

## **A DESNATURALIZAÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NA ESCOLA: PARA UMA SOCIEDADE DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**

Cibelle Jovem Leal; Liélia Barrbosa Oliveira

*Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, cibellejl@gmail.com; Faculdade Integrada de Patos -FIP, lieliapb@hotmail.com*

**Resumo:** As questões de gênero estão presentes em todas as relações de poderes nos mais variados espaços da sociedade, transmitindo valores e significados que demarcam formas culturais para o “ser homem” e o “ser mulher”. Muito embora, os papéis sociais do gênero resultem da construção histórica, parece até inconcebível questionarmos, pois são naturalizados através das teias discursivas e de poderes que permeiam as instâncias sociais. Assim, refletimos sobre possíveis desconstruções e desnaturalizações desses papéis, partindo da escola, já que esta funciona como um mecanismo epistemológico social. Além de privilegiarmos as relações de gênero presentes nesse espaço, consideramos que a sexualidade também é afetada a partir do gênero, pois ao se construir o “sujeito homem” e o “sujeito mulher” de forma universalizante também se instituem as condições sexuais e desejantes destes/as, reproduzindo uma heteronormatividade que contraria a ideia das diferenças e institui padrões de relacionamento para as/os indivíduos/os. Por sua vez, o gênero e a sexualidade estão inseridos como temas transversais nos Programas Curriculares Nacionais-PCN’s, mas há uma ausência acerca dessas discussões nas instituições escolares, propiciada até mesmo pela falta de preparo das/os educadoras/es como pelos ataques que os estudos de gênero vêm sofrendo a partir do projeto da “Escola Sem partido” e da “Ideologia de Gênero”. Para tanto, propomos métodos a serem usados em sala de aula como auxílio para desnaturalizar os papéis de gênero e de sexualidade, tentando promover reflexões, debates e práticas de respeito pautadas na filosofia da diferença com vistas ao empoderamento das mulheres e da população LGBTQ+.

**Palavras-chave:** Escola, desnaturalização, gênero, sexualidade, diferenças.

Quando vivenciamos um trabalho de magistério e lecionamos em uma universidade e/ou escola, nos sentimos atuar em um processo de “melhoria” da sociedade, temos a sensação de que podemos afetar cada discente com valores humanistas. Assim, buscamos construir uma sociedade de respeito às diferenças. Isso, claro, quando partem de docentes cujos seus ensinamentos estão baseados na Filosofia da Diferença, que trata acerca das particularidades e singularidades presentes em cada pessoa<sup>1</sup>. Em contrapartida, sabemos 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. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas

---

<sup>1</sup> Para entender a Filosofia da Diferença, ver Peters (2000).



marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997 p. 58).

Pensar na escola enquanto um mecanismo moral, que institui diferenças e separações não é nosso intuito neste trabalho. Muito embora, ela atue de forma governamental na sociedade juntamente com outras instituições<sup>2</sup> não podemos reduzi-la a um ponto moral<sup>3</sup> de determinação de ações de outros/as apenas, e esquecê-la enquanto incitadora das práticas humanas sociais e como espaço onde as relações de poder se fazem presentes, permitindo (re)leituras de mundo, questionamentos e (re)invenções.

A escola edificada como um lugar da “racionalidade” e da formação de sujeitos morais, significa muito mais um lugar de sociabilidades diversas, de reflexões, como também, de sensações, emoções, (cri)atividades e subjetividades. Em contrapartida, ao lermos a citação acima, Louro (1997) nos faz perceber que a escola não se trata de um mecanismo neutro na (re)(des)construção dos/as indivíduos/as. Seus códigos, símbolos, arranjos arquitetônicos constroem e são construídas a partir de discursos dizíveis e visíveis, que demarcam lugares e modelos de ser para cada indivíduo/a, muitas vezes inquestionáveis por estarem próximos e visíveis de nós mesmos/as, que de tão naturalizados em nossos corpos não nos perguntamos como foram introduzidos ali. Parece-nos já termos nascido homens e mulheres prontos/as e acabados/as, processados/as em uma fôrma e lançados/as no mundo já predeterminados/as a características sociais relacionadas às nossas genitálias. Nesse sentido, somos enquadrados/as dentro de um conjunto de valores que predeterminam nossos sentidos e pensamentos, além das nossas atuações.

Em contrapartida, temos os estudos de Joan Scott, que veio nos apresentar o gênero como uma “categoria útil de análise”, ou seja, nos mostrou que os papéis de homens e de mulheres na nossa sociedade não são naturais, biológicos e determinados de forma imutável em todas as épocas e culturas. No entanto, temos que

[...] revelar as diferenças sexuais e os papéis sociais a partir das significações históricas e socialmente construídas e designadas, de modo relacional, por mulheres e homens [...] Assim, os papéis normativos, os comportamentos atribuídos a homens e mulheres e a relação entre os sexos não são discursos neutros, mas representações construídas repletas de significados e de relações de poder (POSSAS *apud* GONÇALVES, 2006, p. 73-74).

<sup>2</sup> Compreendemos a ideia de “governo” a partir de Foucault (1983b, p. 221 *apud* Gore 2010, p. 12): “[...] forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida; o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes... Governar, nesse sentido, é estruturar o campo possível de ação de outros”.

<sup>3</sup> “Por ‘moral’ entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc” (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Mas, não podemos pensar que apenas a escola atue na docilização dos corpos e na formação de indivíduos/as, ela também está emaranhada na teia de micro poderes que envolve a sociedade. É um espaço usado e envolvido pelo poder disciplinar como as demais instituições sociais, que são perpassadas por discursos que tentam internalizar valores morais e condutas para cada pessoa. Dessa forma, temos o conceito criado por Michel Foucault de “poder disciplinar”, que se pratica de forma invisível por meio das “técnicas normalizadoras do eu” pelo panoptismo (uma organização de vigilância carcerária desenvolvida na França no século XIX, que permitia a visualização de todas as celas, fazendo com que os presos se autorregulassem)<sup>4</sup>.

E essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a *escola*, a fábrica [...] E é importante notar que ela nem é um aparelho, nem uma instituição, na medida em que *funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar a suas fronteiras* [...] Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...”. É o diagrama de um poder que atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seus comportamentos, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista (grifos nossos) (FOUCAULT, 1979, p. XVII).

No entanto, não podemos considerar o poder como um mecanismo que oprime, que limita, que sufoca, ele também produz, incita resistências e (re)invenções. E, a escola como também inserida nessa teia de micropoderes é um espaço privilegiado para isso. Para as (trans)formações dos/as sujeitos/as sociais, mudanças de valores e regras morais. Desse modo, somos envolvidos/as disciplinarmente por discursos naturalizantes, principalmente, quando isso se refere aos gêneros e às sexualidades, que são os primeiros papéis sociais que recebemos mesmo antes de nascermos, parecendo inerentes a nós.

Nesse sentido, nossa função enquanto educadores/as é “fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não o percebemos [...] fazer ver o que vemos” (FOUCAULT *apud* ARTIÉRES, 2004, p. 15).

---

<sup>4</sup> A noção de poder disciplinar é vividamente ilustrada na apresentação que Foucault faz do Panóptico de Bentham: uma estrutura arquitetônica, criada principalmente para as prisões, na qual células individuais na periferia do edifício circundam uma torre central. A contra-iluminação criada por janelas internas e externas permite a observação de cada cela a partir da torre central, assegurando ao mesmo tempo que os prisioneiros não possam saber se estão sendo observados. “Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegure o funcionamento automático do poder” [...] O poder disciplinar torna-se assim, internalizado [...] (FOUCAULT *apud* GORE, 2010, p. 12).



Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". Talvez também pareça "natural" que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham de trabalhar após o horário escolar; que algumas devam "poupar" enquanto que outras tenham direito a "matar" o tempo. Um longo aprendizado vai, afinal, "colocar cada qual em seu lugar". Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a "lógica" que as rege (Idem, p. 60).

Assim, na “nossa sociedade, devido à *hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã*, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos” (grifo nosso) (LOURO, 1997, p. 50). É importante ressaltarmos que esses valores binários fizeram da nossa sociedade dicotomicamente dualista, instituindo diferenças hierárquicas entre os/as indivíduos/as, o que causa preconceitos, violências e discriminações com pessoas e grupos que contrariam a ordem binária presente na cultura ocidental. Para corroborar com a ideia, sabemos que isso ocorre com “o discurso cultural hegemônico que normatiza as estruturas binárias de sexo e gênero, estabelecendo limites para as possibilidades de configurações do gênero na cultura” (MARIANO, 2005, p. 491).

Dessa forma, Donna Wilshire (1997), apresenta a historicidade de como a cultura ocidental iluminista e positivista se ergueu em dualismos entre masculino (superior, racional e positivo) e o feminino (inferior, emocional e negativo), dicotomias que além de manter uma relação desigual e dualista entre homens e mulheres, também resultou na desvalorização de determinados elementos associados às características femininas, tais como o mito e a natureza.

*Os dualismos hierárquicos — com seu privilégio em relação à Mente (isto é, masculinidade) e seus preconceitos contra o corpo e a matéria (isto é, feminidade) — estão na base da epistemologia ocidental e do pensamento moral. Esses preconceitos tornaram-se o núcleo de nossas tradições filosóficas e científicas, não podendo ser eliminados facilmente por, ao menos, duas poderosas razões. Primeiro, as imagens positivas e negativas que acompanham nossas palavras e conceitos de masculino e feminino, são fortes e acumularam milênios de uso. São parte integrante das histórias sagradas que aprendemos na infância, das histórias profanas, das fábulas; são parte e grande parcela de brincadeiras comuns; as imagens associadas tornaram-se uma parte de nossa maneira de pensar. Segundo, julgamentos de valores sexistas são inerentes às próprias palavras que usamos. A tradição precisa finalmente ser vista como é: intrinsecamente unilateral e parcial (grifos nossos) (p. 105).*

Essa forma de pensamento ocidental está imbricada em todas as instituições basilares da nossa sociedade, inclusive, na escola. Esta, por sua vez, é um lócus de ciência, de uma ciência ainda pautada pelo e no Iluminismo, assim, “a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento — e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens” (LOURO, 2003, p. 89).

A escola, juntamente com outros aparatos que a integram, como os livros didáticos, possuem asserções linguísticas que particularizam a própria linguagem ao masculino, tornando-a universal entre os/as discentes. Muito embora, nos pareça inocente o fato da linguagem presente nos livros didáticos possuir como determinante das palavras o artigo “o” não podemos acreditar na existência da neutralidade, principalmente, quando esta se refere aos mecanismos linguísticos, pelos quais se constroem os/as sujeitos/as, os discursos e os “regimes de verdade” presentes na sociedade. Para tanto, Foucault (2009) nos leva a pensar o seguinte:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma *fixação dos papéis para os sujeitos* que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? Não constituiriam o sistema judiciário, o sistema institucional da Medicina, eles também, sob certos aspectos, ao menos, tais sistemas de sujeição? (grifo nosso) (FOUCAULT, 2009, p. 44-45).

Assim, tanto autor/a quanto leitor/a estão intrinsecamente envolvidos/as pelos discursos, que se constituem nas relações de poder. Discursos que, trazendo para as questões de gênero, perpassam ainda a ideia da universalidade do que se entende por “homem” e por “mulher”. Desse modo, como questionar a universalidade da linguagem masculina presente nos livros didáticos, cujos textos masculinizados são os que primeiramente entramos em contato? Como questionar as brincadeiras e os brinquedos associados a meninos e meninas? Como questionar também, a arquitetura do prédio escolar, que separa os banheiros masculino e feminino, quiçá pela lógica de que a mulher deve se recatar, pois o homem não consegue controlar seus “instintos naturais” sexuais? E, com relação aos espaços esportivos, quando estes existem nas escolas, temos que as práticas esportivas realizadas ao ar livre (lugar público) correspondem aos meninos e às salas de aeróbica (lugar privado e íntimo) os espaços das meninas? Como questionar o que não se “pode” questionar, quando nossas várias identidades culturais se apresentam como naturais em praticamente todos os espaços onde estamos?

Nesse sentido, sabemos que para desnaturalizar ou desconstruir os papéis sociais do gênero, que carregam consigo também as normas sexuais, é um processo moroso e meticuloso, haja vista que não só depende da escola, mas de toda a sociedade envolvida com as “pequenas revoltas diárias”, rompendo barreiras de preconceitos e permitindo (re)construir maneiras de “ser” diversas e não apenas binárias, como homem e como mulher. Além do mais, sabemos que a sociedade hoje apresenta vários mecanismos que permitem a transição do sexo e/ou do gênero. E, por isso, a ideia de duas únicas possibilidades de modelos de existência ou categorias se torna insuficiente no nosso tempo hodierno.

### **Experiências escolares**

Para percebermos como os papéis de gênero são construídos no interior das escolas, é necessário estarmos inseridos/as nelas e lançarmos um olhar minucioso para cada detalhe. Assim, relatar um pouco das experiências se torna fundamental para a inteligibilidade do que pretendemos mostrar, além de poder contribuir para as mudanças desejadas nos métodos de ensino que reproduzem tais códigos de gênero e de sexualidade.

Estudar em uma escola pública e se tornar professora de História na mesma escola em uma pequena comunidade interiorana e tradicional conservadora é como enfrentar leões diariamente. O silêncio que nos é instituído não só enquanto alunos/as, mas também, e, principalmente, como docentes, haja vista que nos é tolhido em muitos momentos o direito de falarmos sobre determinados assuntos que provoquem espanto e que transgridam a fronteira da “normalidade”.

Mas, não só a fala como também os corpos são silenciados, não devem se apresentar com determinados gestos, devem permanecer distantes e sem contato direto com alunos/as e funcionários/as da escola. Ora! Logo em uma escola, um lugar múltiplo, diverso, criativo?! Mas, como já foi dito, a escola se trata de um espaço intelectual centrado na cabeça pensante, já o corpo deve ser contido, pois é o lugar em que se encontram as emoções, as sensibilidades, a libido. Assim, mostra a episteme ocidental.

Um corpo disciplinado pela escola é treinado no *silêncio* e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (grifo nosso) (LOURO, 2007, p. 21).

A disciplinarização dos corpos começa desde o próprio fardamento diferenciado para homens e para mulheres. Mas, não só caminha nessa distinção de gênero, o fardamento é a escola para além dos muros, é o panóptico na rua durante o caminho de volta para casa, é o fato

da mulher vestir saia e precisar cruzar suas pernas, é manter-se composta e sem demonstrações extravagantes de algumas partes do seu corpo.

Por outro lado, na escola também aprendemos burlar a vigilância que nos persegue, que conseguimos com algumas pequenas revoltas diárias, mudando valores e regras. Como nos mostra Louro (2007, p. 9) para termos uma melhor compreensão sobre:

Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós “éramos a escola!”. Isso implicava a obrigação de manter um comportamento “adequado”, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento. O uniforme — saia azul pregueada e blusa branca com um laço azulmarinho — era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. A saia, mantida num comprimento “decente” no interior da escola, era suspensa ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo “mini”, mais condizente com a moda; o laço descia (do botão mais alto da blusa rente à gola onde deveria estar) alguns centímetros, de forma a proporcionar um decote mais atraente (o número de botões dependia da ousadia de cada uma).

Ou seja, o poder que nos vigia é o mesmo que nos instiga a (re)inventarmos cotidianamente os códigos que nos foram direcionados. Assim, nos (re)inventamos mulheres, negras, brancas, cristãs, umbandistas, solteiras, lésbicas etc., homens, heterossexuais, homossexuais, negros, gordos etc., é na escola onde se constrói a pluralidade, e é esse o discurso que deve permeá-la. O discurso que permita a possibilidade da diversidade, da liberdade de cada um/a possuir suas idiossincrasias, portanto, diferenças.

No entanto, como citamos anteriormente, falar sobre determinadas coisas e saberes pode significar e até significa “perigo” ao “regime de verdade” no qual uma sociedade se ergue, ou seja, não possuímos o direito de falar tudo, ou melhor, de qualquer coisa, pois alguns discursos são excluídos por sua “periculosidade moral”. Foucault, nos apresenta como os discursos atingidos por certas interdições revelam a sua ligação com o desejo e com o poder.

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa (FOUCAULT, 2009, p. 09).

Atentamos para o fato de que a exclusão de determinados conteúdos discursivos na escola não partem apenas da representação administrativa institucional, mas das microrrelações presentes naquele espaço, inclusive, entre docentes, discentes, família e funcionários em geral da escola. Nesse sentido, constatamos que os temas transversais sobre gênero e sobre

sexualidade quase nunca são analisados na escola e quando analisados por algum/a docente, sempre surgem comentários do tipo: “Já estão querendo incitar os/as jovens a ‘virarem’ gays” ou “Agora não existe mais mulher e nem homem, é tudo igual, é tudo a mesma coisa”. Desse modo, parece até impossível fugir da naturalização dos papéis de gênero e das orientações sexuais. Já, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade (PCN's, 1998, p. 18).

No entanto, essa não inserção dos temas transversais diretamente na grade curricular definida pelo Ministério da Educação (MEC) deixa a cargo do planejamento escolar com o Plano Político Pedagógico (PPP) em poder contemplar discussões fundamentais para inibir as discriminações presentes não só no interior do espaço escolar com a prática do *bullying*, mas em toda a sociedade. Como é possível diminuir os preconceitos, as discriminações e, conseqüentemente, as várias violências, trabalhando as questões de gênero e de sexualidade na escola? Bem, ao mostrarmos que não nascemos homens e nem mulheres, nem tampouco heterossexual, e que esses códigos não são inerentes a nós, nos colocamos como constructos sociais, que foram direcionados/as a ocupar determinados espaços, bem como, designados/as a determinadas características na sociedade, inclusive, no que tange à sexualidade.

Nesse sentido, mostramos que somos contingentes, ou seja, construídos/as histórica e culturalmente ao longo das nossas vidas, o que independe das questões biológicas. Isso contraria, de certo modo, a própria ideia binária presente tanto no gênero quanto na sexualidade, mantida e justificada por discursos biologizantes. Assim, temos que ao romper com as determinadas dicotomias, estaremos permitindo a pluralidade e a singularidade de que cada um/a se expressem, mas não de forma hierárquica e dualista.

Portanto, mesmo com a necessidade de debater sobre gênero e sobre sexualidade ainda presenciamos de uma enorme lacuna acerca dessas questões. Certa vez, ficamos responsáveis para conduzir o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino na qual lecionávamos e procuramos enfatizar as questões de gênero e de sexualidade na mesma instituição, pois achávamos necessário para uma escola cujo cotidiano são ações de violência e xingamentos com relação às pessoas com orientações sexuais que não se enquadram na heteronormatividade,

como também, são direcionados a meninas e aos meninos que não se apresentam no modelo padrão do gênero, branco, cristão, burguês.

As críticas surgiram. Mas, não desistimos e realizamos uma palestra com o seguinte tema: “Papéis sociais de homens e de mulheres e sexualidade”, contando com a presença de discentes, de docentes e de pessoas da comunidade interessadas na temática. Posteriormente, alguns/mas alunos/as nos procuraram para falar sobre suas subjetividades e expressar o que de fato sentiam e como se reprimiam e se violentavam todos os dias em qualquer espaço por onde caminhasse. Assim, atuamos como psicólogas para ouvir esses/as jovens e seus dramas diários. Jovens que foram violentados/as ou ameaçados/as pelos pais por expressarem sua sexualidade, filhas expulsas de casa e/ou proibidas de manter contato com outras amigas, entre tantos outros relatos, que não gravamos e sequer transcrevemos, mas que seriam importantes para esse estudo, encontramos jovens que vivem angustiados/as por estarem inseridos/as em uma sociedade machista, lesbohomotransfóbica, racista, cristocêntrica, burguesa, e que não podem apresentar suas idiossincrasias se sujeitando aos padrões morais dicotômicos. E, sofrem por sentirem o peso de ter seu direito de liberdade tolhido.

O fato de relatar essas experiências que discentes compartilharam após a palestra, nos fez perceber o quanto aqueles/as são violentados/as cotidianamente. Esquecemos que preconceito e discriminação são manifestações de violência, que mesmo não se apresentando fisicamente, apunhalam o/a indivíduo/a e o joga no espaço da exclusão e da marginalidade.

Na escola lidamos dia após dia com vários tipos de preconceitos e de discriminações, com práticas de *bullying* que não partem apenas de alunos/as, mas também de professores/as e dos demais profissionais. No entanto, as práticas envolvidas pelos discursos da heteronormatividade são mais intensas e presentes no cotidiano escolar. Lembramos de um menino com jeito efeminado, que foi reivindicar uma melhoria para a escola, que ao se expressar recebeu a seguinte frase de uma professora: “Vai virar homem!”, colocando-o em uma situação constrangedora frente aos demais estudantes, professores/as e funcionários/as.

Alguns estudos realizados, relatam experiências parecidas, ao mesmo tempo que constata o que acabamos de citar, pois, no âmbito escolar existe também uma “hierarquização das diferenças”:

[...] as deficiências físicas e mentais eram mais toleradas, tanto por alunos, como pelos profissionais de ensino (não presenciei nenhuma discriminação nesse sentido); a diferença étnico-racial gerava situações de discriminação, algumas vezes não combatidas por professores, mas nunca por eles protagonizadas; a diferença de gênero, que inclui aqui determinadas expectativas de comportamento feminino e masculino, assim como a orientação sexual, configurava-se para a pesquisa como



*a mais problemática, na medida em que não apenas era mais frequentemente discriminada, como também era a menos amparada pelos adultos, que, diversas vezes, se envolveram nessas situações de discriminação (grifo nosso) (LEITE, 2011, p. 11).*

Assim, podemos observar como se constitui a naturalização da sexualidade enquanto heteronormativa. Constrói-se nas minúcias das relações de poderes, por meio de discursos, dispositivos e silenciamentos que mantêm a dualidade maniqueísta do que é considerado como “bom”, “normal”, “natural” em contrapartida ao que se considera enquanto “ruim”, “anormal”, “patológico”. Desse modo, o que presenciamos repassados nas práticas de homofobia e/ou de *bullying*, são discursos naturalizantes das identidades hétero, cristã, burguesa e branca, que não respeitam as diferenças, os processos históricos e a heterogeneidade presente na vida social, ou seja,

[...] em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e *gays* e *lésbicas* são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2007, p. 15).

Os múltiplos discursos sobre sexo e sexualidade foram normatizados historicamente, instaurando saberes e instituindo verdades incontestáveis, pois questionar era e ainda é se colocar como o/a outro/a pervertido/a e transgressor/a dos papéis morais que lhes foram atribuídos. Mas, afinal, o que entendemos enquanto heteronormatividade, cujo conceito pode não ser tão conhecido, mas suas consequências são sentidas? Nesse sentido, explicamos que

[...] por heteronormatividade entende-se a regulação do sexo, do gênero, do desejo e das práticas sexuais nas categorias binárias masculino e feminino, distintas, complementares e hierarquizadas. *Define, desse modo, a estética, os comportamentos e os papéis sociais aceitáveis para cada gênero, em lógica dicotômica que marginaliza os que se desviam de qualquer desses padrões (grifo nosso) (LEITE, 2011, p. 14).*

Desse modo, ocorre a universalização de uma orientação sexual e ao mesmo tempo a sua naturalização binária, sendo determinada para todos/as os/as sujeitos/as em todos os espaços.

No entanto, vocês podem se perguntar: Como falarmos em naturalização, tendo em vista a frase pronunciada pela professora: “Vai virar homem!”?. Pois, sabemos que quando falamos em naturalização consideramos que existe uma “essência”, imutável, fixa e estável em cada ser. Mas, essa frase nos leva a inferir que a professora corrobora com a ideia de que mesmo tendendo

a outras orientações sexuais que não a heterossexualidade, tem que se voltar ao que se considera hegemônica em nossa sociedade, indiscutivelmente, a heteronormatividade.

Por sua vez, esses discursos já violentos culminam em contribuir com a violência e a prática da homofobia, pois se elege uma forma superior de se atuar na sociedade, construindo pensamentos e ideais de repressões para a docilização dos corpos que não se enquadram no modelo aceito socialmente e se configuram como os/as “outros/as”.

Para uma maior inteligibilidade sobre o assunto, Louro (1997, p. 27) nos apresenta um estudo realizado por Deborah Britzman (1996), a qual diz:

*Nenhuma* identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada (grifos da autora).

Interessante percebermos que ao apontar a possibilidade da instabilidade e da mutabilidade da identidade sexual, indicamos a possibilidade da pluralidade sexual e de gênero, permitindo a percepção de que estas são contingentes e que, portanto, podem ser desconstruídas “tais como” foram construídas. Conseqüentemente, essa desconstrução permite também, romper com a lógica dicotômica na qual se ergueram e se universalizaram o gênero e a sexualidade hegemônicas ocidentais.

O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada". Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (Idem, p. 33).

Desse modo, os grupos considerados subordinados contestam a normalidade e a hegemonia de identidades ditas como normais, questionando seu caráter natural e universal, criam movimentos sociais e realizam mobilizações que contrariam os discursos que nos são predeterminados como inatos. Assim, os próprios movimentos Feministas e LGBT's realizam um trabalho que a própria instância escolar deveria realizar, o de desnaturalizar os gêneros “homem e mulher” e apresentar as possibilidades de se tornar “homens e mulheres” plurais ou

mesmo não se tornar nenhum/a. Deve também, apresentar as pluralidades sexuais sem banalizá-las e/ou ridicularizá-las. Mas, é como falamos anteriormente, isso tem que partir principalmente dos docentes que se permitam a introduzir a Filosofia da Diferença nas escolas, permitindo conceder a liberdade para cada pessoa ser o que é e/ou o que quiser se tornar, pois não somos nada, mas sempre estamos querendo ser e/ou nos tornar alguma coisa.

No entanto, sabemos que os/as professores/as estão no meio de uma rede discursiva que os/as permeiam e os/as disciplinam de acordo com a ideia da centralização das identidades. De acordo com essa teia disciplinar:

[...] os professores devem evitar, portanto, práticas-discursos que essencializem categorias de desvio nas mentes dos estudantes, assim como nas suas próprias, discursos- práticas que fazem com que os estudantes internalizem e monitorem seu *status* desviante – na verdade, culpando a si próprios por sua marginalidade (PIGNATELLI, 2010, p. 137-138).

Sabemos que não é uma tarefa fácil para nós educadores/as rompermos com determinados padrões já predeterminados em nossa sociedade, questionar valores cristalizados e identidades consideradas naturais. Mas, o que estamos tentando dizer é que a escola deve se preparar para as necessidades da sociedade hodierna e não limitar seus/suas indivíduos/as a um padrão de ser, reproduzindo os binarismos que preconizam os preconceitos, as discriminações e as diversas violências para com os grupos caracterizados como os/as “outros/as”.

Assim, Pignatelli (p. 136) ressalta a importância do pensamento foucaultiano para ficarmos atentos/as às questões que nos constituem enquanto seres políticos e sociais, que atuam numa sociedade discursivamente construída por e em um “regime de verdade”.

Foucault quer, sim, preservar a possibilidade da agência e de poder ser de outra forma, de ir contra uma vida construída através de (e regulada por) um modo normalizador de prática-discurso. Mas, frente a uma forma de governo que continua presa no envoltório naturalista do cotidiano e do obstinadamente invisível, ele também quer que estejamos conscientes das consequências da nossa escolha de permanecermos silenciosos e desatentos (PIGNATELLI, no prelo).

Para Foucault, a prática da liberdade envolve tanto um engajamento crítico “interno” das práticas autoconstitutivas quanto um questionamento “externo” das condições nas quais o eu é constituído, um contínuo desafio individual e coletivo para construir alternativas. *À luz dos compromissos epistemológicos, políticos e éticos que os professores assumem para moldar aquilo que eles fazem e a forma como eles pensam sobre o que eles fazem (e os efeitos bastante reais que aqueles compromissos têm nas vidas de seus estudantes e nas outras pessoas), um projeto vital de agência docente não pode se dar*



Portanto, devemos ter o cuidado para não continuarmos a tolher dos/as nossos/as alunos/as suas capacidades e possibilidades outras que não aquelas que constroem as identidades defendidas hegemonicamente em nossa sociedade. Devemos antes de tudo realizar algumas perguntas para podermos praticar a Filosofia da Diferença e respeitar as singularidades de cada um/a: “O que fazemos com nós mesmos/as e com os/as outros/as para nos tornamos o que somos e o que os/as outros/as são”?

### **Considerações finais**

Inferimos que as questões de gênero estão presentes em todas as relações de poderes nos mais variados espaços da sociedade, transmitindo discursivamente valores e significados culturais que demarcam formas simbólicas para o “ser homem” e o “ser mulher”. Muito embora, os papéis sociais do gênero resultem da construção histórica, parece até inconcebível questionarmos tais papéis, que cotidianamente são naturalizados por meio das teias discursivas e de poderes que permeiam as instâncias sociais.

Portanto, para refletirmos sobre as possíveis desconstruções e desnaturalizações desses papéis, partimos de uma instituição social significativa para isso, a escola, já que a consideramos como um forte mecanismo epistemológico social. Nesse sentido, além de privilegiarmos as relações de gênero presentes nesse espaço educacional, consideramos que a

sexualidade também é determinada a partir do gênero, até porque, ao se construir o “sujeito homem” e o “sujeito mulher” de forma universalizante também se instituem as orientações sexuais e desejantes destes/as, reproduzindo uma heteronormatividade que contraria a ideia das diferenças e institui padrões de relacionamento para os/as indivíduos/as dentro de uma lógica binária hierárquica e dualista dos gêneros, que se construiu historicamente no Ocidente.

Para tanto, relatamos algumas experiências com relação às questões de gênero e de sexualidade, envolvendo tanto discentes quanto docentes vivenciadas no interior de uma escola. Por sua vez, para entendermos essas relações fizemos uso dos estudos foucaultianos auxiliados com Guacira Lopes Louro, que nos permitiu maior inteligibilidade acerca dessas experiências pedagógicas, abordando as análises discursivas, as relações de poder e as tecnologias de autogovernamentalidade propagadas pelo “poder disciplinar”, bem como, a capacidade de resistência e questionamentos dos grupos que são considerados “anormais”, ou seja, os/as outros/as.

Programas Curriculares Nacionais (PCN's), porém, ainda existe uma ausência enorme acerca dessas discussões nas instituições escolares, propiciada até mesmo pela falta de preparo dos/as educadores/as para tratar de temas polêmicos que envolvem ambas as temáticas. Para tanto, propomos reflexões, debates e práticas de respeito pautadas na Filosofia da Diferença com vistas ao fortalecimento de implementações de políticas públicas para as mulheres e para a população LGBT, que tiveram seus direitos alijados ao longo da história.

Contudo, enfatizamos a necessidade de praticar a desnaturalização e a desconstrução dos papéis de gênero e de sexualidade, propondo uma maior diversidade de discussões nas escolas referentes a essas questões, pois a sociedade atual respira a pluralidade e a necessidade de políticas públicas que garantam o respeito às diferenças e às singularidades de cada pessoa. Não podemos mais caminhar na ideia dicotômica do que pode e deve ser considerado como normal, pois as relações de poderes e as práticas humanas ultrapassam qualquer enquadramento moral com relação às maneiras de ser de cada pessoa.

## Referências

- ARTIÈRES, Philippe. O Intelectual específico. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In.: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. pp. 15 – 37.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DONNA WILSHIRE. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. (Org.). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 101-125.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e Gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 09-20.

LEITE, Mirian S. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. In: *Revista e-curriculum*. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000851942&fd=y>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. In: *Revista: Estudos Feministas*. Florianópolis: 2005.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 127-154.