

## GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Fabiane Freire França/(UEM)

Geiva Carolina Calsa

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo evidenciar crenças e valores de um grupo de docentes do ensino fundamental sobre gênero e sexualidade na escola. Em vista disso, problematizamos: Quais as representações de professores e professoras sobre gênero e sexualidade? Como os conflitos relacionados aos conceitos de gênero e sexualidade se manifestam nas relações escolares? A análise dos dados corrobora que as crenças e valores dos/as professores e professoras favorecem a produção e reprodução da identidade de gênero e sexualidade no cotidiano escolar condizente com o modelo hegemônico estabelecido socialmente. Consideramos a necessidade de trabalhos com esta temática na escola convidando os/as docentes a problematizarem e repensarem suas práticas.

**Palavras-chave:** educação, gênero, sexualidade

### Introdução

No processo de ensino-aprendizagem escolar os professores discutem o conhecimento científico e em sua prática reproduzem também crenças, valores, idéias e interesses. Geralmente, o ambiente escolar é restrito a um modelo de aluno que corresponde à norma social: um menino ou uma menina com as características de gênero, heterossexualidade e estrutura familiar compatíveis com o que é esperado pela sociedade.

Mediante esta concepção problematizamos: Quais as representações de professores e professoras sobre gênero e sexualidade? Como os conflitos relacionados aos conceitos de gênero e sexualidade se manifestam nas relações escolares? Para responder a essa problematização, foram realizados grupos de discussões com professoras e professores de 5ª e 6ª séries de uma instituição pública do município de Sarandi/PR, nas quais foram discutidas situações observadas pelos/as docentes sobre gênero e sexualidade.

Compreendemos gênero como a condição social que identifica os sujeitos como homens e mulheres nas variadas dimensões de masculinidade e feminilidade, enquanto sexualidade como uma construção de aprendizado e reflexão sobre quem somos, como sentimos e as diferentes maneiras de vivenciar a orientação sexual (França, 2009).

A análise dos dados desta pesquisa salienta que os conceitos e práticas escolares produzidos e vivenciados na escola favorecem a produção e reprodução da identidade de gênero e sexualidade dos alunos de uma forma restrita ao modelo hegemônico estabelecido socialmente. Frente a essas considerações, ressaltamos a necessidade de trabalhos com esta temática na escola convidando os/as docentes a problematizarem e repensarem suas práticas.

### Gênero e sexualidade? O que é isso?

O uso da palavra gênero gera certa confusão conceitual, sobretudo em relação ao tópico da língua portuguesa: gênero dos substantivos. Na língua portuguesa, os nomes são agrupados de acordo com a dicotomia masculino/feminino e, como mostram alguns estudos (BIONDO, 2004), a categoria gênero é pensada por meio da diferença biológica entre os sexos.

Do ponto de vista das identidades culturais, pressupomos que essa confusão conceitual constitui-se em um dos modos da sociedade expressar a legitimação de papéis convencionais do ser masculino e feminino como questões opostas. Essa é a perspectiva da qual parte o presente estudo: o conceito de gênero é uma produção histórico-social, permeada por relações de poder, interesses, conflitos, contradições e negociações entre indivíduos e grupos. Por essa razão, supomos que refletir sobre o que é gênero implica problematizar a produção desse conceito em seu contexto histórico, político, cultural e social.

É parte deste fundamento a afirmação de que os conceitos compõem parte do estabelecimento de uma determinada cultura<sup>1</sup>, uma vez que os indivíduos se comportam e se constroem de acordo com os significados que circulam em determinado tempo e espaço social. Os discursos, dependendo de quem os emite, acabam por justificar e fornecer legitimidade às desigualdades de classe, de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade. Todavia os conceitos considerados legítimos podem vir a ser contestados e sofrer um questionamento radical de sua “naturalidade”, acentuada pelas instituições sociais. O movimento das mulheres negras é um exemplo de desencadeamento de rupturas

---

<sup>1</sup> Nesta perspectiva entende-se cultura como um campo de luta e contestação, em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade.



importantes dentro do feminismo, uma contestação do pensamento hegemônico sobre a mulher. Com os questionamentos das mulheres lésbicas, os debates feministas tornaram-se ainda mais acirrados, possibilitando a definição de reivindicações ao conjunto das mulheres.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1997, p. 41), o conceito foucaultiano de poder é útil para compreender o conjunto de práticas e saberes produzido para o controle de homens e mulheres, entre estes, os que definem lugares sociais diferenciados para os gêneros. Isso fica claro, por exemplo, nos papéis atribuídos ao casamento, à procriação e à normalização de condutas de meninos e meninas. Com base nos estudos foucaultianos, a autora compreende o gênero mediante os micro-poderes considerados estratégias e não privilégios dos homens sobre as mulheres. O poder exercido reciprocamente entre os indivíduos produz efeitos sobre suas ações que se constituem em regras e prescrições. Quando não há condição individual ou grupal de resistência, não há exercício de poder e sim uma relação de violência, física ou simbólica. A autora lembra, entretanto, que essas práticas sociais não são redutíveis a esquemas explicativos fixos, porque elas mesmas são intrinsecamente instáveis: os “gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”.

Valendo-se da base conceitual de Michel Foucault e Jacques Derrida, Joan Scott (1995) analisa o gênero a partir das relações de poder que fixam o que é ou não diferente e explica que a dualidade "diferença-igualdade" tem se constituído um "dilema" do movimento feminista. Este movimento, em um primeiro momento, centrou-se na reivindicação da igualdade social, política e econômica entre mulheres e homens; contudo, em seu avanço, o feminismo passou a indagar essa pretensa igualdade: “o que querem as mulheres, o que buscam afirmar: a igualdade ou a diferença?”.

Entende a autora que essa discussão envolve uma armadilha para as próprias mulheres, por ser a igualdade um conceito político que supõe a diferença e, portanto, reivindica-se que indivíduos diferentes sejam percebidos e tratados como equivalentes. Essa equivalência, que representa, de fato, antagonismo e conflito, vem se tornando “tragicamente hegemônica”. Nesse sentido, a autora alerta para a necessidade de problematizar toda e qualquer verdade, incluindo a igualdade entre homens e mulheres. A problematização das práticas discursivas permite a não-fabricação de identidades “idênticas” e, portanto, hegemônicas, abrindo a possibilidade para a constituição de maneiras alternativas de ser, agir e pensar de homens e mulheres.

Em um pensamento próximo ao de Scott (1995), Foucault (1984) assinalara anteriormente o paradoxo imbricado nas relações de poder: ao mesmo tempo que essas práticas e saberes criam novas formas de controle e vigilância sobre os indivíduos e o corpo social, é por meio deste saber que a sociedade amplia e aprofunda seu conhecimento sobre a própria humanidade e a realidade física e social. Seu efeito sobre a identidade dos indivíduos pode ser considerado produtivo na medida em que, além de estruturar seu pensamento, conceitos e condutas, fornece recursos da mesma ordem, que permitem a estruturação do mundo físico e social pelo próprio sujeito.

Foucault (1984) contribui para a compreensão das relações entre os saberes locais, descontínuos, desqualificados e não legitimados e as instâncias sociais e culturais que têm como função ordenar e hierarquizar os conhecimentos em nome da “verdade”. São exemplos disso, as “verdades” que padronizam o que, quem e como deve agir cada homem, cada mulher, cada criança com o seu próprio corpo em nome do saber médico. O autor questiona, ainda, o conhecimento científico, neste contexto, reconhecido como o “discurso verídico”, legítimo e necessário aos indivíduos.

De uma perspectiva próxima à de Foucault (1984), Louro (1997) mostra como a distinção entre homens e mulheres é predominantemente biológica e médica, o que acaba por fornecer um caráter irrecorrível, seja no campo do senso comum ou da linguagem científica. A autora alerta para a necessidade de a própria ciência denunciar o discurso sobre o masculino e o feminino que esteja baseado em características meramente sexuais como representações sociais historicamente produzidas. Nesta direção, o conceito de gênero passa a ser compreendido em seu sentido relacional, porque é no âmbito das relações sociais que se constroem os homens e as mulheres.

Louro (1997) destaca as distinções entre identidades de gênero e identidades sexuais. Embora, como salienta a autora, corra-se o risco de cair em uma armadilha de esquematização, a identidade sexual pode ser compreendida como as diversas maneiras de vivenciar a sexualidade, enquanto a identidade de gênero refere-se às múltiplas formas de ser homem e mulher, independente de características femininas e masculinas.

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-

relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997, p. 26-27, grifos da autora).

A autora lembra que a escola é uma das responsáveis pela produção e reprodução de diferenças e desigualdades, entre elas as relativas ao sexo e ao gênero. Desde sua gênese, essa instituição separou os indivíduos, utilizando-se de mecanismos de classificação: adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas. Seu ambiente foi constituído para acolher somente alguns e não todos, no entanto, manifestações pelo acesso irrestrito à escola, assim como modificações nos regulamentos e currículos têm sido organizados para que as diferenças sejam repensadas e reduzidas.

#### Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa acerca dos temas gênero e sexualidade

Foram selecionados para a pesquisa 12 professores do ensino fundamental da cidade de Sarandi/PR, sendo os critérios restritos a atuação dos mesmos em 5ª e 6ª séries, devido a uma demanda maior de dúvidas e anseios nessa etapa sobre os conceitos de gênero e sexualidade referidos pela escola. A atividade em destaque, neste artigo, refere-se a um dos encontros do grupo de estudos referente aos conceitos de gênero e sexualidade.

O grupo de estudos, caracterizado também como intervenção pedagógica da pesquisa, teve como objetivo oportunizar espaços de discussão e reflexão acerca de temáticas que envolvem gênero, corpo e sexualidade, bem como evidenciar aos docentes outras perspectivas sobre os temas. Os encontros proporcionaram comentar, ouvir e contrapor as idéias do grupo e da pesquisadora. Esta estratégia visou problematizar as concepções naturalizadas pelos/as docentes, sobretudo suas vivências e experiências com os/as estudantes e colegas no ambiente escolar no que diz respeito ao gênero. Buscamos vivenciar com o grupo um processo de (des)construção e (re)construção dos significados estabelecidos como “verdades”.

Para isso, optamos pela apresentação de situações-problema referentes ao ambiente escolar e que contrastassem com suas “verdades” sobre o tema, possibilitando-lhes entrar em contato com outras formas de ver, perceber e sentir o conceito. Ao longo do processo os/as docentes manifestaram sensações de conflito e de negociação entre os seus pré-conceitos e as novas idéias que pareciam estar estruturando. Essas manifestações sugerem a ocorrência de um movimento no sentido de repensar seus conceitos sobre gênero, abrir-se para outras formas de pensar o tema e criar novas “verdades” para si, ainda que provisórias e incompletas. A seguir, procuramos sintetizar este caminho e indicar, por meio da descrição e análise de um dos encontros as características das discussões em grupo.

### Compreensão da influência de crenças e valores à formação da identidade de alunos e alunas: Outras possibilidades

Por que a educação foi construída de forma diferenciada a meninas e meninos e continua sendo reproduzida na instituição escolar? Os/as docentes responderam, em sua maioria, que essa diferença é pautada nos valores e costumes de cada grupo social e momento histórico. E, embora afirmassem sentirem-se conscientes da reprodução social dos conceitos convencionais de gênero, alguns/mas deles/as, como P2(M)<sup>2</sup>, apontaram, inadvertidamente, como “normal” que meninas e meninos brinquem de modo diferente: “Eu acho que os meninos devem brincar de carrinho sim! E a menina de boneca, é o normal”.

A fala dessa professora P2(M) evidencia a naturalização das brincadeiras de meninos e meninas, parecendo não ser possível a inversão ou a vivência de outras formas de brincar que não correspondam às regras sociais estabelecidas para cada sexo. A literatura especializada sugere que não importa identificar se meninos e meninas brincam com seus “respectivos” brinquedos, mas em problematizar esse fato. Quando as crianças sentem vontade de conhecer outros tipos de brinquedos que não são os prescritos aos seus respectivos “gêneros”, é importante perguntar-se: **Por que não?**

Algumas falas dos/as professores/as associaram o brincar ao desenvolvimento da sexualidade do indivíduo. P3(H) – “Se o menino começa brincando muito de boneca, não

---

<sup>2</sup> Indicação dos sujeitos da pesquisa: (P): Professora/o, se é mulher (M) ou Homem (H). A numeração é aleatória para diferenciação dos/as docentes.

sei não, hein, rrsrs, quando crescer, já sabe”. P2(M) – “Eu não concordo, porque eu conheço um menino que brincava de boneca e depois assumiu que era gay”.

Ao perceber que a lógica referente ao gênero estava prescrita na sexualidade de forma naturalizada, como previsto na hipótese deste trabalho, questionamos: **Vocês acreditam que meninos ao brincar de boneca, ou meninas ao brincar de carrinho acarretarão uma inversão de valores? Isso influenciará a sua orientação sexual?** O professor P3(H) advertiu que essa possibilidade é provável, como se nota em sua fala: “Eu acho que tem alguma coisa de errado aí. Eu acho complicado!”.

Esse universo simbólico dos/as professores/as influencia a construção da identidade dos/as estudantes que, reciprocamente, influenciam a identidade do/a professor/a. Todavia, como neste processo dialético quem detém o poder e o saber dita como o outro deve ser representado, o/a docente assume a função predominante de definir o que pode e deve ser considerado “normal” e “diferente”. Tendo em vista a influência do/a professor/a na definição de gênero e a importância de desconstruí-lo, questionamos ao grupo: **Alguma vez vocês acordaram e se olharam no espelho e se perguntaram “Por que eu sou heterossexual?” Ou apontaram para o seu amigo e afirmaram “tadinho, ele sofre tanto, porque ele é hetero”**. A essa colocação um dos professores se levantou da cadeira como em protesto e disse: P3(H) – “Ah não! Mas é o natural, mulher nasceu prá homem e vice-versa, não tem como fazer essas questões, isso não existe!”. Essa concepção está diretamente associada às relações heterossexuais e, conseqüentemente, materializam-se em críticas e condenações à homossexualidade e outras formas de viver a sexualidade que não seja a heteronormativa. Como salienta Weeks (2007, p. 70):

Não são muitas pessoas que podemos ouvir afirmando “eu sou heterossexual”, porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica” significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes.

A reação do grupo à fala de P3(H), sobretudo das professoras, evidenciou discordância em relação ao professor. A professora P4(M) afirmou “Ah, ele é machista assim mesmo!”. O conceito de machismo, como já abordado, refere-se a uma posição superior do homem em relação à mulher. Com essa fala, P3(H) demonstrou preconceito ao invés de machismo, já que não consegue reconhecer a homossexualidade como uma forma

de vivenciar a sexualidade. As falas das professoras transmitiram a idéia de que as mulheres aceitam e até apóiam mais facilmente a homossexualidade. Todavia é preciso lembrar que as mulheres, como mães e professoras, também influenciam e cobram de meninos posturas masculinas e de meninas posturas femininas. Nesta direção, nota-se que não se pode generalizar, visto que homens e mulheres julgam os conceitos com base no contexto onde são formados/as.

Os/as docentes confirmaram ter dificuldades em lidar com a realidade de sala de aula, particularmente no que se refere ao gênero e à sexualidade. A professora P11(M) chama a atenção para o fato de que como coordenadora recebe as dúvidas dos/as docentes e se sente despreparada para lidar com os temas relacionados ao gênero e a sexualidade. “Ali na sala de orientação, eu enfrento cada situação! É muito complicado trabalhar com essas questões, não me sinto preparada, até por isso vim fazer o curso, porque nunca tinha feito nada sobre este tema”. Salientamos a lacuna existente na formação de professores/as, P11(M), que atua há dezesseis anos como pedagoga, nunca havia feito um curso que abordasse essas questões. Para reforçar a necessidade pedagógica e política dessa formação citamos:

Professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais. Neste sentido, cursos e currículos de formação de professores e professoras constituem uma instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados como o processo de produção, posicionando e deslocando das fronteiras e identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais (MEYER, 1999, p. 81).

Homens e mulheres se constituem por meio dos discursos que são criados para legitimar como devem ser construídas suas identidades sexuais e de gênero. Em um processo de retomar quadros de encontros anteriores, P12(M) mencionou: “Essa semana eu, eu me políciei nesse sentido, estava lendo as atividades feitas no caderno né, e quando vinham as meninas e os meninos eu me políciei em elogiar os dois [...]”. De acordo com a professora, aos alunos/as que não apresentaram uma letra legível, ela sugeriu que praticassem a caligrafia.

A verbalização de P12(M) demonstra modificações em sua ação quanto ao tratamento diferenciado dado à caligrafia de meninos e meninas. Ao refletir desta forma,



sua fala aponta possibilidades de uma prática pedagógica menos desigual do gênero dentro da instituição escolar. Na mesma direção, P1(M) mencionou que P3(H) tem revisto suas posturas sobre as relações de gênero e sexualidade ao afirmar que “Agora, o P3(H) mudou a postura de machista”.

As discussões em grupo tomaram várias dimensões, dentre elas as dificuldades enfrentadas em trabalhar com os/as alunos/as em sala de aula. De acordo com P9(H), ele adota a seguinte estratégia: “Se você, de repente, lá um aluno quer acertar o outro e você fala ‘menino para! Senta, vamos conversar’, não tem conversa, mas se você fala ‘Opa, tá pintando um clima!’ Na hora, eles separam e sentam. Acabou a briga [...]”. Em concordância com a “estratégia pedagógica” de P9(H), P3(H) afirma: “Eu falo assim, ‘gente que frescura é essa? Macho que é macho não fica pegando no outro não, que história é essa?’ Rapidinho separa. [...]”. As falas dos professores sugerem que, aproximar-se demasiadamente ou tocar no corpo do outro, sobretudo quando se trata de meninos e homens, é considerado proibido. O controle da masculinidade na sociedade não tolera este contato sem associá-lo à condição da homossexualidade.

Tanto a reação dos professores quanto a dos alunos demonstram preconceitos relacionados à identidade homossexual. O professor e a professora são pontos de referência aos alunos/as, por isso precisam repensar suas atitudes em relação à construção dos conceitos de gênero e sexualidade. O estereótipo de macho demarcado por P3(H), por exemplo, legitima o comportamento social destinado aos homens e, provavelmente, seus alunos são/serão formados dentro desta perspectiva desconhecendo ou não reconhecendo outras identidades possíveis.

A ação de assumir a homossexualidade na sociedade é tão complexa a ponto de as pessoas manterem relacionamentos heterossexuais para corresponderem às normas construídas socialmente. Temos a impressão de que os sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade sentem-se culpados, como se estivessem fazendo algo errado e impuro. Por outro lado, cabe frisar que não está em questão aqui o fato de assumir ou não uma identidade fixa de homossexual, mas permitir-se relacionar sem cobranças e preconceitos.

As identidades não necessitam ser rotuladas em categorias sexuais fixas: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. Ora, **todos os heterossexuais são iguais por se relacionarem com pessoas de sexo diferente?** Os conceitos de identidades sexuais e de gênero podem ser abordados nas suas diversas possibilidades de vivências e experiências. Contudo, estas questões têm sido pouco discutidas; geralmente, são legitimadas e reproduzidas por meio de um discurso hegemônico social, que constrói sujeitos estigmatizados e estigmatizadores.

Notamos a inquietação de alguns/mas dos/as professores/as em relação às discussões e algumas afirmações no grupo. Para P3(H), essas questões envolvem insatisfação pessoal, já que “ele” (refere-se a quem não se enquadra no padrão heterossexual) experimenta tudo que é diferente. P2(M) complementa que “tá tudo muito fácil hoje, então aquilo não te satisfaz mais, vai buscar em outra coisa! Então vai fazer isso e aquilo [...] quer ter experiência”. Os discursos do professor e da professora demonstram preconceito, porque para ambos, as mudanças ocorridas em relação às discussões recentes sobre gênero e sexualidade extrapolam as barreiras e limites da “normalidade”. P3(H) ainda enfatiza: “Na realidade, é falta de outra coisa, é falta de Deus, abre assim um vácuo tão grande que a pessoa fica tentando preencher com isso”. O discurso religioso do professor condiz com a reprovação de algumas crenças sobre homossexualidade, bem como as discussões das relações de gênero. Apesar da ocorrência de algumas mudanças no quadro das relações de gênero, a maioria dos discursos religiosos salienta que as mulheres devem ser submissas aos seus maridos, que são provedores e protetores. Quanto à homossexualidade em algumas religiões, é vista como um “desvio”, uma doença que só pode ser curada pela fé:

P2(M) – Eu conheço um homossexual assumido e alcoólatra que bebia, estava na sarjeta, e caía mesmo e ele se voltou à igreja, participou do grupo de oração e hoje ele fala que é curado. Casou, tem uma filhinha. E ele não perdeu o jeito, mas a opção sexual dele não é mais homo.

A associação de P2(M) do alcoolismo à homossexualidade demonstra as escolhas do sujeito pelo suposto “caminho errado”. Neste caso, o sujeito parece ter errado duas vezes, uma por ser alcoólatra e a outra por assumir a sua homossexualidade, como se as duas “escolhas” fossem interdependentes. Somente a igreja, uma possibilidade de saída,

apresentada pela professora como redenção e salvação, levou o sujeito à escolha do “caminho correto”: o casamento e os filhos. Não cabe aqui julgar a fala da professora como certa ou errada, mas colocar em questão suas considerações, afinal, posturas como essa em sala de aula podem silenciar e/ou excluir alunos/as por não corresponderem às normas, sobretudo religiosas. Cabe ainda destacar que “alguns indivíduos são forçados a escolhas, através da estigmatização ou descrédito público [...]” (WEEKS, 2007, p. 72).

Neste contexto, P5(M) questionou: Mas será que não é só perante a sociedade? A questão desta professora revela a importância das discussões em grupo para a mobilização de reflexões e discussões que possibilitem novos olhares ao objeto de conhecimento. P2(M) respondeu: “Não, não é! Ele fez um esforço, foi uma tortura”. A resposta de P2(M) aponta o esforço despendido da pessoa para se enquadrar à norma. **Seria este o caminho?** É preciso que cada sujeito comece a se questionar e se perceber também como preconceituoso. Essas questões foram suscitadas com o intuito de promover reflexão sobre si e sobre o outro.

**E por que interrogar os discursos normativos?** Existem pessoas que não se enquadram nos padrões ditados pela sociedade e que, geralmente, sofrem preconceitos e discriminações, sendo, portanto, doloroso pra elas viverem neste ambiente, frequentarem a instituição escolar, participar das crenças estabelecidas por esta instituição. Ao fazer estas questões, problematizarmos as “verdades” da sociedade, possibilitamos o pensar no “outro”. Em meio a essas discussões a professora a seguir chamou a atenção:

P1(M) – Nós recebemos um material da coca-cola sobre a água e eu estava trabalhando em sala, em vídeo e eu achei engraçado que eles colocam nas dicas para economizar água, eles colocam assim, “se a sua mãe estiver lavando o carrão”. Eu achei engraçado porque os alunos levam um susto né. “Quando a sua mãe estiver lavando o carro ela gasta tanto de água e poderia economizar, quando o seu pai for lavar roupa”, passa o homem lá na, máquina de lavar trocando a roupa. Eu fiquei observando, eles ficaram assim sabe, espantados, mas ninguém falou nada.

A partir da fala desta professora, entendemos que os alunos e as alunas apresentaram um estranhamento à apresentação da “inversão” de funções de homens e mulheres na sociedade. Nesta perspectiva, a mídia pode ser utilizada como um instrumento para a desconstrução de normas preconceituosas ao mostrar que “mães e pais” podem exercer diversas funções como demonstra o vídeo citado por P1(M).

Durante as discussões, foram levantadas posturas dos/as docentes quanto às relações de gênero, como tratam meninos e meninas na escola. Destacamos a necessidade de consciência sobre gestos e valores, visto que, a partir do momento em que se transmite o que acredita ser “certo” ou “errado”, modos de ser de alunos e alunas podem ser reprimidos. Sem perceber, as desigualdades e a hierarquia de gênero, posturas preconceituosas podem ser reforçadas pelos/as docentes. A partir desta abordagem, P7(H) salientou:

[...] quando eu tiro eles da sala (refere-se aos seus alunos e alunas), normalmente eu peço fila, daí eu peço pras meninas irem primeiro. Às vezes, eu levo as duas turmas junto né, os meninos e as meninas, mas daí fica um auê no corredor, por isso, normalmente, levo as meninas, depois, os meninos. No começo não tem muito problema, mas, depois, os moleques começam a questionar “Ah, mas por que as meninas primeiro?” Daí eu falo “Têm que ser educados, cavalheiros, esperar as meninas”.

O comentário do professor de Educação Física gerou tumulto e concepções divergentes entre o grupo: P3(H) – “É uma discriminação isso daí!”, P5(M) – “Não é não!”. Neste contexto, P7(M) questiona: “Isso tá certo ou tá errado?”. Como em discussões anteriores, enfatizamos que o importante não é discutir o que está certo ou errado, mas perceber que, por intermédio dos gestos, atitudes e posturas, reafirmamos ou não as construções sociais padronizadas de gênero. Por que não dividir grupos mistos de meninos e meninas para irem à quadra?

O fato de ser feminino ou masculino não está diretamente ligado às identidades de mulheres e homens respectivamente, uma vez que essas identidades são construídas pela sociedade. **Pode existir um homem feminino? Ou uma mulher masculina? Por que não?** Perceber essas questões é abrir possibilidades para ir além da prática pedagógica escolar, é permitir o convívio de identidades diferentes em um processo de troca de conhecimentos. Por isso a necessidade da articulação entre as várias maneiras de ser homem, de ser mulher. Há um leque de conceitos que precisam ser abordados, repensados, questionados.

### **Considerações finais**

Ainda que o curso tenha enfatizado as questões de gênero todo o tempo, o foco das discussões foi a sexualidade. Se, por um lado, o tema sexualidade pode parecer mais necessário para discussões em sala de aula, por outro, o conceito de gênero pode ainda parecer confuso, por isso pouco abordado.

A estratégia de fazer com que os sujeitos se questionassem todo o tempo e saíssem de cada encontro com mais dúvidas do que chegassem foi um recurso que nos pareceu interessante para os resultados da pesquisa. Enfatizamos que este processo de discussão não serviria para a elaboração de uma receita e/ou respostas prontas sobre como trabalhar o gênero e a sexualidade em sala de aula, pelo contrário, nas discussões em grupo, seriam levantadas possibilidades para que os/as docentes refletissem e permitissem a si e aos seus alunos e alunas fazerem o mesmo processo, repensarem suas atitudes e seus valores.

Esta experiência foi um caminho fecundo para a observação dos desafios e possibilidades com o trabalho de gênero e sexualidade na escola, sobretudo com professores e professoras. Problematizar valores, preconceitos e crenças nos permite repensar, evidenciar e romper com alguns preconceitos no cotidiano escolar.

## Referências

BIONDO, Fabiana P; CALSA, Geiva C. **Estudo sobre a formação do conceito de gênero de substantivo no ensino fundamental**. Relatório (Relatório de Iniciação Científica) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade. A vontade de saber**. V. 1. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7–34.



MEYER, Dagmar E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-83.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, V. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO. G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.