

**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA  
ABORDAGEM INTER E TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**GENRE AND SEXUAL DIVERSITY IN THE SCHOOL CURRICULUM: AN INTER  
AND TRANS DISCIPLINARY APPROACH IN THE TEACHING AND IN THE  
TEACHER EDUCATION**

---

**Rubenilson Pereira de Araújo\***

**Flávio Pereira Camargo\*\***

**Resumo:** O objetivo deste artigo é refletir sobre questões diversas referentes aos estudos de gênero e à diversidade sexual no ensino e na formação de professores. Para tanto, partimos, inicialmente, de uma discussão sobre os paradigmas educacionais emergentes e a teoria da complexidade e suas interrelações com o currículo e a formação de professores. Em seguida, verticalizamos nossas discussões acerca da relação entre gênero, sexualidade e currículo com fundamentação teórica e crítica advinda dos Estudos Culturais, particularmente os estudos de gênero e suas interfaces com a educação, em uma perspectiva pós-estruturalista, com o objetivo de discutir o pleno acesso à cidadania e a garantia dos direitos humanos a todos os cidadãos.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade, currículo, diversidade sexual, formação de professores.

**Abstract:** The aim of this paper is to discuss various issues related to studies of gender and sexual diversity in teaching and teacher education. The starting point was, initially, a discussion of the emerging educational paradigms and complexity theory and their interrelations with the curriculum and teacher training. Then we broadened our discussions about the relationship between gender, sexuality and curriculum with theory and criticism from the Cultural Studies, particularly the study of gender and its interfaces with education in a post-structuralism perspective, aimed at discussing the full access to citizenship and human right guarantees to all citizens.

**Keywords:** interdisciplinary, curriculum, sexual diversity, teacher training.

---

\* Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, onde atua como professor substituto de Estágio Supervisionado de Língua e Literatura, no curso de Letras, no campus de Porto Nacional. Também atua como professor efetivo da rede pública estadual de ensino do Estado do Tocantins e do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC/Campus de Porto Nacional). E-mail: [rubenilsonpereira@gmail.com](mailto:rubenilsonpereira@gmail.com)

\*\* É professor Adjunto de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Tocantins, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura. Desenvolve e orienta pesquisas sobre questões relacionadas à narrativa brasileira contemporânea, aos estudos de gênero e de sexualidades e suas interfaces com a educação. E-mail: [camargoliter@uft.edu.br](mailto:camargoliter@uft.edu.br)

### **Considerações iniciais**

A sexualidade humana sempre foi abordada com receios e certo rigor impostos pelos moldes sociais. No entanto, trata-se de algo inerente ao ser humano, o que implica necessariamente pensar na diversidade sexual e mesmo utopicamente pensar nos princípios de igualdade, de liberdade e de fraternidade, preceitos básicos para a convivência em sociedade, advindos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e dos valores da democracia, assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Sabemos que a criança e o adolescente passam por um processo de ensino e de aprendizagem que contribui significativamente na e para a sua formação enquanto cidadão crítico, ativo e reflexivo em relação aos valores éticos, morais e sociais, que são constantemente veiculados em diversos discursos institucionais em nossa sociedade. À escola caberia o papel de promover estratégias de ensino que possibilitassem uma formação humanística que levasse o educando a respeitar a diversidade do outro, seja ela étnica, racial ou de gênero.

Infelizmente, o que temos presenciado ao longo dos anos é uma ausência em nossos currículos escolares referente à temática homossexual ou sobre questões diversas relacionadas às (homo) sexualidades, como se nossos alunos fossem todos heterossexuais e se adequassem perfeitamente às práticas discursivas e de (não) subjetivação, praticamente impostas por uma sociedade patriarcal e falocêntrica.

Em nossas indagações, partimos de um tripé que envolve o currículo, os estudos sobre gênero e de diversidade sexual, as práticas discursivas e os processos de (não) subjetivação no ambiente escolar. Em relação ao currículo do ensino fundamental, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) apontam como temas transversais, entre outros, a questão da orientação sexual ou da diversidade sexual. Temáticas que, diga-se de passagem, raramente são contempladas pelo planejamento interdisciplinar nas escolas e nas aulas dos professores. Estes, por sua vez, apresentam certas resistências em relação à abordagem de determinados temas, principalmente os relacionados à sexualidade humana.

Em uma sociedade marcada pela heterogeneidade e pela diversidade de identidades de gênero e sexuais, o nosso olhar se volta para a escola, considerando-a um ambiente profícuo para a equidade de gênero e para a diversidade sexual, o que nem sempre ocorre, pois ainda presenciamos uma prática pedagógica que tem como suporte norteador valores socioculturais

baseados em uma cultura heteronormativa, que alija aqueles que são considerados por ela como “anormais”, como é o caso dos jovens homossexuais no espaço escolar.

Compartilhamos da ideia de que a escola é uma entidade representativa da sociedade e de formação de cidadãos aptos a exercerem conscientemente a sua cidadania, de tal modo que a escola, enquanto instituição social, deveria se apropriar de conceitos fundamentais sobre as questões de igualdade de gênero, respeito às diferenças e combate ao preconceito e à discriminação, seja ela qual for, para, de fato, educar na diversidade. Na contemporaneidade, julgamos que é impossível a escola, os educadores e os pais ignorarem a presença de sujeitos que são marginalizados pela sociedade em nossas salas de aula, principalmente o que se refere à diversidade sexual e à exclusão histórica destes sujeitos do seio de nossa sociedade.

Portanto, nosso objetivo, neste artigo, é refletir sobre questões diversas referentes aos estudos de gênero e à diversidade sexual no ensino e na formação de professores. Para tanto, partimos, inicialmente, de uma discussão sobre os paradigmas educacionais emergentes e a teoria da complexidade e suas interrelações com o currículo e a formação de professores. Em seguida, verticalizamos nossas discussões acerca da relação entre gênero, sexualidade e currículo com fundamentação teórica e crítica advinda dos Estudos Culturais, particularmente os estudos de gênero e suas interfaces com a educação, em uma perspectiva pós-estruturalista, com o objetivo de discutir o pleno acesso à cidadania e a garantia dos direitos humanos a todos os cidadãos.

## **1. O paradigma educacional emergente e os temas transversais no ensino e na formação de professores**

O que temos presenciado, na atualidade, é um sistema educacional que necessita de mudanças radicais para se adaptar ao paradigma emergente. Neste sentido, é salutar percebermos que, assim como Edgar Morin (1990) enumera alguns princípios que constituem o paradigma da complexidade, Maria Cândida Moraes (1997) define novas pautas sinalizadoras de mudanças significativas e adequadas ao pensamento científico atual e a uma prática pedagógica mais congruente, quais sejam: uma mudança na missão da escola; o foco no aprendiz; do ensino à aprendizagem; aprender a aprender; o currículo em ação; educação: um diálogo aberto; a relação entre educador e educando; as inteligências múltiplas; a intuição e a criatividade; o autoconhecimento e o reconhecimento do outro; a emergência do espiritual;

a importância do contexto; o além da escola; a inter e a transdisciplinaridade; as mudanças no conhecimento e nos espaços do conhecimento; as instrumentalizações eletrônicas e as redes telemáticas; a qualidade com equidade; o paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente.

Acreditando na possibilidade de uma reestruturação do sistema educacional, apesar de ser lenta e sutil, mas profunda e significativa, como mencionado anteriormente, compartilhamos da ideia de que o projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN's), implementado pelo governo federal, na década de 1990, com a finalidade de “orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia” (BRASIL, 1997, p. 21), foi um passo inovador e necessário à educação. No projeto dos PCN's, são apresentados, entre outros, os temas transversais como mais uma possibilidade de integralizar a premissa da formação de uma plena cidadania a todos aqueles que frequentam o espaço escolar.

Para tanto, torna-se necessário revermos a concepção de currículo, que deveria se aproximar daquela postulada por Tomaz Tadeu da Silva:

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas' mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (2011, p. 194).

Temos uma concepção de currículo que está, de certo modo, intimamente relacionada às nossas práticas cotidianas e aos nossos valores sociais, culturais e históricos que são constitutivos de nossa formação enquanto cidadãos. Neste sentido, o currículo, na perspectiva dos estudos culturais e dos estudos de gênero pode ser um mecanismo eficaz para a valorização das diferenças socioculturais, principalmente em relação às questões de gênero, de identidade e de sexualidade que são geralmente normatizadas por relações de poder.

Além disso, Santomé, ao discutir questões relacionadas ao currículo escolar, em capítulo no mesmo livro em que consta o texto de Tomaz Tadeu da Silva, chama-nos a atenção para o fato de haver algumas culturas que são negadas ou silenciadas no currículo: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam serem silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (2011, p. 161). De tal modo que a

escola apaga, silencia, nega a subjetividade e/ou a identidade de determinados grupos menos favorecidos social, cultural e historicamente em nossa sociedade, como, por exemplo, os afro-descendentes, as mulheres, e os homossexuais, entre outros, prevalecendo certa hegemonia por parte daqueles grupos privilegiados, ignorando que o ideal seria que a instituição escolar fosse um espaço para a equidade de oportunidades para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao conceber o currículo como uma interligação com nossas ações, é imprescindível que os educadores e demais agentes educacionais “tenham a sensibilidade e a preparação necessárias para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade em geral e os alunos em particular” (NIEVES, 2002, p. 27).

Outro fator preponderante neste contexto da práxis pedagógica é compreender que

[m]uito diferente daquilo que está nos currículos, que é desinteressante, obsoleto, e, na sua grande parte, inútil. Nada resulta da experiência, tendo, portanto um caráter de artificialidade e irrealidade. O mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena. Isso exige entender melhor o homem, a humanidade e o conhecimento (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 20).

É importante destacar que nesse emaranhado contextual e de acordo com o que Moraes (1997) enumera anteriormente como uma das pautas necessárias para a nova escola, está a questão da transdisciplinaridade, que busca ir além da ideia da inter e da pluridisciplinaridade, ou “valsa dos prefixos”, como pontua Américo Sommerman:

O desenvolvimento e a superespecialização cada vez maior das várias disciplinas as foi conduzindo para as fronteiras que as impeliam a um diálogo com que está entre as disciplinas: interdisciplinaridade. O desenvolvimento e a superespecialização da disciplina mais básica, que trata do fundamento 'físico' da realidade, amplificado pelo enorme desenvolvimento tecnológico, fez com que a ciência encontrasse as fronteiras que a impeliam a um novo diálogo, não só com as outras disciplinas e com o que está entre elas, mas com o que está entre, através e além das disciplinas: a transdisciplinaridade (2006, p. 62).

Compreendemos a transdisciplinaridade em uma perspectiva dialógica, que também é endossada por Roberto Crema ao afirmar que a “*transdisciplinaridade* é um significativo passo além, um avanço qualitativo [...] significa transcender a *disciplinaridade* [...] o encontro de várias áreas do conhecimento em torno de uma axiomática comum, ou princípios comuns subjacentes” (*apud* WEIL, 1993, p. 129-132, grifos do autor).

Ainda em relação à transdisciplinaridade, é importante concebê-la como a visão aberta de mundo, comportando a aceitação do desconhecido, do imprevisível e isso implica na recusa de sistemas fechados de pensamento explícitos em dogmas ou ideologias. Ela ainda inclui o princípio da incerteza predominante no paradigma educacional emergente e também a lógica do terceiro incluído, que seria a negação dos contrários. A sociedade vivencia um “caráter permanente da oposição binária” e este pensamento dicotômico e polarizado concebe o ser humano como polos opostos, relacionando-os em uma lógica patriarcal de domínio-submissão. A lógica proposta pelo paradigma educacional emergente é “de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido” (LOURO, 2010, p. 31).

De acordo com Nicolescu (1999 *apud* GUEVARA; DIB, 2007), o pensamento transdisciplinar entre um par de contraditórios situados em um mesmo nível de realidade é unificado por um terceiro incluído em um nível próximo de realidade. Em outras palavras, a lógica do terceiro incluído seria uma reflexão sobre “as palavras “três” e “trans” (de transdisciplinaridade) [que] têm a mesma raiz: três significa a transgressão do dois, o que vai além do dois, a transgressão da dualidade” (GUEVARA; DIB, 2007, p. 08). Pierre Weil, ainda em relação à transdisciplinaridade, afirma que “[a]o invés do antagonismo, declarou-se a *complementaridade* entre a ciência e a tradição espiritual, como um espaço de encontro e alquimia de onde emergirão uma nova visão de homem e uma nova epistemologia” (1993, p. 141, grifo do autor). Neste sentido, torna-se importante considerar a existência de uma terceira possibilidade e as verdades passam a ser questionáveis, provisórias, contextuais, concebidas não mais como únicas ou absolutas e, em se tratando de conhecimento, o que prevalece não seria mais uma relação de *antagonismo*, mas de *complementaridade*.

Neste contexto, podemos exemplificar com o típico binarismo de gênero masculino/feminino impostos tradicionalmente por nossa cultura. É importante problematizarmos e percebermos certa alienação que subjaz a essa questão dualista, que leva a uma conseqüentemente relação entre dominador *versus* dominado, pois “o discurso do binarismo é, fundamentalmente, um discurso que visa dividir, separar, desconectar, desligar categorias de sujeitos para alienar seus discursos, submetendo o segundo termo – como, por exemplo, homo, mulher e negro –, à supremacia do primeiro – hétero, homem, branco” (MOITA LOPES, 2003, p. 74).

É importante compreendermos que os temas transversais podem proporcionar alternativas eficazes de explorá-los em uma perspectiva transdisciplinar de acordo com o paradigma educacional emergente, em uma visão holística, porque há uma simetria semântica com os ideais da transdisciplinaridade, conforme afirma D'Ambrósio (1999, p. 104). A transversalidade presente nos temas propostos pelos PCN's perpassa as pautas necessárias para uma prática pedagógica mais congruente defendida por Moraes (1997), de tal modo que se torna necessário haver

[a] proposta de um currículo de transversalidade [o que não significa] que deva ser considerada como uma nova matéria. Trata-se de apresentar alguns conteúdos, atitudes, procedimentos, fatos e conceitos, alguns critérios de avaliação, etc., que os alunos devem conhecer ao longo de sua educação formal. Colocar um currículo em prática é a maneira de assegurar a todas as crianças a igualdade de oportunidades para ter acesso ao conhecimento, em um âmbito tão fundamental para sua vida quanto os abordados pelas matérias transversais (NIEVES, 2002, p. 27).

Partindo desses posicionamentos sobre o conceito de paradigma, percebemos que há tempos vivemos uma fase educacional caracterizada como um período de transição entre o paradigma tradicional e o emergente. Neste sentido, não podemos negar algumas implicações em nossas vidas e nos diversos campos sociais, advindas do paradigma tradicional em contraste com esse novo paradigma educacional, que traz implicações consideráveis em relação à formação profissional inicial e continuada dos professores e principalmente a possibilidade de uma mudança de seus próprios paradigmas socioculturais que podem influenciar no processo de formação de nossos jovens alunos.

Em relação ao paradigma educacional emergente, é imprescindível direcionar o nosso olhar para a escola e compreendê-la como um espaço complexo devido às inúmeras demandas e desafios que nela convergem. A escola, enquanto *locus* de educação e formação do sujeito é uma instituição social e está inserida em uma determinada comunidade que tem suas próprias crenças, mitos e costumes que constituem a sua identidade cultural, que é transmitida de diversas formas – orais ou escritas – entre os seus membros. Esta cultura é inerente àqueles que integram uma dada comunidade, e a escola é um espaço por excelência para a manutenção ou não de determinados paradigmas, uma vez que os valores socioculturais dos professores, alunos e técnicos estão em constantes intercâmbios e entrecruzamentos, contribuindo para a confrontação e o questionamento de determinados valores culturais, sociais e históricos que permanecem arraigados em nosso imaginário cultural.

Dessa forma, “podemos ver os sistemas de ideias inscritos na escolarização como tecnologias sociais”, uma vez que “tecnologias sociais” remetem a “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e autorreflexão”, tornando “certas coisas difíceis de serem referidas ou, em algumas vezes, impossíveis de serem pensadas” (POPKEWITZ, 2010, p. 193). A escola é instituição, um espaço de sociabilidade, uma espécie de “micro sociedade” na qual “todo comportamento mais ou menos coercitivo, [é] aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição” (FOUCAULT, 1993, p. 140). A escola é uma instituição oficial do Estado e enquanto tal funciona como um mecanismo e/ou um sistema dessa coerção disciplinar, pois, no ambiente escolar, predomina o “currículo, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento [que] dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (LOURO, 2010, p. 84). A constituição destas coerções disciplinares, social e historicamente construídas mediante práticas discursivas, tem como objetivo moldar tanto o corpo quanto a subjetividade do sujeito dentro de uma ideologia que se quer hegemônica.

Neste sentido, os educadores deveriam ter uma compreensão mais ampla de que “quando “usamos” a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós que estejamos falando, mas a linguagem que nos foi dada através de formações sociais que ocorreram no passado”, ou seja, “a linguagem advém de estilos de raciocínio historicamente formados” (POPKEWITZ, 2010, p. 196). A instituição escolar é um dos espaços sociais nos quais diversos discursos são (re) produzidos e (re) afirmados ou, em alguns casos, negados. Trata-se, portanto, de um espaço institucional para a construção dos saberes, do conhecimento, e de sua recriação ou ressignificação mediante o questionamento de determinados saberes e/ou verdades:

Vivemos em uma sociedade em grande marcha “ao compasso da verdade” – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detém por este motivo poderes específicos. A produção de discursos “verdadeiros” (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. A história da “Verdade” – do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros – está totalmente por ser aceita (FOUCAULT, 1993, p. 128).

A “Verdade” absoluta ainda não foi construída, o que ocorre é que nós vivemos imersos em verdades líquidas, frágeis e incertas, daí a necessidade de percebermos, conforme afirma Edgar Morin (1996), que uma das mudanças sentidas atualmente no âmbito



educacional é justamente em relação ao conhecimento, que não visa mais à descoberta do mundo, mas, primeiramente, o diálogo com o mundo em busca de verdades inacabadas, provisórias e parciais. Portanto, se a escola é uma instituição representativa de nossa organização social, não podemos ignorar as diversas relações de poder, pois, “na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1993, p. 141). Nessas relações de poder, há sempre um polo fraco e outro forte, um ativo, positivo e outro passivo, considerado negativo e submisso ao discurso daquele que detém o poder do discurso.

Após estas breves reflexões sobre o paradigma educacional emergente e suas implicações para o currículo, passaremos a uma discussão sobre o espaço da escola como ideal para a promoção da(s) diversidade(s), no tocante à(s) sexualidade(s), uma vez que ela contribui para a constituição da(s) identidade(s) do(s) sujeito(s) imerso(s) em um dado contexto sociocultural e histórico.

## **2. Gênero, diversidade sexual e currículo: um diálogo possível e necessário**

A(s) sexualidade(s) e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar (LOURO, 2000, p. 38).

Como vimos anteriormente, estamos vivenciando na sociedade contemporânea um momento de transformações significativas e diversas em nossos paradigmas, sobretudo o que diz respeito ao paradigma educacional, levando a instituição escolar, professores e pais a reverem e reorganizarem o processo educacional para atender às novas demandas do século XXI.

Na contemporaneidade, a escola pública brasileira está vencendo o desafio de ofertar o acesso a uma educação para todos por meio de políticas públicas educacionais que possibilitam, “pela primeira vez na história brasileira, vagas para todas as crianças em idade de cursar as séries do Ensino Fundamental” (SEFFNER, 2009, p. 126). Entretanto, é importante perceber que “a diferença entre acesso e inclusão é enorme”, pois entre as estratégias de inclusão torna-se necessário programar “ações de acolhida e verdadeiro

interesse em conhecer quem são os novos públicos de alunos que passaram a ter acesso à escola” (SEFFNER, 2009, p. 134).

O que verificamos é o ingresso de um público bastante heterogêneo na escola, justamente por se tratar de crianças e de jovens pertencentes a classes socioeconomicamente desfavorecidas, geralmente excluídas dos benefícios que a educação formal pode promover e, principalmente, tolhidas de exercerem plenamente sua cidadania. Este fato gera um forte desafio em todas as estruturas escolares: “Em particular, esse impacto é percebido quando da definição de temas e conteúdos a serem ensinados, de regras de conduta e convívio escolar a serem obedecidas [...]. [de tal modo que] [...] a escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os ‘diferentes’” (SEFFNER, 2009, p. 126-128).

É justamente a possibilidade de aceitar o outro, o “diferente”, um dos dilemas de nosso sistema educacional na atualidade. Para Tomaz Tadeu da Silva, “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (2000, p. 89), ou seja, ela é construída. É justamente por isso que é por meio e, através dos discursos, que produzimos e realimentamos certas diferenças de identidades de gênero, sexuais, e étnico-raciais, entre outras, que podem gerar conflitos e desestabilizar certos paradigmas tradicionais cristalizados, pois “são os próprios valores da civilização ocidental [...] que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular” (SILVA, 2000, p. 92).

Em relação aos estudos de gênero, devemos muito aos estudos feministas que, durante muitos anos, lutou bravamente para conseguir espaço e reconhecimento junto à academia e à sociedade: “a crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista [...] forçou as perspectivas críticas da educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2000, p. 94). De acordo com Louro (2010), foi este movimento que deu voz e espaço àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizando áreas, temas e problemas que não existiam no espaço acadêmico, falando do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos femininos. Enfim, uma tentativa e uma possibilidade de apreensão e compreensão de um universo feminino que antes havia sido relegado ao segundo plano ou visto somente pela perspectiva masculina, marcada principalmente por um paradigma patriarcal e heteronormativo.

A inclusão de discussões sobre questões de gênero, diversidade sexual e identidade no ambiente escolar pode possibilitar às nossas alunas e alunos uma sensibilização sobre a necessidade em respeitarmos o outro, sobretudo, o que diz respeito à sexualidade, algo que é inerente ao ser humano. Para Louro (2007), a sexualidade não é uma questão apenas pessoal,

mas social e política e nos remete ao que, de fato, somos enquanto ser subjetivo e social. Afinal, “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “*verdade*” de sujeito humano” e é no “seu sexo [que] está o segredo de sua verdade” (FOUCAULT, 1993, p. 127; 152).

Ademais, também gostaríamos de ressaltar que

[a sexualidade] nos remete a nossa origem (quem somos, de onde viemos, como fomos concebidos) e, conseqüentemente, a origem do próprio conhecimento, da curiosidade e da disposição para aprender. Sexualidade tem a ver com identidade e com as infinitas maneiras de ser homem ou de ser mulher na sociedade e na cultura e com o caminho pessoal da construção de cada um [...]. Uma questão tão importante como é da sexualidade não poderia deixar de ser trabalhada na educação e se constitui política pública (EGYPTO, 2009, p. 341).

Há mais de uma década, o governo federal publicou os PCN's, em 1998, que propunham os temas transversais com o objetivo de que tais temáticas transversalizassem os conteúdos das disciplinas e contribuíssem significativamente na e para a formação de alunas e alunos, no que se refere ao preparo para o exercício cômico da cidadania:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p.26).

Percebemos nas proposições introdutórias dos temas transversais que há um consenso de que a sociedade mudou e seria necessário interligar dimensões sociais e individuais na formação de nossos/as alunos/as.

De acordo com Antônio Carlos Egipto (2009, p. 342), um dos colaboradores da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, no tocante aos temas transversais de Orientação Sexual, trata-se de “uma discussão franca e aberta da sexualidade, tão absolutamente indispensável na contemporaneidade” no processo pedagógico de forma sistematizada. Para o autor, o tripé constituído pela intencionalidade, planejamento e sistematização é basilar no contexto escolar para uma “reflexão sobre a sexualidade,

problematizando os temas polêmicos favorecendo ampla liberdade de expressão em ambiente acolhedor que visa promover o bem-estar sexual e vínculos mais significativos, ampliando a cidadania”. Percebemos que a proposta dos PCN’s é interessante e extremamente significativa para os estudos de gênero ao propor ações em uma perspectiva transdisciplinar, um trabalho contínuo que “deve começar na Educação Infantil e se estender até o final do Ensino Médio” (EGYPTO, 2009, p. 342-343), afinal “a sexualidade é um elemento determinante na constituição dos sujeitos, tão necessário quanto o ar que respiramos” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 15). No entanto, gostaríamos de ressaltar que o próprio Antônio Carlos Egypto considera como “temas polêmicos” o que diz respeito a uma discussão sobre gênero, identidade e sexualidade.

Esta ressalva por parte do autor nos remete ao percurso da história da sexualidade traçado por Foucault em seus estudos, nos quais verifica que, na

Antiguidade grega e romana, na qual a sexualidade era livre, se expressava sem dificuldades e efetivamente se desenvolvia, sustentava em todo caso um discurso na forma de arte erótica. Depois o cristianismo interveio, o cristianismo teria, pela primeira vez na história do Ocidente, colocando uma grande interdição à sexualidade, que teria dito não ao prazer e por aí mesmo ao sexo. Esse não, essa proibição teria levado a um silêncio sobre a sexualidade – baseado essencialmente em proibições morais (FOUCAULT, 2006, p. 62-63).

Trata-se, pois, de uma “interdição à sexualidade” e, conseqüentemente, aos seus discursos que têm como motor certos valores morais, sociais, culturais e históricos praticamente impostos por um fundamentalismo religioso. Neste sentido, a temática de gênero e sexualidade é considerada polêmica justamente porque em nossa sociedade ainda prevalecem valores socioculturais e morais que preconizam única e exclusivamente a união entre pessoas de sexo oposto, preferencialmente no matrimônio, discriminando aqueles que não se encaixam em determinadas regras morais e sociais convencionadas por uma cultura marcadamente heteronormativa, patriarcal e falocêntrica.

O que há, de fato, na sociedade, é uma produção de discursos e saberes sobre a sexualidade que “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2010, p. 26). E estas “verdades” produzidas social e culturalmente podem mudar, pois elas são cambiantes, relativas, transitórias e efêmeras.

Insistimos que questões diversas relacionadas ao gênero, à sexualidade e à identidade são basilares na formação de nossos alunos, pois “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2010, p. 81) e “o gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos” (BORGES; MEYER, 2008, p. 62). Daí a necessidade de se discutir, problematizar e questionar os discursos sobre as sexualidades e os gêneros na escola “porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (LOURO, 2010, p. 84, grifos da autora).

Outra estudiosa que endossa esta perspectiva de inserção de um debate público e em diversas esferas da sociedade acerca das questões de gênero, sexualidade e identidade é Maria Luiza Heilborn, para quem a

[sexualidade] tornou-se nas últimas décadas um assunto cada vez mais importante no debate público. Ela se transformou, por intermédio, de um longo processo de mudanças históricas uma área da vida à qual se atribui muito significado, exprimindo um lugar de realização, de definição de identidade pessoal. Disseminou-se a ideia de que a sexualidade deriva de um impulso vital, presente em toda a humanidade, que brota do íntimo e do profundamente subjetivo de cada pessoa (2010, p.01).

Luiz Paulo da Moita Lopes, em relação a esta problemática, afirma:

[igualmente] quem iria pensar que as novelas na TV, assistidas pelas famílias na hora do jantar, mostrariam casais constituídos por dois homens ou por duas mulheres ou até mesmo por dois homens e uma mulher [...]. De repente, o amor entre pessoas do mesmo sexo deixa a privacidade das quatro paredes, ocupa a sala de jantar e pode ser pensado como uma forma de exercício do discurso amoroso como qualquer outro (2008, p. 13).

Entretanto, o que verificarmos é certo distanciamento expressivo entre a teoria presente nos documentos oficiais e a prática pedagógica em nossas escolas. Aliás, esta ausência de discussão já foi apontada por Foucault em seu percurso sobre a história da sexualidade ao constatar que “[o] sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso” (1993, p. 230) e conseqüentemente tais construtos socioculturais fizeram a escola “funcionar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (2009, p. 142), de modo que houve uma

produção de discursos sobre o sexo e a sexualidade humana, mas com o objetivo de vigiar, de punir, de levar os indivíduos a confessarem suas práticas sexuais não permitidas pela Igreja.

Dito isto, “a sexualidade foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes. Para ela, e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo” (LOURO, 2000, p. 38). O que podemos concluir destas considerações de Michel Foucault e de Guacira Lopes Louro é que sempre houve e ainda há em nossa sociedade mecanismos de poder que tentam controlar, vigiar, punir e governar os corpos e os desejos mais recônditos em uma tentativa vã de uniformização dos corpos e das identidades de gênero e sexuais.

A história oficial está permeada por “verdades” que são impostas como “absolutas” e “acabadas”, contribuindo para a manutenção de alguns tabus acerca da sexualidade humana, mas cabe ao educador contemporâneo, partindo de uma visão holística e crítico-questionadora, “duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena colocar em questão as formas como costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas” (LOURO, 2000, p. 86). Somente assim podemos tentar romper com uma neutralidade que é imposta por um paradigma científico tradicional e também por um currículo escolar que funciona como um mecanismo de poder e de discriminação, de modo que “ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2000, p. 86).

Paradoxalmente, pensando na necessidade de efetivar a inclusão escolar e educar para a diversidade, levando em consideração as diferenças de gênero e sexuais, percebemos que “a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (LOURO, 2010, p. 85). Dessa maneira, “a escola pública brasileira foi, e ainda é, largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania”, o que nos remete a uma contradição levando-nos a empreender esforços no sentido de tentar reverter esta situação e fazer com que a escola pública brasileira liberte-se “da sina de ser um local de exclusão” (SEFFNER, 2009, p. 128).

Neste sentido, julgamos pertinente a relação entre as questões de gênero, identidade e diversidade sexual com a lógica do terceiro incluído, que propõe a inclusão de uma terceira possibilidade além do antagonismo estabelecido pelo paradigma tradicional. De acordo com Lúcia Facco, “a questão ultrapassa a discussão sobre sexualidade. Trata-se, antes, da discussão sobre as várias possibilidades de relacionamentos afetivo-amorosos” (2009, p. 50). A partir dessa lógica, torna-se possível repensar o binarismo de gênero (masculino-feminino),

questionando-o enquanto construção social humana, altamente marcada pela presença heterossexual, incluindo a possibilidade de uma sexualidade alternativa, no caso, a(s) homossexualidade(s).

Esse rompimento de paradigmas e a desconstrução sociocultural de determinados valores é uma luta histórica, pois não se trata de algo relativamente simples, afinal “não é tarefa fácil, pois ela está marcada fortemente por este sinal” e “as proibições existem, são numerosas e fortes” (SEFFNER, 2009, p. 128). Estas regulações estão arraigadas em nosso meio social e “fazem parte de uma economia complexa em que existem ao lado de incitações, de manifestações, de valorizações. São sempre interditos que são enfatizados” (FOUCAULT, 1993, p. 128), o que nos leva a empreender uma ampla discussão, densa, polêmica, mas principalmente necessária. Para tanto, devemos compreender o espaço escolar também como um ambiente político de defesa por igualdade de direitos, sobretudo o que se refere ao acesso à educação para todas e todos, uma vez que

[a]s instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2011, p. 175).

Apesar de haver discussões teóricas e críticas sobre a necessidade de revermos questões diversas relacionadas ao currículo e à formação de professores, ainda nos deparamos com uma escola presa ao paradigma tradicional que tende fortemente a desconsiderar e a ignorar as sexualidades plurais<sup>1</sup> e alternativas, como é o caso das homossexualidades, o que contribui para reforçar “as visões hegemônicas a respeito da masculinidade e feminilidade. Os meninos são estimulados a serem agressivos, enquanto as meninas devem ser mais delicadas. Aceitam-se como “naturais”, o que torna incompreensíveis aqueles que não corresponderem a tais expectativas” (FACCO, 2009, p. 119), rompendo com aquela falsa neutralidade da escola em relação à sexualidade e às questões de gênero e de identidade, pois estas formas sucintas de controle do corpo, dos gestos, dos movimentos, das práticas corporais como um todo, são, na verdade, mecanismos de poder que advém das práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar, que iremos discutir com mais vagar posteriormente.

---

1 Entendemos aqui por sexualidades plurais, as diversas manifestações que extrapolam o binarismo dos gêneros masculino e feminino, como por exemplo, lésbicas, bissexuais, travestis, gays, transexuais e afins.

Além disso, ainda é possível observarmos certo apagamento e silenciamento por parte da escola em não considerar a diversidade sexual presente em nossa sociedade, contrariando o que preconiza o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* ao afirmar que “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2008, p. 31).

Nesta perspectiva, consideramos que, no processo educacional, esse silêncio por parte dos educadores parece significar e pode ser considerado como uma forma de exclusão do outro justamente porque lhe é negado o direito à voz. Trata-se, na verdade, de uma prática de silenciamento sobre determinadas questões que geram certos incômodos, uma vez que desestabilizam nossos alicerces socioculturais, pois mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, é importante perceber o não dito, os interditos ou aquilo que é silenciado. Na verdade, essa prática de silenciamento “é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas” (FONTES, 2008, p. 371), pois o currículo, nesta perspectiva, funciona como instrumento de dominação e de exclusão de determinados grupos marginalizados na e pela sociedade.

### **Considerações finais**

É através do currículo que a instituição escolar revela a sua forma de ver e de pensar o mundo, e também uma das formas pelas quais o governo pode exercer o que Foucault (1993) denomina por biopoder e por governamentalidade, uma vez que demonstra as concepções de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano, de comportamentos, e de relações inter e intrapessoais.

Neste sentido, verificamos que ainda permanece um paradigma tradicional que precisa ser contestado, pois

o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidos na escola, o que lhes



permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2011, p. 35).

Ainda prevalece o currículo escolar tradicional que não proporciona, de fato, condições plenas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, valorizando as diversidades socioculturais, o que repercute e/ou interfere na formação dos estudantes inseridos na instituição educacional que, na maioria das vezes, apresenta configurações fragmentadas, conteudista, não levando em consideração as possibilidades de leitura das dimensões do todo, o que poderia ser realizado por meio de uma perspectiva inter ou transdisciplinar.

Precisaríamos, portanto, valorizar as diversidades, evitando “reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação” (SILVA, 2000, p. 106), incluindo nessa proposta as identidades de gênero e sexuais, uma vez que

[d]iferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2011, p.10).

Ao discutir a problemática que envolve currículo e identidades sociais, Tomaz Tadeu da Silva aponta acertadamente a questão da representação e da produção de identidades e subjetividades no contexto escolar argumentando que “não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída” (2000, p. 94). Tal prerrogativa nos leva novamente a uma reflexão sobre as práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar e ao processo de disciplinarização dos corpos, uma vez que tanto as nossas identidades quanto os nossos corpos são fabricados, são produtos resultantes de discursos e/ou de mecanismos de poder que tentam controlar e domar as nossas subjetividades.

### Referências bibliográficas

BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. 2008, janeiro/março, 16(58), 59-76.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais para o Ensino Fundamental*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

*DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*, 1948. Disponível em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 01 de dezembro de 2010.

EGYPTO. Antonio Carlos. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FACCO, Lúcia. *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*. São Paulo: Summus, 2009.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. In: *Psicologia Política*, 8(16), 363-378, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUEVARA, Arnoldo José; DIB, Vitória Catarina. Da sociedade do conhecimento à sociedade da consciência: a importância da visão transdisciplinar. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CONSCIÊNCIA, 2., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Fundação Ocidemnte, 2007. 1 CD-ROM.

HEILBORN, Maria Luiza. *Sexualidade no plural: o direito à diferença*. Disponível em [http://www.clam.org.br/publique/media/sexualidade\\_no\\_plural.pdf](http://www.clam.org.br/publique/media/sexualidade_no_plural.pdf). Acesso em 17 de dezembro de 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, FELIPE, GOELLNER, Guacira Lopes, Jane, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, FELIPE, GOELLNER, Guacira Lopes, Jane, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (Org.). *Identidades de gênero e práticas discursivas*. Campina Grande: EDUEP, 2008.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Portugal: Europa-América, 1990.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NIEVES, Álvares et al. Valores e temas transversais no currículo. Artigo publicado em aula de *Innovación Educativa*, n.55, p. 55, p. 71-77, outubro de 2002.

PRADO, Marco Aurélio. MACHADO, Frederico Viana. *Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

WEIL, Pierre. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

Recebido em janeiro de 2012.

Aceito em abril de 2012.