, formas de conhecer que organizam essa dificuldade também identificada: *“a escola deve se preparar mais para essa discussão, mas não é fácil”*. O/a docente nos leva a olhar para a escola como espaço de formação e sociabilidade, e como estão se instaurando e desenvolvendo suas relações com os/as docentes que a compõem, quando se dão os momentos de discussão e avaliação dos conteúdos e temas a serem ali abordados. Ao dizer da escola como aquela que deve se preparar para a discussão, é necessário pensar os sujeitos que a compõem e que, dessa forma, são chamados/convidados a construir/buscar essa preparação. Essa afirmação docente é significativa, ao dizer da necessidade de formação/informação a respeito dos temas aqui discutidos, mas também chama a atenção para dificuldades na realização desse processo. Uma fala que se soma a outra: *“Na escola que leciono não podemos discutir com o coletivo. Somente nas minhas aulas”*. Assim, as discussões sobre gênero e sexualidades são feitas de forma individual, não estando inseridas em projetos ou planejamento coletivo. Nesse caso, é possível sugerir que a discussão conjunta, da qual fizesse parte toda a escola, tornaria o trabalho mais amplo, levando também novas possibilidades de entendimentos aos/às docentes, auxiliando-os/as na preparação da qual muitos/as sentem falta.

Alfredo Veiga Neto (2006, p. 88) afirma que *“a educação escolar pode funcionar como uma arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam”*. Dessa forma, os sujeitos da escola devem ter, entre seus propósitos, a busca por condições para que a realidade da qual fazem parte seja discutida e ampliada, assumindo um compromisso como um lugar onde se compartilha e se constroem saberes.

Considerações finais

A escola como o lugar da discussão, da problematização, o lugar onde se aguça o olhar para o outro, para o diferente, é uma construção permanente e necessária. Isso é parte do que nos falam os/as docentes, ao dizerem da escola como esse local onde a prática do diálogo sobre as questões de gênero e sexualidades possa e deva acontecer. Encontramos declarações dizendo do uso do espaço escolar para essas problematizações e o que isso significa: *“é um espaço social que precisa ser legitimado e utilizado como tal. Os discursos atravessam os muros da escola, assim, é importante”*; *“a escola resume uma diversidade imensa de alunos, sendo, portanto, necessário abordar questões relacionadas a gênero e sexualidades”* e, ainda ampliando a proposta, ao dizer que *“as abordagens podem e devem ser interdisciplinares”*.

A partir dessas afirmações, podemos sugerir que, nas escolas onde se localiza a pesquisa, é possível encontrar professores/as que trazem consigo o desejo de que as questões que discutimos aqui possam ser pautas ampliadas no cotidiano escolar, buscando formas de atuação mais significantes e menos prescritivas.

De acordo com Kelly da Silva (2015, p. 90),

é importante que os educadores, na discussão das diretrizes curriculares, nas reformulações curriculares e na organização de novos cursos de formação, estejam preparados para reconhecer, e não reproduzir, o processo de “fabricação” dos sujeitos tão comum nas práticas cotidianas, pois são as atitudes consideradas “naturais” que precisam ser questionadas e despidas. Indagar-nos qual é a nossa compreensão de Educação e de educador, por exemplo, é uma forma de buscarmos esse entendimento.

Analisando as afirmações docentes que trazem a vontade explícita de a escola ser e ter o recurso e o espaço para as discussões de gênero e sexualidades, implicando aí as questões sobre as mulheres, os/as homossexuais e todos os grupos e sujeitos que compõem essa escola, Castro e Ferrari (2013) convidam a

problematizar as práticas formativas e os processos pelos quais graduandos/as constroem, desconstroem e/ou reconstroem concepções de gênero e sexualidades, em que “embora a identidade heterossexual normativa exige que se construa, ao mesmo tempo, a homossexualidade como falta, o que se deixa de pensar é que *todas* as sexualidades devem ser construídas” (BRITZMAN, 1996, p. 91). Segundo Débora Britzman (1996, p. 91), mesmo sabendo “que nossas práticas e interesses são socialmente negociados durante toda nossa vida e que a moldagem sexual não precisa estra presa a estruturas de dominação e sujeição”, ainda vemos a construção e a afirmação de um e opressão e invisibilização de outro/s.

A vontade de trabalhar diz da identificação e da necessidade do combate ao preconceito. Alguns/umas docentes relacionaram, em suas repostas, o preconceito, em diferentes conformações, diretamente com a orientação sexual, quando perguntados/as se notavam situações de preconceitos na escola na qual atuam, afirmando que percebem “*preconceito com relação à homossexualidade, desconhecimento do corpo, tabus e mitos sobre sexo*”, deixando clara a relação de atitudes preconceituosas com a homossexualidade.

Ao nomear o preconceito, comum à escola, ao dizer da prática do “*Bullying, muitos debocham dos colegas homossexuais*” e dizendo que, “às vezes alunos fazem piadas de mau gosto usando nomes vulgares para definir o homossexualismo”⁶ percebe-se que temos docentes que estão atentos/as aos usos de termos pejorativos, que são usados com intenção de classificar o outro, provocando conflitos e tensão; “*as relações entre os alunos são tensas, não há respeito entre os alunos quanto à orientação sexual. Como estão na adolescência, há curiosidade, a aceitação por parte de alguns e a rejeição por parte dos outros*”. Trazendo Michel Foucault (2011) para dialogar, lembramos que, para ele, somos constituídos e nos constituímos através dos saberes, poderes e ação dos outros sobre nós e de nossas próprias ações sobre nós mesmos. Tendo, nesses saberes, um arcabouço para a produção e prática de discursos e ações, vemos o aprendizado surgindo através dos processos de subjetivação, atravessados pelas relações de poder e experiências de prazer, que são sempre culturais (CASTRO; FERRARI, 2013). A escola participa, em todas as etapas e com toda a amplitude, desse processo de construção, seja como agente transformador ou como agente de repressão e controle.

Referências

ABGLT. **Manual de comunicação LGBT: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais**. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, n. 21, p. 71-98 jan/jun. 1996.

CARDOZO, G. L. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, v. 4, p. 118-134, jan./jul. 2014.

6 O uso do termo *homossexualismo* vem sendo desestimulado pelos grupos e pesquisadores que atuam nas discussões acerca da homocultura, seja associada à educação ou não. A razão dessa ação é que “o sufixo “ismo” refere-se, e, sua forma mais comum, à doença. Em 1973, o “homossexualismo” foi retirado da lista dos distúrbios mentais da *American Psychology Association*, dos Estados Unidos, passando a ser utilizado o termo homossexualidade. No Brasil, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia, com a Resolução 001/99, considera que a “homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão” (ABGLT, 2010, p. 11). Entretanto, nos discursos cotidianos, na forma coloquial, ainda é comum que seja utilizado o termo, mesmo entre docentes.

“Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as

- CASTRO, R. P. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. Tese de Doutorado. Juiz de Fora. 2014.
- CASTRO, R. P.; FERRARI, A.. “Nossa! Eu Nunca Tinha Parado pra Pensar Nisso!” – Gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 68-83, 2013.
- ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.
- FERRARI, A.; CASTRO, R. P. Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 56-71, 2015.
- FERRARI, A.; CASTRO, R. P. “Quem está preparado pra isso?” Reflexões sobre a formação docente para as Homossexualidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 295-317, jan./jun, 2013.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.
- LIMA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. de. Ensino de Gênero e Sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 151-172, novembro 2013.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEYER, D.; SOARES, R. F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com - e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs). **Caminhos Investigativos III**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
- PELÚCIO, L. Desfazendo o Gênero. In: MISKOLSI, R.; JÚNIOR, J. L. (Orgs). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. Carlos: Ed. EdUFSCar, 2014, p. 46-69.
- REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Grogolin. São Carlos: Ed. Claraluz, 2005.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 02, jul./dez., 1995.
- SEFFNER, F. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Tese (Doutorado Em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- SILVA, K. **Currículo e gênero**: a sexualidade na formação docente. Curitiba: Ed. Appris, 2015.
- VEIGA NETO, A. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Orgs). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006, p. 43-64.
- VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Org). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.