

“EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA”: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

“EDUCATION AND TEACHING”: A STUDY ON RELATIONS OF GENDER AND DIVERSITY AT SCHOOL

DOI: 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p17-31

Resumo

A escola deve permitir o incremento do pensamento crítico a partir da compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais que culturalmente se cria na sociedade, possuindo papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero e sexual. Assim, esse estudo analisou as práticas educativas na educação e buscou responder de que forma os docentes têm contribuído para a desmistificação de diferenças socialmente construídas no que tange às relações de gênero. A coleta de dados se deu mediante pesquisa bibliográfica, através de levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas.

Palavras-chave: Educação. Docência. Relações de gênero. Diversidade. Preconceito.

Abstract

The school must allow the increment of critical thinking from the understanding about the physical and sexual differences culturally established in society, playing a fundamental role in demystifying these differences, besides being an important instrument in the construction of values and attitudes which allow a more critical and reflexive view on gender identities and sexual exploitation. Thus, this study analyzed the educative practices in education and planning to explain how teachers have contributed to the demystification of socially constructed differences in terms of gender relations. Data were collected in a bibliographic research, with a review of theoretical references already analyzed and published.

Keywords: Education. Teaching. Gender Relations. Diversity. Prejudice.

Fabiane M. Silva

Assistente Social na Divisão de Acompanhamento Funcional do Departamento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

E-mail: fabiane@drh.ufmg.br / fabiane_maria@yahoo.com.br

Introdução

A partir da década de 90 do século XX, a questão da diversidade humana ganhou mais espaço nos debates da mídia, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, do Direito e da Educação. Diante dessa repercussão, houve interesse por parte de diversas organizações em trabalhar essa temática, fato percebido em campanhas publicitárias e condutas de relacionamento.

Este artigo tem como objetivo investigar as práticas educativas na educação, buscando responder de que forma os docentes têm contribuído para a desmistificação de diferenças socialmente construídas no que tange às relações de gênero. Para isso, buscou-se identificar alguns pressupostos e conceitos associados a relações de gênero e seu tratamento na prática educativa escolar; perceber a postura do (a) professor (a) diante de questões relacionadas às relações de gênero entre os alunos e alunas; discutir questões relacionadas à discriminação e preconceito, igualdade de gênero e padrões de comportamento na escola. Assim, realiza-se um breve percurso na História, destacando-se as definições para os termos gênero, feminismo e sexualidade, ressaltando-se as diferenças entre gênero e sexo, identidade de gênero e sexual, bem como sobre as regras de comportamento decorrentes desses valores.

A metodologia adotada neste trabalho inclui dados de pesquisa bibliográfica, através de levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, dissertações e páginas de web sites.

O estudo tem uma abordagem qualitativa e o método empregado recupera a fenomenologia de Edmund Husserl¹ (1859-1938), cujo interesse não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. A redução fenomenológica requer a suspensão das atitudes, crenças, teorias, colocando em suspenso o conhecimento das coisas do mundo exterior a fim de concentrar-se na

1 Matemático e filósofo alemão que estabeleceu a escola da fenomenologia. Ele rompeu com a orientação positivista da ciência e da filosofia de sua época. Elaborou críticas do historicismo e do psicologismo na lógica. Não se limitando ao empirismo, mas acreditando que a experiência é a fonte de todo o conhecimento, ele trabalhou em um método de redução fenomenológica pelo qual um assunto pode vir a conhecer diretamente uma essência.

pessoa, exclusivamente, na experiência em foco, porque esta é a realidade para ela.

Compreende-se que a diversidade consiste nas diferenças visíveis e invisíveis entre as pessoas, que incluem gênero, habilidades mentais e físicas, raça, etnia, identidade sexual, religião, nível educacional, idade, *status* conjugal, poder aquisitivo, que têm sido objeto de um número crescente de publicações e projetos de pesquisas, possibilitando o avanço das reflexões teórico-críticas que culminam em propostas socioeducativas.

Observa-se que a sociedade possui uma visão de Homem padronizada e classifica as pessoas de acordo com essa visão. Elege-se um padrão de normalidade e esquece-se de que a sociedade se compõe de homens diversos, que ela se constitui na diversidade, assumindo, de outro modo, as diferenças. Os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos. A transgressão desses padrões caracteriza o estigmatizado, que, por sua vez, expressa desvantagem e descrédito perante a sociedade como um todo.

Ressalte-se que, na verdade, a diferença, a singularidade e as exceções é que vem sendo excluídas da sociedade. O que se espera de todos é a semelhança, a padronização. Por exemplo, na escola, as diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes. Acima de tudo, a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilhar os saberes, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. Em tese, a escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes; é um local formado por população composta por diversos grupos étnicos, cada um com seus costumes e suas crenças.

Na sociedade atual, a educação escolar crescentemente se faz indispensável para a cidadania autônoma e competente. Embora não seja a escola o único lugar onde acontece a educação, constitui-se em um espaço especialmente organizado para que se dê a construção de valores, conhecimentos e habilidades necessários ao pleno, consciente e responsável exercício da democracia.

A escola viabiliza o desenvolvimento do espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões, é a instituição responsável pela

passagem da vida particular e familiar para o domínio público. A escola tem, assim, função social reguladora e formativa para os alunos. É a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público.

Não obstante, percebe-se que a escola não tem conseguido acompanhar o ritmo de informações que ocorre na complexidade da sociedade atual. Há um grande esforço de profissionais da educação em buscar novas formas de atrair a atenção do aluno na sala de aula.

Na maioria das vezes, a falta de segurança e não aprofundamento sobre determinados temas direcionam os docentes para uma postura não satisfatória ao senso crítico. Logo, mantem-se a função da escola como reprodutora de estereótipos ultrapassados que não condizem mais com o perfil da sociedade contemporânea. Ou seja, a escola ignora o trabalho com temas relacionados à diversidade, ao preconceito racial, às questões de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Sabe-se que, ao chegarem à Instituição Escolar, meninos e meninas já percorreram um caminho social de convivência que traz incorporado características marcantes construídas e representadas de acordo com interesses e valores de sua cultura (muitas vezes impregnados de preconceitos nas diferenças de sexos) e a escola, apesar do discurso liberal, democrático e inclusivo, muitas vezes, carrega, em suas ideias e práticas, ações e propostas (de forma consciente ou não) que ainda reforçam os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro.

O que se pretende é que a escola reflita e supere o sexismo que acompanha toda a sociedade desde muito tempo, colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos e que, se possível, revele as semelhanças e reconheça as diferenças no que diz respeito a sentimentos, pois tentar manter uma neutralidade no tratamento desse tema pode significar fortalecer modelos de conduta, sistemas de pensamento e atitudes sexistas.

É importante assim que a educação, professores e coletivo escolar promovam cada vez mais debates e diálogos sobre o tema, objetivando que alunos e alunas reflitam sobre seus sentimentos e emoções diante de conflitos interpessoais, desconstruindo preconceito de gênero, contribuindo cada vez mais para a construção de novos modelos de relação entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade e justiça e que os mesmos fortaleçam e se solidifiquem ao longo da formação

escolar e, claro, humana (LOURO, 2000).

Sabe-se que, ao longo da história, com o objetivo de disciplinar e normalizar os indivíduos, a sexualidade foi negada ao mesmo tempo em que dela se ocupou o contexto escolar. As escolas constituíram-se, dentro das sociedades urbanas, como instâncias privilegiadas de exclusão, vigilância e formação de padrões claramente estabelecidos e regulados para o gênero e à sexualidade de seus alunos e suas alunas e, nos dias atuais, mesmo com claras e reais mudanças, ainda é um espaço importante na produção e reprodução destas questões. Considerando o conceito de gênero como a construção social, cultural e histórica das diferenças e distinções sexuais entre homens e mulheres (SCOTT, 1995), gênero e sexualidade, mesmo sendo distintos conceitualmente, são categorias articuladas e interrelacionadas. A sexualidade, assim como o gênero, pode ser considerada também um construto social, cultural e histórico, embora carregue especificamente consigo uma matriz biológica bastante enraizada (LOURO, 2000).

A sexualidade dentro da escola ainda se encontra sob certos limites instituídos, seja pelos preceitos morais e regulatórios em que é mantida, através de uma ótica sexista e heteronormativa, seja pelo seu caráter biológico, negando os aspectos sociais e culturais existentes sobre masculino e feminino, ou mesmo sendo ignorada, pela justificativa repressora de que é um assunto que deve ser abordado apenas pela família. Para Moita Lopes (2008) mesmo que o tema sexualidade seja cada vez mais debatido fora da escola, como na mídia, por exemplo, ainda é tabu em sala de aula nos discursos escolares. O reconhecimento da sexualidade e do gênero como questões presentes, no contexto educacional, se faz primordial na construção de uma educação inclusiva.

Desta forma, não se pode mais considerar a existência de uma masculinidade e uma feminilidade unívocas e universais, mas de variadas e múltiplas formas de masculinidades e feminilidades existentes nos sujeitos. Freitas (2010) afirma que, no momento de se estabelecer o que é adequado e inadequado para um homem e uma mulher, desconsiderando as possíveis ambiguidades existentes em nossas identidades, enquadrando as pessoas em normas estáveis de gênero e sexualidade, os processos e mecanismos de inclusão/exclusão se farão presentes.

Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico,

onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento.

Nesta perspectiva, pretende-se com este estudo, aprofundar a questão, buscando-se contribuir com reflexões pertinentes em relação às práticas educativas e metodológicas referentes à formação de uma educação livre de atitudes e pensamentos preconceituosos, ao passo que a escola é corresponsável pela compreensão das relações de gênero na sociedade.

Educação e docência

A discussão sobre as relações de gênero e sexualidade é um tema que revela complexidade e riqueza de possibilidades de enfoque, pelo reconhecimento do longo período a ser percorrido para que a sociedade brasileira obtenha uma política educacional efetivamente universalizante e democrática.

Nesta perspectiva, algo é provocado, a partir do entendimento de que não é possível desvincular a sexualidade de todos os demais aspectos que constituem as pessoas, mesmo porque a herança genética é intrínseca e não necessariamente determinante.

É com este olhar que nasce a preocupação com os jovens estudantes, a partir da observação da formação docente, pois são reféns de uma educação com percepção reducionista e pouca preocupação com as diferenças. E, apesar do aumento de estudos nesta área, observa-se que ainda não foram suficientes para a transformação das práticas e dos valores quanto à questão da sexualidade nas práticas acadêmicas.

É indiscutível a importância dos professores e professoras para uma educação de qualidade e é também evidente que existem novas exigências no trabalho docente que não somente perpassam pela transmissão de conhecimento, mas por uma postura aberta e fluida para responder desafios diários. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), isto ocorre por causa das novas realidades de permeabilidade social das mídias, das atuais posturas na moralidade e nas relações. “A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado

(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (p. 25).

Segundo Severino apud Gatti, Barreto e André (2011), espera-se da educação que atue nos três âmbitos da existência histórica da pessoa e da sociedade: o âmbito do trabalho e relações econômicas; o âmbito da sociabilidade e relações políticas e o âmbito da subjetividade. Tendo este três âmbitos a mesma importância na educação, não se pode deixar de lado a subjetividade, pois se trata de uma intervenção na formação do ser humano, que apresenta singularidades.

Para Sayão (2005), o modo de olhar para a diferença e a desigualdade determina as práticas docentes, visto que estão imersos na cultura que determina modelos comportamentais para meninos e meninas. Esses modelos variam nas diversas culturas e momentos históricos, mas são sempre orientados pela diferença – porque ser homem é diferente de ser mulher.

É bastante corriqueiro encontrar profissionais com dificuldades de lidar ou falar sobre o corpo, apenas reproduzem, em sala de aula, o que introjetaram em sua trajetória familiar, escolar e social, que é, em geral, a ideia de que existe uma sexualidade normal (DIAS, 2013).

Esta norma traça diretrizes sexuais de comportamento e, para Foucault (2014), a sexualidade está totalmente permeada de poder, de forma que o sexo é produzido a partir da regulação e do controle social e para o sujeito, ser sexuado, é submeter-se a regulações sociais em que as leis são princípios formadores do próprio sexo.

A educação é uma prática social construída por homens e mulheres no curso de desenvolvimento da história. Constitui-se como dimensão da formação humana, dessa forma, como desenvolvimento de suas potencialidades e capacidade de apropriação do saber socialmente construído.

Compreender que o professor tem possibilidades concretas de combater práticas e condutas discriminatórias no âmbito da escola requer, sobretudo, pensar a necessidade de formação continuada. A formação do professor deve, então, motivá-lo à compreensão da educação inserida na totalidade social, seu caráter interventivo e ideológico, bem como o próprio significado do trabalho docente – profissão professor.

Por isso, concorda-se com Libâneo (2011) que a contemporaneidade tem colocado novas exigências educacionais à profissão docente. O autor propõe que não se pense apenas novas práticas docentes, mas que se repense a própria escola. Uma escola que não seja apenas mera transmissora de informação, mas que se configure como um “espaço de síntese”. Salienta que é necessário que o professor solidifique a sua capacidade de “aprender a aprender”.

Na mesma direção, o autor propõe que a relação ensino-aprendizagem deve ser apreendida pelo professor como uma mediação pedagógica. É necessária uma formação que contribua na transformação do “aluno” em um sujeito pensante.

Pensar o ensino como uma mediação é um dos pressupostos para romper com a educação bancária, caracterizada como “um ato de depositar, em que educandos são os depositários e o educador o depositante [...] na visão bancária da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento” Freire (1987 pag. 58 - 60). Para o autor, implica o reconhecimento do diálogo como uma prática de liberdade, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (pág. 78).

Ressalta-se a importância de elucidar a dimensão ideológica e interventiva do ato de ensinar, como expressa Freire (2004) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. “Ensinar exige reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” são pressupostos defendidos pelo autor que se conectam à perspectiva deste trabalho, à medida que não é possível ter uma postura neutra diante da discriminação e do preconceito.

Seffner (2009 pág. 135-137) destaca que os debates em torno das questões de gênero devem ser incorporados pela escola e expressos em seus documentos oficiais, tais como o projeto pedagógico e nos planos de ensino. Esse será um caminho para que se desenvolva atividades de capacitação e formação continuada abarcando o tema de relações de gênero, diversidade sexual e preconceito.

Desse modo, até aqui se percebe a importância da formação docente como elemento dinamizador das relações construídas na escola, bem como elemento indispensável para pensar o professor como um agente de combate ao preconceito.

Gênero e sexualidade

Para compreender melhor a distinção das diferenças entre homens e mulheres e as relações de desigualdade social que comportam estas diferenças, tanto na vida pública como na vida privada, é útil distinguir conceitualmente entre o termo sexo e o termo gênero: a palavra sexo faz referência às características biológicas que nos fazem machos ou fêmeas, indivíduos diferenciados por nossos atributos sexuais. Esta diferenciação sexual na espécie humana é absolutamente necessária para a reprodução biológica da espécie. A palavra gênero, por sua vez, faz referência à mudança, a construção psicológica, social e cultural das características consideradas femininas ou masculinas, habitualmente adquiridas por homens e mulheres, respectivamente. Utiliza-se ‘gênero’ para designar aquela construção cultural e histórica cujas características podem variar de uma sociedade a outra, de uma cultura a outra.

Joan Scott (1995), partindo dos pressupostos de Buttler (2003), argumenta que o gênero é uma categoria de análise útil porque possibilita a apreensão das complexas conexões entre as várias formas de interação humana. Mais do que apontar para uma diferença construída entre os sexos (entre masculino/feminino, homem/mulher), o gênero é entendido como um conjunto de normas, valores, conceitos e práticas através das quais as diferenças biológicas entre homens e mulheres são cultural e simbolicamente significadas, surgindo como forma de distinguir as diferenças biológicas socioculturalmente construídas. O conceito questiona a construção das desigualdades entre sexos, a sexualidade, e excede a questão da relação masculino/feminino, homens e mulheres, servindo para visibilizar processos culturais complexos e relações de poder, entendendo-se que as mulheres e os homens já são tratados de forma diferente a partir de seu nascimento, em função do sexo biológico e do meio cultural e social em que são gerados.

Scott (1995, p. 27) também argumenta a favor de uma definição de gênero “como o elemento mediador da interseção entre o texto e o contexto, entre o simbólico e o material”. Fora desse entendimento, a categoria se esvazia. O conceito deve ser percebido como um processo ativo estruturado dos múltiplos campos da vida social e demarcador das interrelações entre diferentes vetores

de opressão (raça, classe, etnia, geração, nacionalidade, orientação sexual etc.).

Pegando a trilha do pós-estruturalismo, como afirma Louro:

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 em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21).

Pode-se inferir que nascem meninos/homens e meninas/mulheres e que o sexo se determina como uma condição biológica, genética e fisiológica e que, por outra parte, ser mulher ou homem é decidir o gênero como um construto social e culturalmente determinado e, portanto, suscetível de ser “aprendido” em um contexto determinado. A distinção radical entre sexo e gênero permite situar as desigualdades entre homens e mulheres porque remete a relações sociais, a elaborações culturais e a práticas discursivas.

O movimento feminista e o conceito de gênero

Auad (2003) afirma que o conceito de gênero deve ser compreendido ao lado da luta das mulheres pelos seus direitos, que nem sempre foi constituída por um movimento organizado. A organização da luta pelos direitos femininos, como um movimento, só ocorreu na segunda metade do século XIX. O movimento feminista, segundo a autora, é dividido em períodos históricos ou em sucessivas ondas, como comumente se fala: a primeira onda, denominada de sufrágismo, datada pelo seu início ainda mesmo no século XIX, quando as mulheres reivindicaram o direito pelo voto; e a segunda onda, com representatividade entre as décadas de 1960 e 1980, quando se consolidou o conceito de gênero como construção sociocultural.

De acordo com Louro (2008a) foi no Ocidente,

século XIX, que as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram visibilidade e uma expressividade maior, com o movimento feminista passando a ser considerado um movimento social organizado e o sufrágismo sendo o grande responsável por esta questão.

Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufrágismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas e de classe média [...] (Ibidem, p.15).

Embora tenha começado na segunda metade do século XIX, a primeira onda do movimento feminista só acabou quando o direito do voto feminino foi conquistado pouco a pouco nos diferentes países.

Na segunda onda, que se iniciou no final da década de 1960, o movimento feminista ressurgiu expressando-se através de protestos, marchas, grupos de conscientização, assim como também em livros, jornais, revistas, textos acadêmicos, etc. Nesta fase, o movimento feminista passou a sentir a necessidade de um conhecimento teórico a respeito da condição da mulher na sociedade, iniciando-se assim construções teóricas por estudiosas feministas e militantes, assim como por seus críticos, que problematizaram o conceito de gênero em textos de cunho acadêmico.

“Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos”, afirma Guacira Lopes Louro (2008, p. 21), referindo-se ao surgimento da produção teórica feminista “estudos da mulher”. “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência”, enfatiza a autora (2008, p. 21). Os estudos iniciais se detiveram muitas vezes nas descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres, que já nessa época rompiam com a esfera do privado como seu verdadeiro universo, para a participação na vida pública, ao exercerem atividades fora do lar, ainda que controladas e dirigidas pelos homens. Estudos das

áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura, dentre outros apontaram e denunciaram a opressão e a submissão feminina na história.

Scott (1995) afirma que as feministas utilizaram a palavra gênero, em um sentido mais literal, quando tiveram o objetivo de se referir a uma organização mais social das relações entre os sexos. Inicialmente, o termo gênero era comumente confundido com a palavra “mulheres” nesta época, mas a sua utilização buscou que mulheres e homens fossem definidos em termos recíprocos, pois não se deveriam compreender as relações entre os sexos de forma separada, superando a ideia dos estudos se dedicarem apenas ao sexo sujeito, ou seja, à mulher. Um reconhecimento político deste campo de pesquisas também foi objetivado na utilização da palavra gênero.

Carvalho (2009) identifica uma terceira onda do movimento feminista. Para a autora, esta onda é afirmada pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, com representatividade nos dias atuais, se processa pela fragmentação de várias vertentes, discursos, práticas e identidades – negra, gay, espiritualista, de diferentes classes sociais, dentre outras – caracterizando-se pelo multiculturalismo, polifonia e globalidade. O feminismo pós-estruturalista denuncia o aspecto problemático das identidades ao afirmar, principalmente em relação às identidades de gênero, que não existem identidades fixas e coerentes, mas sim múltiplas formas de masculinidades e feminilidades nos sujeitos.

De acordo com Meyer (2010), o feminismo pós-estruturalista se fundamenta em teorizações, que privilegiam o conceito de gênero por abordagens que enfocam a centralidade da linguagem como o lugar de produção das relações em que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder:

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder. (p.16).

Meyer (Idem) também aponta quatro importantes implicações do uso do conceito de gênero como ferramenta política e teórica: 1– A noção de gênero direciona para um constante processo, ao longo da vida e permeado pelas mais diversas instituições e práticas sociais, não linear, progressivo ou harmônico de constituição de nossas masculinidades e feminilidades; 2 – O conceito de gênero acentua que, como se nasce em tempos, lugares e circunstâncias específicas e diversas, existem variadas e conflitantes formas de se definir e viver masculinidades e feminilidades; 3 – O conceito trata do fato de que ele não se volta apenas para as mulheres e suas condições de vida como objeto de análise, mas sim às relações de poder entre homens e mulheres, reconhecendo-os como “sujeitos de gênero”; 4 – Reconhecer o conceito de gênero como uma abordagem mais ampla, afastando-se de uma ideia reduzida associada aos papéis sociais de homens e mulheres, que considera as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino que estão centralmente implicados com sua produção, manutenção ou resignificação.

Não restam dúvidas de que o movimento feminista foi e continua sendo uma força social e política que busca não só despertar a consciência das mulheres em relação aos seus direitos, mas também a envolver, em suas discussões, questões relacionadas às diferenças e às desigualdades propaladas em nossa sociedade por uma ordem estabelecida, que a partir de então passa a ser questionada e subvertida.

A utilização do conceito de gênero, inicialmente difundido pelo movimento feminista buscando dar visibilidade à luta pelos direitos das mulheres, ao mesmo tempo, passou a levantar questões relacionadas às variadas possibilidades com as quais homens e mulheres tornam-se masculinos e femininos. Permeados por questões sociais, culturais e até mesmo políticas, levando-se em consideração nuances de classe, raça, etnia, religião, dentre outras, o conceito de gênero permitiu assim que se reconheça de modo plural as variadas representações e projetos de masculinidades e feminilidades nos sujeitos.

Identidade sexual e de gênero

Tomando como base os estudos culturais e os estudos feministas, através de suas formulações e diferentes perspectivas, o conceito de gênero pode ser associado e compreendido como constituinte das identidades dos sujeitos, conforme retrata Louro (2008a). Identidade de gênero pode ser conceituada como a forma com que os sujeitos se identificam socialmente, culturalmente e historicamente, como masculinos e femininos, construindo assim esta forma de identidade nunca como dada ou acabada num determinado momento. As identidades de gênero são passíveis de transformações a todo o momento, e desta forma não existe um momento fixo, na existência, em que estas identidades sejam estabelecidas ou imutáveis.

Em conformidade com Hall (2006), o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas uma identidade fragmentada, algumas vezes até mais de uma identidade, que possui uma característica até mesmo contraditória. As mudanças estruturais e institucionais fizeram com que as identidades entrassem em colapso, em que o processo de identificação, projetado nas identidades culturais, se tornasse provisório, variável e problemático. Desta forma, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos da vida, sendo empurrado a diferentes direções de modo que suas identificações tornem-se continuamente deslocadas. Outra questão de suma importância, esclarecida pelo autor, é que as identidades são definidas historicamente e não biologicamente, pois reduzir as identidades apenas ao aspecto biológico resulta numa total simplificação.

A concepção de identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente não é concebível, pois, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, surgem variadas identidades, com as quais se podem identificar, nem que seja apenas por um período de tempo (Idem).

As identidades de gênero se fazem e refazem continuamente, num processo que depende da história e de variados aspectos socialmente produzidos nesta história. Mulheres e homens se produzem de distintas formas, por mecanismos carregados de possibilidades e instabilidades, em que eles e elas são, ao mesmo tempo, sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias,

nacionalidades ou religiões. Deste modo, pode haver e há muitas formas de ser masculino e feminino e com isso se reconhece a existência de masculinidades e feminilidades, ao invés de uma masculinidade e uma feminilidade unívocas (LOURO, 2000).

O gênero feminino é descrito sempre pela sua diferença em relação ao masculino e, muitas vezes, nas formas de expressão popular, a mulher é considerada o “segundo sexo”. Frequentemente se ouve que a mulher é mais fraca, que é menos racional e mais sentimental, mais intuitiva e menos lógica, tem neurônios a menos, etc. Todas estas características são sempre comparadas com o oposto, ou seja, com o que é associado ao gênero masculino. Estas concepções são afirmadas pelos antigos ditos populares, ou por algumas das modernas teorias sociobiológicas, que sempre buscam provar as diferenças existentes entre homens e mulheres, entre masculino e feminino.

A construção da masculinidade se faz em oposição à feminilidade e aos aspectos que são associados a ela, em especial, o modelo hegemônico de masculinidade que se contrapõe não só ao feminino, mas também a outras formas de masculinidades. Connell (1995) propõe uma definição sobre masculinidade: “A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero (p.188)”. O termo configuração de prática significa a ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem e não naquilo que é esperado ou imaginado, ou seja, masculinidades também são produzidas e não só reproduzidas.

Tomando por base estas questões, um discurso homogeneizador algumas vezes ainda reside no interior das instituições escolares: meninos e meninas para tornarem-se homens e mulheres “autênticos” devem ter suas identidades de gênero correspondentes aos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, quase como uma norma no contexto escolar. A naturalização imposta na separação de meninos e meninas nos espaços escolares, nas escolhas de brinquedos “adequados” para cada sexo, nas atividades ditas “masculinas e femininas” durante as práticas escolares, as diferenças de desempenho nas disciplinas e as características pessoais apresentadas por cada gênero se mostram como um padrão claramente estabelecido e normalizador de se direcionar a educação de alunos e alunas nas escolas. Para Silva Júnior & Canen

(2011), no espaço escolar, a heteronormatividade em conjunto com a masculinidade hegemônica negam as possibilidades de surgimento de novas identidades e, neste contexto, meninos devem ser racionais, terem apreço ao esporte, além de possuírem a agressividade física como uma característica quase inata e às meninas restam apenas direcionamentos para a delicadeza e emoção.

Segundo Louro (2000), neste mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos se movem e se dissolvem, as transformações afetam a construção da identidade de gênero sexual. Existem, segundo a autora, muitas formas de se fazer mulher e homem, possibilidades diversas de desejos e prazeres, que são renovadamente reguladas, condenadas ou negadas. A partir de 1960, o debate sobre identidade sexual e de gênero tomou corpo, provocado pelo movimento feminista, movimentos de gays e lésbicas e por aqueles que se sentem ameaçados por estas manifestações.

A identidade sexual não é algo posto naturalmente, como se todos vivessem a mesma experiência universalmente, mas que a sexualidade seja uma questão social e política, construída em processos culturais e plurais.

Para Sodré (1999), a identidade do sujeito é dada a partir do reconhecimento do outro, sendo “um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela inserção de sua história individual com a do grupo onde vive” (p. 34). Não existiria, então, uma identidade estável que constitui o sujeito, mas uma dinâmica de integração do sujeito ao grupo, de interiorização de comportamentos, costumes, atitudes de padrões encontrados no ambiente familiar e social.

Então, segundo Louro, essas múltiplas identidades sociais constituem o sujeito na medida em que se defrontam nas mais variadas situações, instituições ou grupos sociais. Assim, as identidades sexuais e de gênero têm um caráter fragmentado, histórico, instável. Diante desse panorama, a escola, refletindo a cultura e a sociedade, utiliza de estratégias para fixar as identidades “normais” e duradouras de masculino e feminino, impondo um único modelo de sexualidade aceito: heterossexual.

Para Louro (2000), a homofobia é consentida e incentivada na escola, tratando a homossexualidade como algo “contagioso”. Entendendo o conceito de homofobia

como encontrado na discussão de Grespan e Goellner:

Trata-se de atitudes de hostilidade para com homossexuais que ultrapassam uma simples rejeição irracional englobando, ainda, manifestações que consideram o homossexual como contrário, inferior, ou anormal. Este conceito envolve não apenas homossexuais masculinos, mas refere-se também a discriminação sofrida pelas lésbicas, bissexuais travestis e transexuais. (BORILLO, 2009, apud Grespan e Goellner, 2011).

Estas autoras afirmam que, em várias pesquisas, a homofobia está presente na escola apontando uma rejeição à homossexualidade, ou seja, a escola não sabe trabalhar com a homossexualidade, em geral, silencia-se perante o preconceito, não discute e não combate a homofobia, quase sempre, por falta de preparação para lidar com o tema. Trazem pesquisas que demonstram que a presença da homofobia está relacionada ao desempenho didático nas escolas. E concluem que: “a homofobia é uma realidade na sociedade brasileira (p. 121)”.

Relações de gênero e a postura do (a) docente na vivência escolar

A escola/professor (a) lida com a relação de gênero no seu cotidiano, mas, na maioria das vezes, não percebe suas influências na constituição das subjetividades nas crianças que, quase sempre, são identificadas (de acordo com o gênero) como meninos e meninas. Um exemplo dessa evidência ocorre dentro da sala de aula, quando o (a) docente conta quantos meninos e quantas meninas têm na sala e depois pergunta o total. Nesse sentido, é possível observar que as relações de gênero tem sido alvo de ensinamento dos adultos em relação às crianças, no qual definem o que pode e o que não pode ser feito pelas crianças na vivência de sua sexualidade.

Sendo assim, a sexualidade é algo definido pelos adultos, em que não se permite que a criança fale, pense ou sinta tudo o que ela deseja, mas determina o modo de meninos e meninas tratarem com a sexualidade. Para tanto, é importante explicitar que a criança elabora suas próprias respostas e teorias para estas questões sexuais. Com afirma Camargo e Ribeiro (1999, p. 34):

[...] a infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar [...], esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade [...] e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único.

A escola reproduz esse modelo definido pela sociedade, inibindo as crianças em seus desejos e restringindo-as a uma única possibilidade de viver a sexualidade. Com isso, a criança encara a sexualidade como algo que deve ser escondido, controlado e principalmente evitado.

Assim, é necessário conhecer como significados masculinos e femininos, presentes em nossa sociedade, interferem ou não nas concepções de professoras e professores e na relação que devem manter com alunos e alunas.

O papel do (a) docente é fundamental no processo de construção do conhecimento, ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia, para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, suas crenças e suas opiniões como sendo verdades absolutas ou princípios a serem seguidos. Nesse sentido, Nunes e Silva (2000, p.106) dizem que o (a) docente precisa constantemente “[...] fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas”.

A cultura, o conhecimento, a educação que as crianças recebem no âmbito familiar são elementos que acompanham o trabalho do educador e possibilitam a criação de determinadas expectativas em relação aos alunos. Porém, o (a) docente deverá evitar a criação de estereótipos dentro da sala de aula, que definem as meninas como comportadas, delicadas, sensíveis, vaidosas, elegantes, frágeis, em contraposição, os meninos serão autoritários, esportivos, viris, agressivos.

Este processo é enraizado nitidamente no ambiente familiar. É relevante saber que nem sempre essa dicotomia sexista existiu desta maneira no berço familiar. No séc. XVII, de acordo com estudo de Nunes e Silva (2000), meninos e meninas brincavam de bonecas, balanços e cavalos de pau, não existindo uma identificação

rígida com papéis sexuais e muito menos indícios de preconceito. Porém, no decorrer do processo histórico, surgiram tais estereótipos sexistas que hoje são incutidos nas crianças sem ao menos os pais terem noção disso.

A partir daí, a escola se torna um local para se detectar e pensar os estereótipos sexuais, pois nela se manifesta de forma notável a diferença de comportamento entre meninos e meninas. Como pontua Robert Connell (1995, p.189 apud Louro 1997), “[...] no gênero a prática social dirige corpos [...]”, sendo assim, a escola como espaço socializador tem a missão de desmistificar as questões atribuídas ao gênero. Connell evidencia ainda que o menino aprende a conduta masculina e desta forma se afasta do comportamento feminino, iniciando-se o processo de diferenciação no qual o homem é superior à mulher.

A maneira como a escola/ e o (a) docente lidam com as relações de gênero, na maioria das vezes, ocorre através da criação de espaços binários que acabam aprisionando as identidades dos sujeitos, espaços estes que, quando são transgredidos, deixam o (a) docente desorientado (a) ao lidar com questões referentes ao gênero.

Entende-se que as questões mais facilmente aprendidas serão aquelas com maior significado para as crianças, ou seja, as questões que se referem à sexualidade. No entanto, o (a) docente tem adotado uma postura exatamente contrária a isso, isto é, silenciando as inquietações dos alunos no que diz respeito à sexualidade. Assim, cada vez mais, a criança vai inibindo a expressão da sua sexualidade emergente como também seu ímpeto de saber. É relevante dizer ainda que, segundo Nunes e Silva (2000, p. 33), “a postura assumida diante da sexualidade varia muito de acordo com a sociedade, sua cultura, seu contexto histórico e ideológico”.

Nessa linha de reflexão, ressalta-se a importância do (a) professor (a) em abandonar posturas conservadoras acerca deste assunto e procurar mudar suas atitudes diante da expressão da sexualidade porque, com base nas pesquisas, que Nunes e Silva (2000) fizeram, muitos ainda apontam a dificuldade em lidar com a sexualidade infantil, devido à própria dificuldade pessoal do docente em compreender a sexualidade humana e, por isso, é necessário que o (a) professor (a) reflita sobre sua prática, assumindo seu papel de crítico ao modelo repressivo/ permissivo, para que se possa construir uma sexualidade

humanizada, lúdica e erótica, o que só é possível mediante uma relação de afeto e confiança. Além do que, é necessário que o (a) professor (a) tenha em mente que ele (a) não vai ensinar a sexualidade. Como argumenta Vasconcellos (apud Nunes e Silva, 2000), não se ensina a sexualidade, mas, sim, preparam-se condições para que o aluno venha a desenvolvê-la.

Sendo assim, a atuação do (a) docente diante da questão de gênero é ressaltada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando destaca que “[...] muitas vezes o professor é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas” (BRASIL, 1998, p.122). Neste ponto, Guacira Louro (1997) sugere que o (a) educador (a) invente novas formas de dividir grupos, promova debates sobre representações encontradas nos livros didáticos, revistas, filmes etc., recriando os textos numa perspectiva não sexista. Infere-se que as medidas propostas pela autora são essenciais, porém, é importante lembrar que:

[...] transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente a meninos e meninas no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as emoções, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais. (ALBERNAZ e LONGHI, 2009 p.89).

Percebe-se que a escola é marcada por relações sociais de gênero. Dessa forma, professoras e professores devem refletir sobre suas práticas no que diz respeito ao tratamento de alunos e alunas, pelo fato da vida ser marcada de processos históricos, culturais de produção dos diferentes significados masculinos e femininos que fundamentam as relações sociais refletindo-se nas relações estabelecidas dentro da escola e da sala de aula (VIANNA, 1997).

Se as escolas são lugares democráticos, é essencial que haja uma oportunidade para que seus atores possam ensaiar novas formas de subjetividade, ou seja, ela tem a “[...] responsabilidade de não concorrer para o reforço e o aumento da discriminação e dos preconceitos [...]” (CLAM/IMS/UERJ, 2009 p.27). Nesse processo, o (a) docente exerce um papel importante como mediador

dos afetos, crenças e valores dos alunos. As mediações estabelecidas pelos docentes envolvem a (re-)constituição das identidades dos (as) alunos (as), em última instância, influenciando em seus comportamentos sexuais.

Preconceito de gênero, práticas docentes e a questão da diversidade

O preconceito é um mecanismo para que, de uma maneira acrítica, se reproduza a ordem social. É também uma forma de legitimação das formas tradicionais que estão postas na nossa sociedade. Em geral, o preconceito se reproduz com forte apelo à moral, numa tentativa de resgatar os costumes de determinada tradição, pelo viés da condenação de comportamentos não aceitos.

A manifestação do preconceito de gênero é, sobretudo, uma manifestação do sexismo, sendo este o responsável pela criação de uma hierarquia, não só de papéis, mas pelo modo como homens e mulheres vão nutrir condições de acesso às mesmas oportunidades e benefícios. O sexismo se configura como uma ideologia que está impregnada nas bases da ordem social vigente, num processo permanente de objetificação da mulher e de manutenção do seu papel na esfera privada, do trabalho doméstico, ou seja, no campo da reprodução social.

Segundo Hall (2006), o processo histórico da educação brasileira retrata uma realidade pautada em diferenças, discriminação e seletividade. A educação, em diversos momentos, contribui para manter as práticas reprodutoras de ideologias de um determinado grupo social. Esse fato se concretiza ao buscar contemplar os interesses das classes dominantes; quando ignora a realidade e necessidade dos outros indivíduos que estão emergindo nesse cenário; ao preferir ser omissa. Com essas atitudes, a educação perpetua as ideologias machistas e o processo discriminatório entre as pessoas, os quais sempre visualizaram a mulher como um ser incapaz de exercer funções de relevância social e política (HALL, 2006).

Neste íterim, verifica-se que o respeito à diversidade dos gêneros e a valorização das especificidades existentes nesse amplo mundo de desiguais têm enriquecido significativamente as relações entre os seres humanos, despertando em muitos estudiosos, em especial da educação, a vontade de organizar o Currículo Escolar de forma que a escola possa de fato exercer o

papel de espaço de promoção da inclusão, que promova a valorização de todos sem distinção de gênero, etnia, raça e outras identidades consideradas ou não “normais”.

Essas mudanças se reproduziram no contexto escolar e a escola, que não foi instituída para atender a todos, começa a ser requerida por aqueles (as) a quem ela sempre foi negada. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) advoga que a educação é direito de todos, entretanto, a escola não está preparada para promover a educação na diversidade. Os reflexos dessa realidade na escola são percebidos na discriminação, no preconceito e na exclusão social daqueles (as) que não se sentem atendidos (as) em suas especificidades e, por se sentirem reprimidos/excluídos (as), se retiram das escolas (LOURO, 2000).

O respeito à diversidade é uma conquista, em especial para aqueles que historicamente estiveram à margem da sociedade. Contudo, embora sejam relevantes os avanços no âmbito do respeito às especificidades humanas ainda é frequente os casos de preconceito, exclusão social e outros tipos de violência nos diversos espaços sociais.

O (a) educador (a) é um (a) formador (a) de opiniões em potencial e, através de suas práticas educativas, promove mudanças no comportamento de seus/suas educandos (as). Todavia, o fato de a escola ser um espaço de encontro da diversidade tornou a tarefa de educar na modernidade ainda mais desafiadora, pois, aquilo que antes seguia um padrão preestabelecido, passa a interagir com outras realidades, modificando assim sua essência e os (as) educadores (as) que, até então, estavam habituados (as) a conviver com certezas e verdades previsíveis e imutáveis, ficam deslocados (as) com tantas transformações. O trabalho do (a) professor (a) na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais imprescindível, porém, mais exigente.

Diante dessa inevitável realidade, o (a) educador (a) deve identificar estratégias para se adaptar a nova configuração social em que está imerso (a), buscando instrumentalizar-se para que a dinâmica dessas transformações sociais, que se instalam continuamente, não comprometam suas ações, ao contrário, sirvam de estímulo para que este possa analisar e refletir acerca de suas práticas pedagógicas, adaptando-as e/ou inovando-as de maneira que seu fazer docente não perca o sentido e

não seja um instrumento de reprodução de práticas que não contribuem com o desenvolvimento de seus (suas) educandos (as).

Os desafios contemporâneos de lidar com a diversidade no cotidiano escolar impõem aos/as professores/as uma aproximação com temáticas diversas que se relacionam, direta ou indiretamente, com as sexualidades, a administração de conflitos, a violência escolar, ou, ao que se comenta muito atualmente, o chamado *bullying*.

A diversidade no contexto social e educativo pode ser definida como tudo aquilo que traduz diferenças entre pessoas. Como afirma Escudeiro (1997) *apud* Sabariego (2002:163), em educação a diversidade é a “expressão das diferenças individuais e sociais em forma de necessidades educativas diferentes”. “Trata-se de um conceito polivalente que engloba diferenças étnicas, religiosas, da origem social, de gênero, de capacidade e de interesses.”

No que diz respeito à diversidade dos alunos, na sala de aula, Guijarro (1999:4) considera que “todos os alunos têm umas necessidades educacionais individuais próprias e específicas, para poder aproveitar das experiências de aprendizagem necessárias para sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção pedagógica individualizada”.

“A escola é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode ser também um espaço para questionar e colocar em desafios, esses comportamentos” (Camargo; Ribeiro, 1999, p. 74, tradução nossa). Esses desafios exigem mudanças nas práticas docentes, a fim de promover o debate sobre igualdade e desigualdade no que diz respeito ao caráter relacional entre os sexos e a diversidade em geral.

Considerações finais

A reflexão relativa às questões de diversidade e gênero, na sociedade em geral, e na escola em particular, abrange o compromisso de promover uma educação democrática e inclusiva, sem preconceitos nem discriminações. Constata-se que a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não tem respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas.

Ao longo da história, com o objetivo de disciplinar e normalizar os indivíduos, a sexualidade foi negada ao mesmo tempo em que dela se ocupou o contexto escolar. As escolas constituíram-se, dentro das sociedades urbanas, como instâncias privilegiadas de exclusão, vigilância e formação de padrões claramente estabelecidos e regulados para o gênero e à sexualidade de seus alunos e suas alunas e, nos dias atuais, mesmo com claras e reais mudanças, ainda é um espaço importante na produção e reprodução destas questões.

Atualmente as escolas brasileiras vivem o desafio de aceitar os “diferentes”, ou seja, aqueles (as) que nunca fizeram parte do espaço escolar, ou que tiveram rápidas passagens sendo dele logo excluídos (as). O desafio, porém, vai além da aceitação, cabe à escola e a(o) professor (a) o compromisso de garantir a aprendizagem a esses (essas) alunos (as). No entanto, esse é um movimento que exige envolvimento de todo o sistema educacional, não na criação de mais políticas públicas, mas de efetivação concreta das que já existem.

Observa-se um grande avanço no âmbito da igualdade de gênero, mas, ainda existem resíduos no trabalho pedagógico que propiciam as desigualdades. O que é vivenciado pelo (a) aluno (a) na escola pode marcá-lo (a) como um (a) incapaz, ou pode servir como instrumento para que este (a) melhore de vida. É necessário pensar a inclusão em um sentido mais amplo, considerando todos os seus sentidos, desde as necessidades especiais visíveis, até aquelas que são permeadas pela subjetividade, como é o caso da diversidade de gênero.

Nesta perspectiva, conclui-se como necessário que os (as) professores (as) repensem a forma de produzir, veicular, pensar, dizer, agir e viver a realidade diversa e complexa que envolve os sujeitos da educação. Repensando também sua maneira de contribuir como profissional da educação na construção de uma sociedade igualitária em todos os níveis das relações humanas. Vê-se ainda a importância dos/as educadores/as buscarem conhecimento científico sobre a referida demanda, pois se sabe que o processo de ensino aprendizagem é muito complexo e requer um preparo prévio do profissional da educação e, acima de tudo, não deixar de reconhecer o seu papel como cidadão que leva a uma sociedade a sua contribuição. Discutindo assim sua função social no tratamento pedagógico de questões de gênero e

diversidade sexual.

Enfim, a escola pode contribuir muito para que aconteça uma mudança na concepção de gênero, possibilitando a construção de novas relações entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade e justiça, culminando assim no desenvolvimento de uma cultura democrática e participativa.

Referências bibliográficas

ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. “Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres”. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. *Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20.12.1996.

BRASIL. SecretariadeEducaçãoFundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF, 1998.

CAMARGO, A. M. F.; Ribeiro, C. *La educación sexual en lo cotidiano de la escuela*. Educar, p. 67-85, 1999.

CARVALHO, M. E. P. de. “Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI”. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero, Educação e Política: Múltiplos Olhares*. São Paulo: Ícone, 2009. p. 11-48.

CONNELL, R. W. *Políticas da masculinidade. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.

- _____. Masculinidades. México: UNAM-PUEG, 200/2003.
- CLAM/IMS/UERJ. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.
- DIAS, Alfrâncio Ferreira. *Educando Corpos, produzindo Diferenças: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas*. Tomo (UFS), v. 2, p. 237-256, 2013.
- ESCUADERO, J.M., BLOLÍVAR, A., GONZÁLEZ, M.T. i MORENO, J.M. (1997: *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE/Horsori.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra. 2004. Publicação cedida à ANCA/MST.
- FREITAS, J.G.O. “No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade”. *Nas carteiras escolares: os professores*. 2010. 254p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. - Brasília: UNESCO, 2011.
- GRESPLAN, C. L.; GOELLNER, S. V. *Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual: sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo*. Revista FACED, Salvador, n.19, p.103-122, jan./jun., 2011.
- Guijarro, Rosa Blanco, (1999), *Aprendendo na diversidade: implicações educativas*, [em linha], disponível em < <http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/aprendendodiversi.htm>>, [consultado em 10/3/2008].
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. *Feminilidades na pós-modernidade*. Labrys Estudos Feministas (Online), v. 10, p. 1-1, 2006.
- _____. *Gênero, História e Educação: construção e desconstrução*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 101-132, 1995.
- _____. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Editora Porto, 2000.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- MEYER, D. E. “Gênero e educação: teoria e política”. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-27.

- MOITA LOPES, L. P. "Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer". In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 125-148.
- NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança*. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.
- SABARIEGO, Marta. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Descleé.
- SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: Um Estudo de Professores em Creche*. Florianópolis: Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- SEFFNER, Fernando. "Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar". In: JUNQUEIRA, R. D. (Org). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília, Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.
- SEVERINO, A. J. *Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea*. Revista de Educação Pública. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p.155-164, 2009.
- SILVA JUNIOR, P. M. *A construção social das masculinidades no ambiente escolar: uma visão de masculinidades possíveis nas periferias urbanas*. Revista Sensus, v.1, n2, p. 47-59, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.
- SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em Sala de Aula e na Escola*. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 12a ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- VIANNA, Claudia. "Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar". In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 119 – 129.

Artigo recebido: 01/08/2016

Aceito: 31/10/2016