



GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Flávia Fernandes de Carvalhaes¹
Marcela Lima da Silva²

A presente pesquisa qualitativa busca analisar quais as representações sociais sobre sexualidade e gênero, presentes nos discursos da comunidade³ de três escolas da rede estadual do município de Arapongas - Paraná, e verificar os efeitos dessas perspectivas nos materiais didáticos, projeto pedagógico e, principalmente, na relação com os alunos. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, questionários semi-estruturados.

Priorizou-se o referencial teórico metodológico da abordagem psicossocial para compreensão da noção de subjetividade, a partir do entendimento de que esta não se substancializa em atributos universais, mas representa uma produção de sentidos inseparável do contexto e das formas complexas de organização social, que estão por trás dos vários espaços de ação social. (GONZÁLES, 2004)

O conceito de “representação social” foi fundamental na apreciação dos dados coletados, pois viabilizou a apreensão dos sentidos e significados presente nas narrativas. Segundo Paullilo, este conceito explicita “(...) elaborações sócio-cognitivas e afetivas enraizadas na realidade social e histórica, ao mesmo tempo em que contribuem para construir esta mesma realidade, dando assim sentido às práticas sociais, são interpretações e re-interpretações da realidade; são, em última instância, um processo de produção de sentido”. (1999, p. 69.).

Esta análise busca apreender, especificamente, quais as representações e papéis sociais que essas comunidades escolares relacionam ao feminino e ao masculino e quais significados são atribuídos as homossexualidades.⁴ Parte-se do pressuposto, que os discursos verificados nos questionários aplicados nas escolas são produções históricas que atendem a demandas políticas da sociedade moderna e que, para tanto, faz-se necessário mapear esse contexto.

Liberdade, Igualdade, Fraternidade e Controle:

¹ carvalhaes1@yahoo.com.br

² mmhta@hotmail.com

³ Professores, pedagogos, funcionários da secretaria e de serviços gerais.

⁴ Segundo Louro (1999, p.24), papéis sociais são (...) basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. Através do aprendizado de papéis, cada um(a) deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.



O início da modernidade marcou um período de intensas mudanças políticas ideológicas nas relações sociais e, nesta conjuntura, assistiu-se o surgimento e a consolidação do pensamento científico (pautado em leis gerais, experimentação, observação e mensuração), que atravessou significativamente os processos de “construção” do indivíduo moderno, pautados na interioridade, na individualidade e, principalmente, na norma. As demandas dirigidas a esse sujeito esperavam que ele “funcionasse” e “produzisse” de acordo com as necessidades do nascente sistema político e econômico capitalista e seu modo de produção. (FOUCAULT, 1988).

Nesse cenário de intensas modificações nas estruturas de poder, instalam-se uma série de instituições (prisões, hospitais, hospitais psiquiátricos, fábricas e escolas) que, articuladas ao surgimento de saberes e ao exercício de um poder disciplinar, tiveram a função de produzir corpos úteis e dóceis ao capital. Através dessas Instituições, portanto, circula um poder normatizador da subjetividade, que se articula através de técnicas de regulação, classificação e correção, com o objetivo de qualificar e hierarquizar os indivíduos entre os “normais” e “anormais”. (GOFFMAN, 1961)

Dentre as várias Instituições consolidadas na modernidade, ressalta-se a escola. Segundo Saviani (2007) é a partir da modernidade que ocorre a institucionalização da educação por meio da escola, e é nesse momento que a educação, até então vinculada ao convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada por nenhuma unidade institucional, passa a ser gradualmente substituída pela educação escolar formal. Sendo assim, esta instituição passa a ter um “peso decisivo, senão exclusivo na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista, a escola passa a ser entendida como um aparelho ideológico do estado exclusivamente capitalista” (p. 157). Nesse contexto, a escola emerge “como um espaço de tratamento moral, convertendo-se no lugar onde, além de oportunizar o acesso a novos saberes, difunde técnicas pedagógicas dirigidas para normalizar os alunos”. (MUNHOZ, 2003, p.3)

Segundo César (2009), a escola também é considerada uma instituição de produção de processos normatizadores, sendo a principal característica desta a disciplina corporal:

(...) a disciplina no interior da instituição educacional não se restringe ao corpo, pois ali também ocorrem à submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. Ela constitui numa operação histórica de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, de modo que a operação não atingiu só os corpos, mas também os próprios conhecimentos a serem ensinados. A escola disciplinar não distingue entre corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos na medida em que seu objetivo é a produção do sujeito sujeitado. (p. 54)

A escola, além de cumprir com a função de controle do tempo e controle dos corpos, também possui um controle mais abrangente, visto que possui o controle sobre o próprio



mecanismo de produção do conhecimento, fixando os indivíduos a um saber já estabelecido pela instituição. Esta Instituição, portanto, participa ativamente nos processos de socialização, auxilia os indivíduos em seu processo de assimilação das normas sociais, ordenando comportamentos e unificando linguagens, penalizando àqueles que se recusam ou que se desviem dessas normas. Miranda (2004) afirma que “a escola certamente não é neutra, que ela atua como um instrumento de dominação, funcionando como reprodutora das classes sociais (...) e que os fins sociais da educação, implicam a proposição dos interesses de uma determinada classe social”.

Sendo o papel social da escola articulada a práticas de docilização e atribuição de naturalidade a fatos sociais, isso implica, muitas vezes, na impossibilidade de circulação de reflexões críticas na comunidade escolar, tais como questões relacionadas às construções sócio-históricas evidenciadas pelos estudos da sexualidade e de gênero.

Foucault (1988), Laqueur (2001) e Weeks (2001) são referências importantes de autores que desenvolveram estudos sobre as perspectivas históricas de construção do conceito de sexualidade, pois analisaram as complexidades de relações e fatos que colocam a diferença anatômica entre os sexos e as práticas sexuais como questões centrais em nossa sociedade. Como existem diferentes discursos (históricos, culturais, sociais, científicos, de gênero, etc.) que atravessam a construção dos conceitos de sexualidade, é importante analisar quais elementos incitam a relevância de um discurso sobre a sexualidade, quais as suas finalidades e conseqüências. Conforme Weeks (2001, p.40),

[...] a sexualidade é, na verdade, uma ‘construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas. Isso tem profundas implicações para nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade.

Com raízes epistemológicas no movimento feminista, os estudos de gênero permitem refletir sobre as cristalizações históricas (naturalizações) de papéis sociais considerados masculinos e femininos, e sobre os discursos, pilares, normas, padrões culturais, valores e representações nos quais muitas das relações entre homens e mulheres estão pautadas. Bozon (2004, p.14) acredita que “a construção social tem um papel fundamental na elaboração da sexualidade humana”, pois, segundo o autor, a sexualidade não é um dado da natureza, mas uma produção social consolidada em contextos culturais e com finalidades políticas.

Portanto, para se compreender os dados coletados nas escolas é necessário situar como os corpos foram interpretados na sociedade moderna, para que se possa mapear a genealogia da “história da sexualidade” e seus efeitos na subjetividade.

A anatomia é o “destino”:



A visão dominante no século XVIII, da diferença anatômica entre dois sexos, acarretou mudanças no acesso de homens e mulheres à vida política, econômica, cultural e na definição de papéis sociais distintos (LAQUEUR, 2001, p.18); tais diferenças delinearão as possibilidades e finalidades sociais de cada sexo. O contexto para a articulação da concepção da diferença sexual entre homens e mulheres não era, segundo Laqueur (2001), reflexo dos avanços nos conhecimentos científicos; era político, atravessado por conflitos e lutas pelo poder e por posições na esfera pública.

Foucault (1988) diz que a nossa sociedade transpôs o “umbral da modernidade biológica” na passagem do século XVIII para o XIX, exatamente por serem os corpos (indivíduos) e a espécie humana o foco das estratégias políticas do poder disciplinar, que se deu através do controle biológico (natalidade, mortalidade, práticas sexuais, etc.) da população, respaldado pela produção de um discurso científico que denomina de “biopoder”. O investimento estratégico conferido à ordem da vida pela sociedade oitocentista e pela modernidade possibilitou que o biopoder se constituísse, enfim, no registro das práticas sociais (BIRMAN, 2001, p.61).

Badinter (1985), Donzelot (1986), Foucault (1988) e Laqueur (2001) mostram, em seus trabalhos, que, ao longo da história, os corpos feminino e masculino têm sido alvos de inscrições discursivas e objeto de disciplinarização e controle, sendo atravessados pela física e pela microfísica dos poderes. E, na construção social dos sexos e gêneros, a mulher, muitas vezes, tem se apresentado de forma invisível — isso porque, por muito tempo, sua sexualidade foi negada, excluída e velada, e associada a imagens de imperfeição, passividade, pecado e à reprodução, enquanto o homem sempre esteve em foco, considerado forte, provedor, viril, magnânimo (LAQUEUR, 2001).

Corrêa (1996, p.207) afirma que mulheres e homens “são detentores de uma história, ou melhor, de um mosaico ou calidoscópio de histórias protagonizadas por vários ‘masculinos’ e vários ‘femininos’ em culturas diferenciadas e em épocas diferentes”; e Bozon (2004, p.21), diz que “a maior parte das culturas — mesmo as que não produziram mitos de justificação quanto ao lugar dos homens e das mulheres — traduziu a diferença dos sexos em uma linguagem binária e hierarquizada, na qual apenas um dos termos era valorizado”. Nessa perspectiva, a partir do século XVII, empreenderam-se discursos, como o religioso e o científico, que estabeleciam uma lógica hierárquica entre os sexos, onde o feminino era “sempre assinalado no lado inferior” (BOZON, 2004, p.21).



No século XIX, principalmente o discurso científico se apresentou como dispositivo de poder e controle sobre o corpo, influenciando modos específicos de pensar a população e as atribuições de funções e os papéis sociais distintos de homens e mulheres (VILLELA, 1999). Nesse sentido, analisam-se os efeitos desses discursos nas respostas obtidas através dos questionários aplicados nas escolas.

Análise do material coletado: mudanças e permanências

Foram distribuídos cinquenta questionários em três escolas da rede estadual do município de Arapongas, sendo que 78% das respostas foram de professores(as), 8% de pedagogos(as) e 14% de funcionários(as) da secretaria e dos serviços gerais.

Em relação à escolaridade, 65% dos profissionais acessados concluíram curso de graduação, 30% de pós-graduação e 5% o ensino médio. Ressalta-se que são raras as orientações sobre sexualidade e gênero nos cursos de capacitação profissional, pois 84% dos profissionais afirmaram que não tiveram contato sobre essas temáticas e 92% disse que nunca teve espaço para problematizar aspectos relacionados às diversidades sexuais.

Das pessoas que se prontificaram a responder o instrumento, 90% eram do sexo feminino e 10% masculino. O fato de a maioria ser mulheres pode ser compreendido pelo fato da escola ser culturalmente representada como uma Instituição que, juntamente com a família, é responsável pelo cuidado e disciplina das crianças e jovens. Na sociedade Moderna foi atribuído as mulheres o papel social de cuidadoras e responsáveis pela educação dos filhos. Segundo Aguiar (2004), profissões como a educação são vistas como prolongamento da atividade doméstica, e como tal, carregam valores atribuídos às mulheres: dedicação, ternura, sacrifício, entre outros.

Quando questionados a respeito dos estudos de gênero e da sexualidade, a maioria desses profissionais de educação admite não conhecer nada a respeito (62%), e àqueles que declaram conhecer, em sua maioria, associaram esses estudos à homossexualidade e a distúrbios. Na pergunta “Você conhece a respeito dos “estudos de gênero”? Se sim fale um pouco sobre o que entende” obteve-se respostas tais como:

(...) Sim, homossexuais, gays.

(...) Sim, porem não concordo com alguns aspectos, pois Deus criou somente o homem e a mulher.

Tal constatação, provavelmente, acarreta dificuldades no manejo dos assuntos relacionados a gênero, sexualidade e diversidade sexual, visto que em seus discursos, esses profissionais relacionam à sexualidade a problema, doença, perversão e anormalidade.



Em relação à atribuição de papéis sociais a homens e mulheres na sociedade, 54% dos profissionais afirmaram que não há diferenças, como demonstram as falas a seguir:

(...)Nos períodos anteriores sim, atualmente não...

(...) Não, hoje a mulher conquistou seu espaço e provou que pode executar as mesmas tarefas que os homens.

Sobre essa questão, 43% das respostas indicam a atribuição de naturalidade a papéis sociais distintos entre homens e mulheres. Ao masculino relacionam-se representações sociais de provedor e responsável pelo orçamento da família, autoridade, poder, força física, razão e rapidez em decisões. Já ao feminino foram atribuídos significados como “*dona do lar*”, chefe dos cuidados domésticos e dos filhos, maternidade, delicadeza e emoção. Segundo Weeks (2001), na modernidade, através de discursos judiciários, médicos e políticos, houve a necessidade de definir o que era normal e anormal, exigindo assim uma definição precisa das “verdadeiras” características femininas e masculinas, gerando uma preocupação e todo um discurso em torno dos papéis que eram apropriados para homens e mulheres na família e na vida social.

Ao serem questionados se há na escola igualdade de tratamento entre os sexos, a grande maioria (80%) afirmou que sim, o que soou paradoxal, devido ao número significativo (43%) de respostas que afirmam estereótipos de gênero e papéis sociais cristalizados. Geralmente, as representações sociais de masculino e feminino acarretam diferenças nos modos de se relacionar com os alunos, como pode ser notado em respostas a pergunta “Há igualdade de tratamento entre alunos meninos e meninas na instituição escolar?”:

(...) nem sempre; alguns exemplos são as habilidades, por exemplo: os meninos são melhores para raciocinar (matemática) e as meninas são melhores em português (compreendem mais).

(...) a menina ainda é considerada frágil, fraca, esta sempre excluída nas atividades, principalmente na educação física.

(...) quando estamos trabalhando com vídeo, data show, geralmente são os meninos que dão esse suporte.

As contradições entre discurso e prática traduzem representações construídas na Modernidade, ao mesmo tempo em que refletem transições presentes na sociedade contemporânea. Nas últimas décadas, uma série de eventos questionou concepções alienante/naturalizante associadas a homens e mulheres, tais como: movimentos de luta e emancipação pelos direitos das mulheres; reações críticas e resistências de grupos de mulheres feministas às políticas natalistas autoritárias; impacto do surgimento da AIDS na nossa cultura, entre outros.

Em relação ao regimento escolar e material pedagógico, 30% dos acessados declarou desconhecer se as questões sobre sexualidade e gênero são contempladas, 54% afirmou que não são consideradas, 6% diz que o material aborda essas questões e 10% não responderam. Atrelado a



essas respostas, 64% dos pesquisados declararam que o material didático não contempla questões sobre diversidades sexuais, o que provavelmente contribui para legitimar informações e práticas equivocadas e preconceituosas com alunos homossexuais, como se verifica em resposta à pergunta “como os professores lidam com a questão das diversidades sexuais na escola ?”

(...) Para ser sincera, alguns lidam, com palavras que às vezes parece deboche.

Jeolás e Paullilo (2009) afirmam que as questões relacionadas às homossexualidades na escola, historicamente, se apresentam como assunto moralizado e patologizado, percebido de maneira conflituosa e com diferentes significados:

(...) natural e não natural, moral e imoral, normal e anormal, legítima e ilegítima, primando ora pela inclusão dos homossexuais, ora por sua exclusão e pelo não reconhecimento de direitos duramente conquistados, requerendo, portanto, projetos de educação e ações permanentes com a finalidade de enfrentar as resistências e contribuir com possíveis avanços no combate à homofobia em nossa sociedade. (p.150)

Ressalta-se que 63% dos profissionais declararam não haver programa de educação sexual na escola, e 15% afirmou que os assuntos referentes a essas temáticas são contemplados nas matérias de biologia e ciências do corpo humano. Tais disciplinas, geralmente, abordam as construções sócio-históricas da sexualidade e dos gêneros através de paradigmas naturalistas. Segundo Carvalho (2009), esta tendência de explicar fenômenos humanos em termos biológicos é extremamente presente quando se aborda assuntos relacionados à sexualidade, o que define, muitas vezes, as representações sociais do corpo, dos sexos, gêneros e papéis sexuais.

Os dados levantados sugerem que cada profissional, ao presenciarem situações que demandam a problematização de assuntos relacionados à sexualidade e diversidade sexual, agem de acordo com valores pessoais, construídos socialmente, sem conhecimento críticos e capacitação apropriada. Cabe ressaltar que, de acordo com a idade e tempo de formação dos profissionais que responderam aos questionários, a maioria se formou nas décadas de 60, 70 e 80, em plena ditadura militar, em que assuntos como sexualidade e, principalmente, homossexualidade eram (e ainda são em muitos lugares) proibidos.

Aliado a falta de conhecimento e capacitação, a maior parte dos profissionais de educação que responderam ao questionário, já está há mais de 22 anos trabalhando no mesmo regime didático, muitos demonstraram falta de credibilidade na educação, reclamaram da super lotação das salas de aulas e de cansaço, o que provavelmente contribui para as dificuldades na apreensão de novas perspectivas em relação às dimensões da sexualidade e dos gêneros.

Diante desses dados, pode-se analisar que há poucas oportunidades de reflexão acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual na comunidade escolar, o que acarreta práticas



e discursos equivocados, moralistas e preconceituosos. Ressalta-se, ainda, danos maiores a alunos homossexuais, a mercê de tratamentos baseados em valores morais e/ou religiosos:

(...) O assunto ainda é complicado. É melhor respeitar e quando possível ajudar. Mas não me sinto preparada. Porque biblicamente esse é um ato reprovado pelas escrituras bíblicas, mas amamos toda criatura de Deus.

(...) O tema não me agrada. Respeito, mas não concordo, é como se tivéssemos que ver tudo como certo. E sabemos que não é certo.

Segundo Cavaleiro (2009), o pressuposto da heteronormatividade é muito presente no ambiente escolar e pouco se discute sobre o assunto, o que leva a crer que a heterossexualidade é o “ar que se respira” na escola e

(...) desse “desconhecimento” alimenta-se e se promove grande parte dos rituais de rechaço, humilhações e violências. É preciso notar que há uma espécie de “silêncio deliberado”, quando se trata das homossexualidades, pois, neste caso “quem cala não consente”. Omissão e negligência aliadas reforçam e validam as práticas homofóbicas” (p. 162)

Portanto, conclui-se que as narrativas que aparecem na análise do material coletado, apontam para permanências de processos de normatização que estão em trânsito na contemporaneidade. Valores como, por exemplo, o reconhecimento da mulher através da maternidade, dos homens como provedores e da homossexualidade como perversão, não foram completamente subvertidos nos discursos e práticas sociais em muitas escolas.

Embora constata-se mudanças sociais significativas nas últimas décadas, perspectivas essencialistas que atribuem aos homens a possibilidade de traição, desejo sexual exacerbado, dificuldade no uso da camisinha e a violência são compreendidos como masculinidades “naturais”. Em relação às mulheres, os relatos mostram a construção de subjetividades relacionadas à centralidade da maternidade, passividade e docilidade enquanto norma. As expressões das homossexualidades são percebidas como desviantes e anti-naturais.

Portanto, é necessário refletir cuidadosamente sobre atribuições de gênero que cristalizam possibilidades de ação e escolha de homens e mulheres, e sobre o quanto muitos dos discursos presentes na comunidade escolar contribuem para a legitimação desses “papéis” e para a produção de processos de exclusão e estigmatização.

Bibliografia

- AGUIAR, J.D. Igualdade entre homens e mulheres, essa luta é nossa – Educação no combate à discriminação. *Caderno de Gênero*, Curitiba, p.17 – 20, 2004.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BIRMAN, J. *Gramáticas do erotismo: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.



- BOZON, M. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- CARVALHAES, F. F. de. *Subjetividade e AIDS: a experiência da doença e da militância na trajetória de vida de mulheres HIV+ vista sob a perspectiva dos estudos de gênero*. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.
- CARVALHO, F.A. *Que saberes sobre a sexualidade são esses que (não) dizemos na escola?*. In: Mary Neide Damico Figueiró (org). *Educação Sexual: Em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009.
- CAVALEIRO, M.C. *Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões*. In: Mary Neide Damico Figueiró (org). *Educação Sexual: Em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009.
- CÉSAR, M. R. A. Pensar a educação depois de Foucault. *Cult*, São Paulo, p. 54 - 56, 01, 2009.
- CORRÊA, S. Gênero e sexualidade como sistemas autônomos: idéias fora do lugar? In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (Org.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996. p. 150-159.
- DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. I: A vontade de saber. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GONZÁLES REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social*. São Paulo: Vozes, 2004
- JEOLÁS, L.S.; PAULILO, M.A.S. *Representações sociais da homossexualidade entre professores do ensino médio: continuidades e rupturas*. In: Mary Neide Damico Figueiró (org). *Educação Sexual: Em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009.
- LAQUEUR, T. W. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- LOURO, G. L. *Pedagogias da sexualidade*. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MIRANDA, M. G. *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*. In: Sílvia T. Lane; Wanderley Codo. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MUNHOZ, A. V. *A diferença na instituição escolar: formas hierarquizadas de normalização/normatização*. II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais, Imprensa universitária, Florianópolis: v. 1, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/357-of4-st1.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2010.
- PAULILO, M. A. S; BELLO, Marília Gonçalves Dal. *Jovens no Contexto contemporâneo: vulnerabilidade, risco e violência*. Serviço Social em Revista (Online), Londrina, v. 4, n. 2, 2002
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, p. 152-165, 2007.
- VILLELA, W. *Prevenção do HIV/Aids, gênero e sexualidade: um desafio para os serviços de saúde*. In: BARBOSA, M. R.; PARKER, R. (Org.). *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999. p. 199-214.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.