



**X COLÓQUIO  
INTERNACIONAL**  
"Educação e Contemporaneidade"  
22 a 24 de Setembro de 2016  
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

## **Os problemas de gênero e a heterossexualidade compulsória no currículo escolar**

RAMON FERREIRA SANTANA

CRISTIANO JOSÉ DE OLIVEIRA

EIXO: 10. EDUCAÇÃO, CORPO, SEXUALIDADE, GÊNERO

Este trabalho apresenta uma breve análise de algumas questões relacionadas ao gênero e a sexualidade, especialmente quando estas fazem referência à ideia de heterossexualidade compulsória, nos espaços escolares através do currículo e dos documentos oficiais responsáveis por estas questões. Para isto, tomou-se como referência principal os apontamentos de Butler (2016), Louro (2011), Scott (1995), Rich (2010), Bourdieu (2011; 2014) e Silva (2005; 2014). As considerações levantadas pela fundamentação teórica aqui descrita apontam primordialmente para a necessidade de que as novas compreensões da ideia de gênero e a mentira da heterossexualidade compulsória adentrem, cada vez mais, as instituições sociais para que assim as estas estejam melhor preparadas para atender e respeitar as diferenças e a diversidade de gênero.

**Os problemas de gênero e a heterossexualidade compulsória no currículo escolar** *The gender trouble and the compulsory heterosexuality in school curriculum*

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma breve análise de algumas questões relacionadas ao gênero e a sexualidade, especialmente quando estas fazem referência à ideia de heterossexualidade compulsória, nos espaços escolares através do currículo e dos documentos oficiais responsáveis por estas questões. Para isto, tomou-se como

referência principal os apontamentos de Butler (2016), Louro (2011), Scott (1995), Rich (2010), Bourdieu (2011; 2014) e Silva (2005; 2014). As considerações levantadas pela fundamentação teórica aqui descrita apontam primordialmente para a necessidade de que as novas compreensões da ideia de gênero e a mentira da heterossexualidade compulsória adentrem, cada vez mais, as instituições sociais para que assim as estas estejam melhor preparadas para atender e respeitar as diferenças e a diversidade de gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Sexualidade; Heterossexualidade compulsória; Currículo; Educação.

**ABSTRACT:** This paper presents a brief analysis of some issues related to gender and sexuality, especially when they refer to the idea of compulsory heterosexuality in school spaces across the curriculum and official documents responsible for these issues. For this, was taken as the main reference Butler (2016), Louro (2011), Scott (1995), Rich (2010), Bourdieu (2011; 2014) and Silva (2005; 2014) notes. The considerations raised by the theoretical basis described herein point primarily to the need for new understandings of gender idea and the lie of compulsory heterosexuality adentrem, increasingly, social institutions so that the they are better prepared to meet and respect differences and gender diversity.

**KEY-WORDS:** Genre; Sexuality; compulsory heterosexuality; Curriculum; Education.

*"Dispomos de poucas informações sobre as formas como as escolas brasileiras conduzem suas aulas ou atividades ligadas à educação sexual. Mas é possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações das professoras e dos professores, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no 'científico' (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões". Guacira Lopes Louro, Gênero, sexualidade e educação.*

**Considerações iniciais** As discussões relacionadas às questões de gênero e de sexualidade cada vez mais têm adentrado inúmeros espaços em nossa sociedade. Em teoria, um dos levantamentos que mais se tem destacado, especialmente a partir das contribuições mais recentes das pesquisas ligadas a estas questões, é a ideia de o gênero, ao contrário do que se pensou anteriormente, não possui uma natureza fixa, determinada biologicamente,

e restrita à concepção geral de "sexo". Do contrário, o gênero está associado à concepção de um dos elementos de formação humana que passa, ao longo do seu desenvolvimento no sujeito, por inúmeras transformações, sendo amplamente conhecido pelo seu caráter performático e instável. Com isso, a partir dessas profundas transformações que têm acometido os estudos de gênero e de sexualidade, faz-se necessário que tais discussões adentrem, o mais rápido possível, os espaços escolares, primeiro a partir da formação de profissionais da educação – sejam eles os professores, a coordenação, bem como demais envolvidos – para que, assim, o público discente possa ser melhor atendido e acompanhado, respeitando as suas limitações de idade e de formação no que diz respeito essas questões de gênero e de sexualidade. O objetivo deste trabalho é levantar algumas questões relacionadas às discussões mais recentes de gênero e sexualidade, relacionando-as à ideia da heterossexualidade compulsória, tomando-se como referência o modo como essas questões estão sendo colocadas nos espaços escolares, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996. Este trabalho se volta para reflexões como: o que é gênero?

O que é a heterossexualidade compulsória?

Como as questões de gênero e de sexualidade estão sendo atendidas pelos documentos oficiais no ambiente educacional?

Para isto, ele está dividido em dois eixos de análise: 1) novas questões de gênero e a heterossexualidade compulsória; que trata, em linhas gerais, acerca do conceito de gênero, tomando-se como referência as discussões mais recentes de matriz pós-estruturalista, e de heterossexualidade compulsória não somente nos espaços escolares, mas em toda a nossa sociedade ocidental contemporânea; 2) o currículo escolar: hipocrisia, disputa e poder; que trata acerca do conceito e da função do currículo, tendo em vista que cabe a este colocar em voga as discussões relacionadas à gênero e à sexualidade que estão previstas nos documentos oficiais que regem o funcionamento da educação no Brasil. Para que este objetivo seja atendido, foram consultadas algumas das referências basilares relacionadas ao tema em questão. Primeiramente, acerca das questões de gênero na contemporaneidade, foram trazidas à tona Butler (2016), Louro (2011) e Scott (1995). Relacionada a essa questão de gênero, para que melhor compreendêssemos o conceito de heterossexualidade compulsória e sobre como ela influencia diretamente, através dos seus mecanismos de

dominação, as nossas relações sociais, foram consultadas Rich (2010) e Bourdieu (2014). Por fim, acerca das questões de currículo escolar, além dos documentos oficiais – a LDB, de 1996, e os PCN’s, de 2000 – também complementaram as arguições aqui apontadas Bourdieu e Passeron (2011), também Silva (2005; 2014). **1. Novas questões de gênero e a heterossexualidade compulsória** O termo “gênero” hoje tem adentrado inúmeros espaços, não somente no âmbito das teorias sociais específicas ou mesmo nos discursos acadêmicos relacionados à sexualidade: falamos aqui também de espaços físicos – as escolas, as assembleias ou mesmo o plenário – que fazem toda discussão relacionada a este conceito entrar em enorme ebulição. Isto, obviamente, não aconteceu de uma hora para outra, nem mesmo foi fruto de um processo natural de evolução própria da sociedade, mas, do contrário, ocorreu mediante inúmeras disputas de grupos e de instituições sociais que colocavam nos espaços de disputa as suas concepções acerca destas questões, estivessem elas associadas a tradições religiosas, questões jurídicas de direito ou à própria evolução do pensamento científico relacionado a esta questão. Um dos primeiros e mais importantes textos a tratar, no sentido que a crítica pós-estruturalista aponta, as observações mais recentes relacionadas às questões de gênero é, sem dúvida, o artigo de Joan Scott *Gender and the politics of history*, publicado originalmente em 1986 e traduzido pela primeira vez para o português por Guacira Lopes Louro em 1990. Certamente, este não foi o único nem o mais importante trabalho relacionado a este tema. Destaca-se, também, talvez o mais conhecido livro de Judith Butler, *Gender trouble – Feminism and the subversion of identity*, publicado originalmente em 1990 e traduzido para o português por Renato Aguiar em 2003. No Brasil, devemos a Guacira Lopes Louro (2011) algumas das considerações mais apropriadas a que se refere a ideia de gênero, posto que as suas pesquisas, bem como as traduções por ela feitas de textos basilares relacionados a essa questão, foram amplamente difundidas nos espaços acadêmicos e escolares. O conceito de gênero evidenciado por Louro (2011, p. 18) está diretamente ligado à história do feminismo contemporâneo, implicado linguisticamente e politicamente em suas lutas. Não somente ela foi a responsável pela introdução destas questões no Brasil, mas uma série de outros pesquisadores também se debruçaram para que este assunto fosse discutido em maior profundidade nas academias e nas escolas do Brasil, dentro os quais destacamos também Tomaz Tadeu da Silva (2005; 2014) que, além

de organizar e traduzir textos fundamentais para uma compreensão mais sólida acerca das questões de identidade e diferença, também ele inseriu de maneira pontual essas questões nas discussões relacionadas ao currículo escolar. Por feminismo contemporâneo, convém ressaltar, compreende-se toda mobilização acadêmica que, a partir de 1968, tem sido fortemente influenciada pelos movimentos feministas em suas duas primeiras ondas e por suas produções, sejam através de livros, jornais, revistas, bem como através de suas marchas, seus protestos públicos e suas ações políticas. Este feminismo não limita a sua preocupação somente aos problemas relacionados às desigualdades de natureza sexual, posto que as diferenças estruturadas na dicotomia homem/mulher, apesar de significativas, não conseguem atender a maior parte das demandas sociais relacionadas à discriminação sexual. Logo, apesar das mulheres heterossexuais sofrerem com a discriminação associada à sua sexualidade, é importante também atentarmos para outros tipos de discriminação, como exemplo aquelas vinculadas às lésbicas e às mulheres transexuais também. Com isso, efetuadas as desconstruções relacionadas aos binarismos homem/mulher, masculino/ feminino, macho/fêmea, faz-se necessário que se adote outro termo que não se limite aos determinismos biológicos que o termo "sexo" impõe, mas implique também todas as questões relacionadas ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995, p. 72). Daí a adoção do termo "gênero", inicialmente utilizado pelas feministas americanas. Ressalta-se o uso do termo *desconstrução* no sentido em que lhe atribuiu Derrida (1973, p. 30), posto que estes movimentos de desconstrução não alteram as estruturas de fora para dentro, pois só são justas e eficazes quando habitam o interior dessas estruturas, principalmente quando nem se suspeita disso. Ora, operando necessariamente no interior, emprestando às estruturas antigas todos os recursos estratégicos de subversão. Emprestando-os estruturalmente sem isolar seus átomos e seus elementos, o empreendimento da desconstrução é sempre, em certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho. O que se aponta, quando esta referência a filosofia da desconstrução de Derrida é aqui alocada é que não se pode necessariamente buscar a mudança, ou mesmo a subversão, de uma estrutura observando-se apenas o que está *fora dela*, pois o escopo do que lhe compõe nos indica a possibilidade de que essa mesma estrutura seja desafiada, ou subvertida. Assim foi com a antiga noção de sexo limitada às questões biológicas. Acreditou-se que a estrutura

limitada a este binarismo macho/fêmea fosse capaz de atender as demandas sexuais do ser humano – bem como de outras espécies também do reino animal. No entanto, é no interior deste binarismo que outras estruturas suplementares surgem e quebram com a exclusividade desses dois únicos polos. Neste sentido, conforme ainda aponta Louro (2011, pp. 25-26), quando se enfatiza o caráter fundamentalmente social do gênero, não se está excluindo sua construção biológica, pois esta já havia sido desconstruída anteriormente quando se tomava como referência somente os biologismos científicos para se definir a noção de gênero e os parâmetros da sexualidade. O que se busca, através da constituição do conceito de gênero, dessa maneira, é pensar o quanto as relações sociais, as formações ideológicas e as relações de poder influenciam diretamente a significação daquilo que, ainda que provisoriamente, constitui nossas identidades, sejam elas de natureza étnica, racial ou sexual. Dessa maneira, chegamos à concepção de gênero apontada por Judith Butler (2016, p. 69), quando esta afirma que o gênero é a estilização repetida do corpo, ou seja, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo, para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. Logo, todo discurso que considera o gênero uma estrutura meramente biológica e natural, cuja construção é amplamente orientada pelo meio social do qual fazemos parte, desmembra-se, visto que o mapeamento genealógico dos parâmetros políticos que norteiam o modo como essa ontologia é construída, ratificam como essas estruturas são criadas e policiadas através das inúmeras relações de poder que se estabelecem no interior da sociedade. Com isso, confirma-se que “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 2011, p. 45). Sob este prisma, infere-se que, tomando como referência as considerações de Butler (2016, pp. 25-26), a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído e, conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Mediante o descompasso existente entre a performatividade dos gêneros, conforme é possível observar através de uma leitura mais cuidadosa deste conceito, e as estruturas sociais altamente reguladoras e rígidas, adentramos na análise de um mecanismo que tem sido amplamente estudado por teóricos que tratam da sexualidade, dos corpos e das culturas minoritárias: a heterossexualidade compulsória.

Para isto, um dos principais artigos relacionados ao termo é, sem dúvidas, o texto de Adrienne Rich, publicado originalmente em 1980, *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*, traduzido para o português por Carlos Guilherme do Valle, em 2010. Nele, a poeta e ensaísta estadunidense propõe a ideia da heterossexualidade como uma instituição política que retira das mulheres o seu poder. Através das inúmeras instituições que compõem a nossa sociedade, sejam elas o casamento, a igreja, a família, a maternidade etc., o homem – no caso, branco, heterossexual e cristão – faz uso de diversos mecanismos que não apenas retiram das mulheres a possibilidade de controlarem elas próprias as suas vidas e tomarem as suas decisões, como também impõem compulsoriamente a sua heterossexualidade. Para Rich (2010, p. 19), as mensagens da Nova Direita dirigidas às mulheres têm sido, precisamente, as de que elas são parte da propriedade emocional e sexual dos homens e que a autonomia e a igualdade dessas mulheres ameaçam a família, a religião e o Estado. Logo, as instituições pelas quais as mulheres tradicionalmente são controladas, como dito, a maternidade no contexto patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear, a heterossexualidade compulsória, entre outras, todas elas têm se fortalecido enormemente através de legislações, discursos religiosos, imagens midiáticas e esforços de censura (RICH, 2010, p. 19). Todos esses mecanismos de dominação ratificam, deste modo, a estratificação hierárquica existente entre homens e mulheres em nossa sociedade – estratificação ainda mais violenta quando consideramos, por exemplo, a existência das lésbicas. Os referidos mecanismos de dominação estão intimamente relacionados à chamada economia dos bens simbólicos de Pierre Bourdieu (2014, p. 115) quando este afirma que um outro fator determinante da perpetuação das diferenças entre os homens e as mulheres é a permanência que a economia dos bens simbólicos, do qual o casamento em sua estrutura tradicional é peça central, deve à sua autonomia relativa, que permite à dominação masculina nela perpetuar-se, acima das transformações dos modos de produção econômica. Isto se dá inclusive, ainda de acordo com o teórico francês, com o apoio permanente e explícito que a família, principal guardiã do capital simbólico, recebe das Igrejas e do Direito. Assim, Rich (2010, p. 31) infere ainda que a ideologia do romance heterossexual nos é imposto desde muito cedo, por meio das histórias infantis, os contos de fada, o cinema, a televisão, a literatura, a música, as pompas do casamento etc., apagando, conseqüentemente, qualquer

comportamento que esteja desvinculado dessa lógica heterossexual, desde a mais tenra infância do sujeito, atravessando sua formação na idade escolar e atingindo também a própria fase adulta. Em outras palavras, as fábulas de gênero estabelecem e fazem circular a denominação errônea de que o gênero se limita a fatos naturais (BUTLER, 2016, p. 13). Com isso, a heterossexualidade compulsória é o mecanismo que nos doutrina que somente o amor heterossexual tem valor em nossa sociedade e em nossa cultura. Consequentemente, as mulheres são as maiores vítimas dessa mentira criada pela lógica da heterossexualidade compulsória, pois ela cria a profunda falsidade, a hipocrisia, e a histeria no diálogo heterossexual, pois toda relação heterossexual é vivida através do nauseante estroboscópio dessa mentira que coloca um sem-número de mulheres aprisionadas dentro de um roteiro prescrito, uma vez que elas não podem olhar para além do parâmetro do que é aceitável (RICH, 2010, p. 41). Se considerarmos a falta de privilégios que aflige as mulheres em nossa sociedade, observaremos que a homossexualidade masculina e a homossexualidade feminina possuem diferenças significativas, pois, para as lésbicas, como se não bastasse a estratificação social mediante o fato de elas serem, biologicamente, mulheres, ainda as assola o fato de elas serem mulheres homossexuais. Quando tratamos das questões de gênero, todos esses dados precisam ser levantados, pois eles afetam diretamente o funcionamento e o modo como pensamos a maneira como nós próprios nos organizamos na teia social. Há consideráveis diferenças, por exemplo, entre mulheres homossexuais brancas e mulheres homossexuais negras. Os estudos ligados a essas questões têm o dever de atentarem-se para estas não tão sutis distinções que fazem funcionar dispositivos sociais inteiramente diferentes no trato dessas mulheres que se distinguem também pela cor. Todas essas discussões, certamente, são de enorme importância quando consideramos a relevância do espaço escolar para a formação das identidades das jovens e dos jovens que compõem a nossa sociedade. Ao contrário do que foi feito em outros tempos anteriores, não há como fecharmos os olhos para a necessidade de que essas questões ligadas aos problemas de gênero e à sexualidade – bem como à própria ideia de heterossexualidade compulsória nas instituições sociais – sejam discutidas principalmente nos espaços educacionais de formação dos cidadãos e das cidadãs. É por este motivo que os currículos escolares e os documentos oficiais precisam estar atentos a todas essas transformações. **2. O currículo escolar: hipocrisia, disputa e**



**poder** Para que melhor compreendamos como todas as questões supracitadas influenciam, ou devam influenciar, a manutenção dos espaços escolares, é-se necessário que primeiro indiquemos o instrumento capaz de operacionalizar tais transformações. Com isso, chegamos à ideia de currículo, ou seja, qual o seu conceito e para que ele serve. Por currículo, indica Silva (2005, p. 15), compreende-se o resultado de uma seleção, em outras palavras, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai precisamente constituir o currículo. Esta seleção não é, como acreditam alguns, aleatória ou desinteressada; do contrário: uma série de interesses de natureza econômica, política, social ou cultural influenciam diretamente o resultado desta seleção de conhecimentos e de saberes a serem levados para as salas de aula. A escola, fundamentada em uma série de práticas que podem, muitas vezes, sustentar-se no que dita o seu currículo, ou mesmo a partir da ressonância de demandas sociais emergentes, produz uma série de diferenças que, no entanto, ao invés de promoverem, entre si, uma convivência harmoniosa, do contrário, estas buscam sobrepor-se umas às outras em nossa complexa hierarquia social. Para Louro (2011, p. 61), a escola não é somente espaço para a diferenças, mas também espaço de produção dessas diferenças e, conseqüentemente, das desigualdades. Historicamente, é possível perceber que a escola tradicional fundamentada em seu modelo ocidental, esteve sempre centrada na separação e na distinção das diferenças, fossem elas de natureza econômica, étnica ou mesmo religiosa. Na contemporaneidade, é-se necessário que os documentos oficiais, através do uso de uma legislação que atenda satisfatoriamente as demandas educacionais, contemplem as diferenças existentes na sociedade para que, no espaço escolar, estas diferenças possam harmonizar-se e conviverem entre si de maneira saudável. Ao contrário do que se buscou anteriormente, não há como se fechar os olhos para todas as distinções que hoje, talvez mais do que nunca, estão sendo evidenciadas em nossa sociedade. O fardamento escolar, no intuito de fornecer para nós uma uniformização dos indivíduos em formação, mostrou-se incapaz de cumprir o seu papel e, por este motivo, a convivência com as diferenças tem sido a bandeira maior nas discussões relacionadas à educação e, mais especificamente, ao currículo. Segundo Silva (2005, p. 148), o currículo não pode mais ser tomado de maneira ingênua como ferramenta despolitizada de orientação das ações pedagógicas. Ele não é uma mera seleção neutra de conhecimentos e de conteúdos que devem ser

trabalhados em sala de aula para a formação de competências dos alunos que estão em processo de formação. Do contrário: não se pode mais olhar para o currículo com a mesma inocência como foi feito anteriormente, quando a influência norte-americana por exemplo impôs para a escola a função de produtora de mão de obra para uma indústria de natureza capitalista que estava em enorme expansão no início do último século. O currículo, diz-nos Silva (2005, p. 150), tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo, continua o teórico, é lugar, espaço, território, é relação de poder. As relações de poder citadas pelo autor referem-se, especialmente, ao sentido atribuído por Foucault (2015, pp. 334-335), posto que não a questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação ou de Constituição, ou somente em termos de Estado. Para Foucault, o poder é bem mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou o aparelho de um Estado. Neste sentido, falar das relações de poder no currículo escolar não é limitarmos as nossas análises somente ao que ditam os documentos oficiais. Há, além dos documentos oficiais que regem o funcionamento das instituições escolares no país, uma série de outras questões que envolvem relações de poder e que precisam ser evidenciadas no momento em que os currículos escolares são construídos e executados. Tomar para si as diretrizes que norteiam o fazer educacional é também uma questão de poder não apenas relacionado ao Estado ou à própria legislação. A família, por exemplo, quando questiona determinada posição ou mesmo o enfoque dado por um professor acerca de um conteúdo em sala de aula está também exercendo uma relação de poder perante a escola que ora auxilia, ora atrapalha o próprio andamento do que precisa ser feito para a formação dos discentes. Existem, é sabido, inúmeros indivíduos que, apesar da sua pouca filiação acadêmica com as questões escolares, ainda assim procuram através de dispositivos políticos atingir o funcionamento dos currículos escolares mediante fundamentalismos religiosos ou determinadas lógicas do próprio aparelho econômico e social. Todas essas questões estão intimamente ligadas às disputas de poder que o currículo escolar acaba por enfrentar na forma em que nossa sociedade se compõe atualmente. Essa disputa de poder, é importante destacar, pode ser ilustrada, por exemplo, quando tratamos do suposto “interesse geral” a que a educação se destina em nossa sociedade. “Interesse geral” no sentido que Bourdieu e Passeron (2011, p. 219) atribuem: esse idealismo não percebe

as propriedades da estrutura e as características de funcionamento que cada sistema de ensino deve ao conjunto de suas relações com os demais subsistemas. O discurso pan-econômico que os teóricos franceses tratam convence os incautos profissionais da educação que, abraçados a uma sustentação econômica de natureza muitas vezes privada, tomam para si uma série de especificidades pedagógicas que visam atender exclusivamente o interesse do mercado e esquecem da própria autonomia que o sistema de ensino, no sentido em que este se formou, delegou a si mesmo. Essa limitação pedagógica é perceptível, por exemplo, quando tratamos da questão de gênero e de sexualidade a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), instituídos a partir de 2000 e que servem como referência na organização e na execução das políticas educacionais. Muitos pesquisadores observaram que os PCN's não atendem ainda as atuais demandas relacionadas a estes temas, pois está limitado à discussão relacionada à sexualidade apenas, de natureza unicamente biologizada, deixando, conseqüentemente, os problemas de gênero pouco amparados ou sem seu devido espaço no seio escolar. Com isso, o que tem acontecido, tomando os PCN's como referência para o trabalho escolar, é a ratificação das barreiras sexuais entre meninos e meninas, visto que esta assim se solidifica quando consideramos apenas as questões biológicas relacionadas às distinções entre os meninos e as meninas como referência para as discussões ligadas à sexualidade. Não há, neste sentido, apoio para que, além da sexualidade, o gênero, no sentido que a crítica pós-estruturalista coloca, seja também levado para a discussão em sala de aula. Obviamente, este trabalho deve, em primeiro lugar, respeitar cada etapa de formação do sujeito, não sendo possível por exemplo apresentar discussões de gênero com a mesma profundidade e a mesma ludicidade em todos os níveis de ensino. No entanto, mediante a pouca formação, ou mesmo as condições não tão favoráveis para que os profissionais da educação tenham acesso a estas informações relacionadas aos problemas de gênero, o ambiente escolar tem sido espaço de silêncio e de apagamento destas discussões. Do mesmo modo como ocorre em outras instituições sociais, a escola, ao anular a possibilidade de discussões de gênero, impõe a chamada heterossexualidade compulsória como padrão de comportamento de todos os indivíduos. Pouco ou quase nada é feito para que as demais condições de gênero sejam também atendidas nos espaços escolares e, por este motivo, os profissionais da educação, sustentados no acesso pouco eficiente dessas

informações – somado a uma formação fragilizada – indicam a sua pouca habilidade no trato dessas questões. Diante desta rara discussão sobre gênero, segundo Louro (2005, p. 177), a escola passa a produzir corpos disciplinados, aptos a se comportarem de maneira ordenada, mediante o padrão estabelecido. Em outros termos, somos disciplinados a gostar de determinadas coisas, enquanto outras devem ser deixadas de lado. É-nos imposto que os meninos e as meninas possuem modos diferente de expressarem seus desejos e seus sentimentos, e estas maneiras de expressão é o que definem a natureza masculina e a natureza feminina (como se houvesse, sabe-se lá, uma natureza essencializada do homem e da mulher. A disciplina, no sentido que Foucault (2014, pp. 135-136) fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças, em termos políticos de obediência. Ou seja: ela dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade”, por outro a energia, a potência. Sob esta lógica, corpos que atendem às regras que lhes são impostas desde os tempos de escola, melhor podem ser aproveitados pelas estruturas de dominação da sociedade. Espera-se que os meninos e as meninas apresentem o comportamento heterossexual e, por isto, os seus corpos passam a ser vigiados e disciplinados para que assim se comportem e melhor atendam aos anseios de perpetuação das próprias forças que dominam a nossa sociedade – sejam elas o Estado, a igreja ou a família. Pode-se dizer, mediante as considerações aqui apontadas, que não será estranho se, nos espaços escolares, como fruto da incapacidade que o sistema de ensino possui no trato das questões relacionadas à discussão de gênero e de sexualidade, os meninos e as meninas, ao adentrarem em fases mais maduras de suas vidas, precisem fazer uso da autoagressão regulatória. Isto é possível ser observado quando, com o intuito de serem aceitos no caso pela comunidade escolar, meninos e meninas que não se encaixam ao padrão heterossexual, no entanto, fingem fazer parte dele por insegurança ou medo. Conforme já evidenciamos em outros trabalhos, a autoagressão regulatória se torna o mecanismo de escape que inúmeros gays, lésbicas, bissexuais, entre outras minorias, fazem uso no intuito de atenderem à heterossexualidade compulsória que a sociedade da qual fazemos parte exige que atendamos, isto já desde as primeiras fases de nossa formação, ainda no espaço escolar. Esta é uma tentativa desesperada de aderir a um padrão de comportamento que não atende de modo pleno a

maneira como sua própria sexualidade se impõe. No entanto, na ausência de outros mecanismos que lhe proporcionem uma inserção social mais aceitável, somado ainda ao discurso do medo, conforme indicou Wittig (1992), todo o conjunto de comportamentos considerados “normais” e “aceitáveis”, dentro de um modelo tradicional, torna-se o escudo protetor das exigências, dos comentários e dos olhares preconceituosos dos colegas, quando não dos próprios professores. Existem normas, regras e medidas coercitivas que ainda impedem o pleno desenvolvimento das sexualidades possíveis. A escola tem sido uma das instituições que mais fazem uso dessas medidas e, conseqüentemente, exportam-nas para outras instâncias da sociedade. Obviamente, ela não o faz de maneira isolada. Existe, para ela, o apoio da família, quase sempre arraigada em uma série de princípios religiosos ou econômicos, e também o Estado que durante muito tempo pouco se preocupou em notar a existência dos corpos diferentes dos antigos padrões sexuais. **Considerações finais** Esta é somente uma sutil contribuição para que melhor possamos compreender o modo como os problemas de gênero, no sentido colocado por Butler (2016, p. 7) merecem maior atenção, dada a necessidade de que melhor atendamos as diferenças que apontam cada vez mais o heterogêneo corpo discente que possuímos em nossos espaços escolares. A necessidade dessa compreensão mais ampla acerca do que somos, ainda que provisoriamente, posto que de um instante para o outro, é possível que passemos a ser algo totalmente diferente, se dá para que se atenuem os descompassos existentes entre a maneira como se comporta a nossa sociedade e a diversidade presente no seio dessa própria sociedade. Assim, quando a visibilidade dessas questões atingirem os espaços que lhes são convenientes – começando pelas escolas, principalmente –, a enorme barreira que o preconceito construiu talvez possa começar a ser desconstruída. Com isso, a formação de uma consciência coletiva atenta a essas questões será o remédio mais eficaz para que todos os seres humanos – independentemente de qualquer classificação de natureza social, étnica ou racial, possa viver com a dignidade que lhe é de direito. Não se pode esquecer, no entanto, conforme já apontamos anteriormente, em outros trabalhos, que é necessário conceber que, na História, a origem de qualquer mudança ou mesmo de uma reforma se dê, exclusivamente, a partir do movimento anterior, mesmo que este contradiga, parcial ou integralmente, as estruturas ideológicas mais fundamentais da reforma ou da mudança subsequente que, de modo

gradual, enraizará os seus valores novos e ditames. E, no entanto, pouco damos ligância a este aspecto, fazendo-nos crer que tais transformações nasçam de uma estrutura paralela ulterior, inteiramente desligada da cultura global, e dela dissociável. Existem, neste sentido, uma série de acontecimentos que há muito são exaustivamente venerados por inúmeras gerações, embora estes tenham ocorrido somente, e tão somente, pelo contexto anterior que o possibilitou. Assim é com as questões de gênero e de sexualidade: ainda que elas contradigam o que está aí posto pelo senso comum, que fez uso de uma conjuntura inteiramente distinta desta que agora nos abarca, foi somente a partir desta que essas novas questões puderam surgir. Seguramente, para aquele momento antecedente a que me refiro restam apenas de herança na sua História o obscurantismo da degeneração e a falência múltipla de suas estruturas. No entanto, este processo não é assim tão simples como muitos imaginam, pois, as relações que há entre os fatos precedentes e o que está aqui por acontecer são completamente indissociáveis e, por isso, não há como se festejar a reforma de agora sem se ratificar como condição essencial para este o que fora feito até então. As instituições educacionais, que ainda são fortemente influenciadas por um pensamento que é pouco condizente com o que as teorias mais recentes acerca de toda essa demanda relacionada à questão de gênero e de sexualidade defendem, precisam, o mais rápido possível, trabalhar para que estas discussões sejam levadas para as salas de aula. Os meninos e as meninas, como dito, respeitando-se suas fases e seus níveis de formação, estarão mais aptos a reproduzirem um discurso de respeito e de convivência com aqueles que não estejam inseridos no padrão heterossexual e toda a sociedade será beneficiada com isso. Acreditar, como fazem alguns, de maneira intelectualmente desonesta, que todas essas discussões são capazes de "influenciar" a sexualidade dos jovens e das jovens, a ponto destes se tornarem homossexuais ou bissexuais é um argumento preso ainda a preconceitos medievais inconcebíveis ao pensamento contemporâneo. Esse tipo de argumento é o retrato fiel da ignorância e da falta de conhecimento relacionado a essas questões que muitos ainda possuem em nossa sociedade, em pleno século XXI. Por isso a modernidade "tardia" que Hall (2014, p. 14) nos coloca de maneira muito enfática já que esta é ainda uma modernidade que, nos espaços efetivos em que ela precisa acontecer, ainda tarda a chegar. **Referências** BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução para o português de Maria Helena

Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução para o português de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro benjamin Garcia e Ana Maria Baera. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural; orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução para o português de Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução para o português de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. (Estudos, 16). FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução para o português de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução para o português de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. \_\_\_\_\_. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas*. Natal, vol. 4, n. 5, 2010, pp. 17-44. SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul. /dez. 1995, pp. 71-99. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. WITTIG, Monique. *The straight mind and others essays*. Boston: Beacon, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução para o português de Maria Helena Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução para o português de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro benjamin Garcia e Ana Maria Baera. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural; orientação sexual*.

Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução para o português de Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução para o português de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. (Estudos, 16). FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução para o português de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução para o português de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. \_\_\_\_\_. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas*. Natal, vol. 4, n. 5, 2010, pp. 17-44. SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul. /dez. 1995, pp. 71-99. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. WITTIG, Monique. *The straight mind and others essays*. Boston: Beacon, 1992.

Cristiano José de Oliveira<sup>1</sup> Ramon Ferreira Santana <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE. <sup>2</sup> Aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Letras, mestrado em Estudos Literários, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE. Professor do Centro Universitário Ages (UniAGES), Paripiranga/BA.

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: