

■ ARTIGOS

■ A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao *Currículo em Movimento*

 Gigliola Mendes*
Lucrécia Bezerra da Silva**

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica do currículo oculto presente na educação em gênero e sexualidades, da atuação da escola como agente de re(produção) de estereótipos, preconceitos e violências observadas na sociedade e da importância do movimento feminista na formulação de conceitos importantes para a desconstrução desses estereótipos e preconceitos. A partir da observação dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), propõe-se a formação continuada dos(as) profissionais da Educação como ferramenta de empoderamento e instrumentalização destes(as) no combate aos silenciamentos e às violências sofridas por mulheres e população LGBT na escola.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidades. Currículo. Formação continuada.

* Gigliola Mendes é graduada e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente atuando no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). E-mail: dili.sedf@gmail.com.

** Lucrécia Bezerra da Silva é licenciada em Biologia e Mestre em Ciências Animais pela Universidade de Brasília (UNB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente atuando no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). E-mail: lucrecia.sedf@gmail.com.

Introdução

O *Currículo em Movimento* norteia as práticas pedagógicas adotadas nas escolas da SEEDF. Nele, professores(as) encontram os pressupostos teóricos que irão orientar sua *práxis* e auxiliar no planejamento de suas atividades. Entretanto, nem sempre tais práticas estão de acordo com o *Currículo*, em especial para temas sensíveis, como gênero e sexualidades. O dia-a-dia das escolas está repleto de ensinamentos sobre essas temáticas, porém mais orientados por um currículo oculto, baseado em crenças pessoais de professores(as) e demais sujeitos da comunidade escolar, do que por documentos oficiais.

A escola sempre educou para gênero e sexualidades. Através de discursos, práticas, modelos, proibições e silenciamentos, a escola diz aos(às) estudantes qual o lugar social esperado e “adequado” para cada um(a). Para as meninas, uma educação que as ensine a ser quietas, obedientes, recatadas e “femininas”. Para os meninos, outra que os ensine a gostar de esportes, ação, liderança e liberdade. Assim, reforçando estereótipos socialmente construídos e valorizando modelos machistas do que é ser homem e mulher, a escola foge do seu papel primordial de garantir uma educação igualitária e libertadora a todos(as) e exclui, silencia e violenta aqueles(as) que não se adequam em tais modelos.

O objetivo deste artigo é fazer uma análise crítica do currículo oculto em gênero e sexualidades, das contribuições do movimento feminista, tanto para a construção de uma educação igualitária quanto para a desconstrução da homofobia no ambiente escolar, e da importância da formação continuada dos(as) profissionais da educação, para que baseiem sua prática pedagógica nos pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento*, garantindo assim a inclusão de sujeitos antes excluídos, invisibilizados e violentados na escola.

O que a escola ensina: do currículo oculto ao *Currículo em Movimento* da SEEDF

Antes mesmo de uma criança nascer, expectativas são lançadas sobre ela por toda a sociedade: o que ela vai vestir, com o que poderá brincar, os lugares que frequentará, as profissões que poderá ter, com quem se casará, entre outros. Os pais, os avós, a família, os vizinhos, todos começam a planejar a vida de uma pessoa ainda em formação. Se for do sexo biológico feminino, espera-se, de um modo geral, que seja uma menina delicada, que use roupas cor de rosa, que goste de maquiagem e de estudar. Se for do sexo biológico masculino, espera-se que seja um menino valente, que goste de super-heróis, de jogar bola, de lutar e de brincar de carrinho.

À medida que essas crianças crescem, os comportamentos esperados vão sendo ensinados a elas pela família, pela escola e pela sociedade. Na vida adulta, espera-se que a menina se torne uma mulher calma, meiga, educada, tenha boa aparência, case-se com um homem, tenha filhos e seja uma mãe dedicada. Já do menino espera-se que se torne um homem forte, que goste de esportes, case-se com uma mulher e seja o líder da família. Todos os sujeitos que fogem desse padrão socialmente aceito e desejável estão passíveis de sofrer preconceitos e violências. Esses lugares sociais distintos para homens e mulheres

foram construídos ao longo da história da humanidade através de discursos de dominação nos quais, sistematicamente, a mulher aparecia como subordinada ao homem, chefe da família e dono dos bens e dos filhos.

A escola tem papel fundamental no ensinamento do lugar social tido como adequado aos sujeitos que nela estudam (e dos que a ela não têm acesso). Ao chegarem, logo no primeiro dia de aula, as crianças são separadas em filas de meninos e meninas, e este é só o começo de uma educação silenciosa sobre gênero, que elas receberão diariamente até o último dia letivo. A arquitetura do prédio, o currículo, as disciplinas e conteúdos ensinados (ou não), as metodologias e práticas, as avaliações, os discursos e os sujeitos que têm voz e aqueles silenciados ou invisibilizados: tudo na escola ensina. E o que a escola tem ensinado é que há uma divisão não igualitária de poder, em que alguns são mais importantes, inteligentes, bonitos e mercedores de privilégios do que outros.

Como espaço de encontro das diferenças, a escola deveria ser um *locus* privilegiado para o respeito e a valorização da diversidade. Entretanto, o que os(as) estudantes encontram nas salas de aula são concepções e práticas que tentam padronizar(-los) através de modelos estereotipados que estabelecem a forma “correta” de ser e viver. Essa educação silenciosa, que não está dita nos documentos oficiais, é chamada de currículo oculto. Louro (2003, p. 80) ressalta a importância de notar que “embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade não é apresentada de forma aberta”. E o currículo oculto observado nas escolas reflete as concepções presentes na sociedade, na maioria das vezes preconceituosas e excludentes.

O currículo oculto em gênero e sexualidades começa quando o magistério é em geral entendido como uma profissão “de cuidado” e destinada, *portanto*, às mulheres. Causa estranhamento aos pais e às mães ter como professor de seu filho nas séries iniciais um homem. Da mesma forma, uma professora de física ou matemática no ensino médio enfrentará olhares desconfiados de seus(suas) alunos(as). Quanto aos(às) estudantes, diariamente lhes são ensinados o que podem e o que não podem meninos e meninas, as brincadeiras e os espaços “naturalmente” adequados a cada um(a), as disciplinas e conteúdos por que cada um(a) vai “naturalmente” se interessar mais, as expectativas de aprendizagem diferenciadas que o(a) professor tem para meninos e meninas, terminando em uma avaliação enviesada dessas aprendizagens.

A partir das demandas de professores(as) suscitadas em conferências regionais prévias acerca de uma educação mais igualitária e inclusiva sobre gênero e sexualidades, a SEEDF lançou em 2014 o *Currículo em Movimento*, um importante norteador das práticas pedagógicas de professores(as) em sala de aula, que traz em seus *Pressupostos Teóricos* uma abordagem dessas temáticas pautada na valorização da diversidade, objetivando ampliar o debate e o enfrentamento de discriminações sexistas, homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas que ocorrem na escola.

Apesar da visão progressista do *Currículo em Movimento* sobre essas temáticas, assuntos relacionados a gênero e sexualidades continuam sendo vistos como “tabus” nas escolas da SEEDF, e os(as) professores(as) ainda têm muita dificuldade

em abordá-los em sala de aula – devido, principalmente, às crenças religiosas presentes na comunidade escolar e à falta de informações, cursos e metodologias que embasem os(as) professores(as) em práticas pedagógicas adequadas ao tema.

Para contornar estes problemas, torna-se fundamental uma política de formação continuada que empodere os(as) profissionais da SEEDF acerca desses temas. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (chamado de EAPE, da sigla original com o nome de *Escola*) é a instância primordial de instrumentalização desses(as) profissionais no enfrentamento às violências que mulheres e população LGBT sofrem diariamente nas escolas da SEEDF.

O Currículo em Movimento e a formação continuada em gênero e sexualidades

O *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2013) é o norteador de todas as práticas pedagógicas da SEEDF, e indica caminhos fundamentais para pensar a formação continuada em gênero e sexualidades, construída e ministrada pelo corpo docente da EAPE. Primeiro, localiza essas temáticas nos eixos transversais – *Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; Educação para a Sustentabilidade* – que devem perpassar todos os conhecimentos ministrados nas unidades escolares. Em seguida, informa que o trabalho focado nos temas transversais tem como objetivo a compreensão de todos os fenômenos sociais – incluindo o sexismo e a LGBTfobia – que limitam a ação ética da escola pública e laica, porque “acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 41). Por fim, define a importância de trabalhos sobre gênero e sexualidades na escola e a perspectiva teórica capaz de contribuir para a desconstrução e o enfrentamento dos estereótipos, preconceitos e discriminações sofridos por mulheres e população LGBT, que fazem com que as escolas do Distrito Federal tenham a homofobia como o tipo de discriminação mais presenciado por professores e alunos, conforme a pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, de 2009. Tal pesquisa destaca que “tanto professores e direção quanto servidores com distintas bagagens e modos de ver e viver o mundo podem não estar atrelados a uma perspectiva tolerante do exercício da sexualidade. Muitas vezes, os próprios profissionais não conseguem educar os(as) estudantes para lidar com as diferenças, (...)“insultam e discriminam pautando-se em valores correntes da sociedade brasileira, que hierarquiza e relega grupos sociais à exclusão e à violência” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 196). Os dados distritais corroboram a realidade nacional porque, conforme relatório apresentado em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), que analisava as ações discriminatórias no âmbito escolar, as discriminações de gênero e contra a população LGBT são as mais recorrentes no Brasil.

Para enfrentar um dos obstáculos existentes no Distrito Federal e no Brasil para que a educação pública seja de fato inclusiva, oferecendo oportunidades equânimes e proteção a todos os sujeitos presentes na escola, os documentos norteadores da SEEDF¹ definem a relevância, para as políticas públicas

da Educação Básica, das contribuições advindas das pesquisas em gênero e da compreensão do contexto histórico, político e social de criação dessa categoria analítica. Dessa forma, a formação continuada da SEEDF determinou, em suas Diretrizes², o dever de fomentar nas ações de formação “o importante debate sobre a função social da escola e da educação, especialmente em tempos em que se intitula uma instituição para todos, e não apenas para um grupo de homens (heterossexuais, brancos e privilegiados financeiramente)” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 11). A reflexão sobre a diversidade deve, então, nortear as ações formativas capazes de contribuir para escola brasileira superar seu perfil excludente, antidemocrático e de reprodução de injustiças, uma vez que tem vedado, ao longo de sua história, “o acesso de mulheres, negros, indígenas, camponeses e pessoas com deficiência à educação formal e sistemática”.

A equipe responsável pelos cursos ofertados pela EAPE nas áreas de gênero e sexualidades constrói suas práticas pedagógicas respaldando-se nos documentos oficiais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei Orgânica do Distrito Federal, *Currículo em Movimento*, entre outros) e em dados da materialidade das escolas – apreendidos e disponibilizados pelos(as) cursistas, profissionais da educação, em pesquisas que apontam os principais desafios da educação brasileira, para se tornar de fato inclusiva e justa, e em teorias que buscam compreender e problematizar o porquê de as violências misóginas e LGBTfóbicas persistirem com tanta força na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas. Essas tantas referências se unem para oferecer aos cursistas uma formação focada na práxis, com o objetivo de desnaturalizar e compreender conflitos que permeiam o cotidiano das instituições de ensino e de buscar instrumentos teóricos e ações interventivas para que as práticas pedagógicas sejam emancipadoras e possam contribuir para a construção da autonomia de todos os sujeitos das relações de ensino e aprendizagem. Esse referencial teórico-metodológico também se presta a oferecer subsídios para que a formação continuada cumpra sua função de reflexão sobre a prática e contribua de fato com a realidade das unidades escolares do Distrito Federal.

Por sua vez, as *Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública do Distrito Federal* construídas pela coletividade da EAPE corroboram esse argumento:

admite-se uma educação voltada para a superação das contradições sociais, garantia das aprendizagens para todos no contexto escolar, e compreende ainda que a formação continuada deve favorecer a produção de ideias e de ações dos profissionais da educação voltadas para esse fim (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 21).

O movimento feminista no Currículo: contribuições para uma Educação igualitária

Os cursos sobre gênero e sexualidades ofertados pela EAPE buscam instrumentalizar os profissionais da educação a ultrapassar o currículo oculto e observar os pressupostos teóricos do *Currículo* da SEEDF. Segundo esse documento, “a questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo

entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 41). A determinação curricular em questão é extremamente relevante e norteia as ações da formação, porque o conceito de gênero ou relações de gênero só faz sentido se localizarmos a sua origem histórica, que se dá no momento em que os questionamentos das mulheres sobre o papel social de subordinação em relação aos homens conduzem-nas a organizar um movimento social com o foco na luta por direitos civis e políticos. Esse movimento não foi homogêneo e, desde sua origem no século XIX, foram identificados três momentos fundamentais, denominadas “as três ondas do Feminismo”, que se destacaram por apresentar avanços teóricos e práticos, em relação à condição de opressão da mulher e ao enfrentamento das inúmeras violências por elas sofridas em uma sociedade que se configura como machista e patriarcal.

A chamada “primeira onda do Feminismo”, ou Sufragismo, que ocorreu entre o final do século XIX e o início do XX, primeiramente no Reino Unido e nos EUA e em seguida em todo o mundo ocidental, correspondeu a um longo período de organização de mulheres – a princípio brancas e de classe média – que buscavam ultrapassar o ambiente privado (a vida doméstica) e a tutela dos maridos ou dos pais, lutando para se constituir como sujeitos de direito, tendo como ponto de partida o direito ao voto (sufrágio), a fim de que pudessem participar do fazer político, da construção das leis e das decisões nacionais, com o intuito de ter voz e representatividade para lançar suas pautas e construir a igualdade entre mulheres e homens. O voto seria o caminho para, primeiro, lutar institucionalmente por uma nova organização da família, que corresponderia à igualdade de direitos contratuais e de propriedade entre homens e mulheres, incluindo o contrato que instituiu o casamento, para que pudessem escolher seus cônjuges, evitando se tornar formalmente propriedades de seus maridos. Além disso, as mulheres debatiam o direito feminino à instrução e ao mercado de trabalho. No Brasil, o movimento sufragista ganhou força nas primeiras décadas do século XX e compartilhou as pautas internacionais, lutando igualmente pela emancipação feminina mediante o voto e, a partir de 1945, pelo acesso à escola e ao mercado de trabalho.

A partir da década de 1960, em um contexto de grande efervescência social e política em todo o mundo, a luta das mulheres ressurgiu com nova força na chamada “segunda onda”, que, além de ser um movimento social e político que exigia igualdade de direitos entre homens e mulheres, também inaugurava uma nova perspectiva: a construção teórica sobre a condição das mulheres na sociedade. As feministas, através de um diálogo com a academia, passaram a fazer estudos historiográficos, antropológicos, sociológicos, econômicos, psicológicos e a publicar trabalhos que denunciavam as condições de vida e de trabalho desiguais às quais as mulheres eram submetidas. Esses estudos deram grande visibilidade às mulheres, não só porque falavam delas, mas também porque eram feitos por elas (LOURO, 2003, p. 16).

O livro *O segundo sexo*, da filósofa francesa Simone de Beauvoir, publicado em 1949, correspondeu à grande influência para o desenvolvimento dos “estudos sobre a mulher”, porque apresentava uma concepção existencial sobre ela e o homem, libertando-a de uma essência feminina imutável que definiria

o seu destino. Uma das hipóteses apresentadas pela filósofa – “não se nasce mulher, torna-se” – fez-se célebre e impulsionou as inúmeras pesquisas das feministas, que buscavam argumentos para criticar e superar o essencialismo a partir do qual as mulheres eram concebidas – isto é, argumentos para desnaturalizar o mito de que a condição feminina estava necessariamente vinculada à uma suposta determinação biológica, quando, na realidade, escondia desigualdades e opressões:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2003, p. 21).

O conceito de gênero surge em um momento em que se investigava a identidade, a peculiaridade da mulher, o reconhecimento das suas diferenças em relação ao masculino, a partir de estudos científicos até então inexistentes. Assim, nesse momento, afirma-se a diferença física, biológica, entre homens e mulheres (estas se reconheciam a partir de sua unidade biológica, qual seja, vagina, útero, seios), mas busca-se mostrar que desses aparatos físicos não derivavam naturalmente comportamentos, formas de ser e possibilidades de atuação na vida. O conceito de sexo ou distinção sexual torna-se insuficiente para abarcar a complexidade do que é ser homem ou ser mulher, uma vez que não é possível limitar essa compreensão à dimensão da natureza. Assim, a noção de “gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado” (GROSSI, 1998, p. 5) nas relações sociais entre homens e mulheres. Segundo Louro (2003), as feministas anglo-saxãs são as primeiras a utilizar a categoria analítica e política gênero, diferenciando-a de sexo, para “rejeitar um determinismo biológico presente no uso de termos como sexo e diferença sexual e acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 2003, p. 21).

A “segunda onda do Feminismo” sintetiza a riqueza do percurso das pesquisas que permitiriam atingir e consolidar os estudos sobre gênero. Transita pelos estudos sobre a condição de opressão feminina – no Brasil, a tese que inaugura essa perspectiva de estudo é de Heleieth Saffioti (1967), intitulada *A mulher na sociedade de classes* –; em seguida, desenvolve estudos sobre a mulher, buscando o conceito universal de mulher; avança, em função da relação indissociável entre as pesquisas e as demandas do movimento feminista, para a diversidade cultural e social das mulheres – tendo espaço para os questionamentos de mulheres de diferentes raças, etnias, classes sociais e orientações sexuais – e se consolida nos estudos relacionais e nos de gênero, que destacam as relações sociais construídas entre homens e mulheres e os significados a elas atribuídos.

Essa categoria de análise apoia-se no binômio homem e mulher e em como as supostas diferenças sexuais primárias entre eles foram sendo utilizadas para determinar o lugar e o papel social, cultural e político de ambos. O foco nas relações de gênero enfatiza e retira da invisibilidade a relação de poder que se constitui na relação homem e mulher, quando suas diferenças são utilizadas como critérios para legitimar desigualdades, privilégios, exclusão social e política. Dessa forma, gênero não

representa apenas uma categoria de análise que ressalta os aspectos históricos e culturais das relações entre homens e mulheres, mas tem implicações políticas, uma vez que tais estudos resultaram das lutas feministas para compreender as origens da desigualdade entre os gêneros e da busca, ainda constante, por construir a igualdade.

Nesse caminho político e social de consolidação, e ao mesmo tempo de permanente reformulação, das primeiras construções teóricas sobre a categoria analítica gênero, instaura-se “a terceira onda do Feminismo”. Esse momento da pesquisa e da militância feministas ocorre a partir da década de 1980, no Brasil e no mundo. Autoras importantes como Joan Scott e Judith Butler trazem novos olhares sobre o conceito de gênero, principalmente destacando as limitações presentes em binarismos, como o utilizado pela categoria em questão – homem *versus* mulher. Joan Scott mostra que, assim como outros binarismos que destacam relações de poder, a relação entre homem e mulher é definida por um olhar teórico que enquadra todos os seres em apenas duas possibilidades. Já Judith Butler problematiza a identidade que estaria implícita em ser homem e mulher: o que é ser homem e o que é ser mulher? Haveria identidades definíveis para homens e mulheres, que seriam capazes de abarcar todos os homens e todas as mulheres? Ela apresenta uma reflexão que abre espaço para questionar uma possível “coisa em si”, “a Mulher” ou “o Homem”: conceitos essenciais de homem e de mulher que enclausurariam tais seres, impedindo tanto a desconstrução da desigualdade entre ambos, quanto o real avanço na luta pela igualdade de todas as pessoas, inclusive daqueles que não se enquadram nos modelos e papéis de gênero definidos pela cultura ocidental, incluindo muitos dos alunos e das alunas presentes nas salas de aula de todas as escolas da SEEDF. Com esse argumento, a filósofa problematiza a própria diferença física entre mulheres e homens e busca elementos de análise mais inclusivos, que destacariam e validariam toda a diversidade humana.

“Terceira onda do Feminismo”: caminhos para a desconstrução dos estereótipos de gênero

O historiador americano Thomas Laquer, em seu livro *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*, dialoga com Judith Butler ao desvelar – a partir de uma vasta historiografia em que analisa os discursos sobre o corpo, a anatomia e a fisiologia reprodutiva e a relação entre os sexos desde a Antiguidade – que a própria diferença sexual é fruto da construção de gênero, ou seja, foi construída por um discurso que dá significado às características físicas percebidas em machos e fêmeas e às relações que decorrem do que é percebido.

Segundo Laquer (2001), na Antiguidade clássica e na Idade Média, a mulher era concebida, inclusive pela Medicina e pelas pesquisas de Anatomia, como um homem inferior. Havia apenas um sexo, o masculino, que era o índice de perfeição, e por isso apresentava os parâmetros para julgar o corpo feminino, uma vez que todos os órgãos sexuais da mulher tinham correspondentes no corpo do homem. Mas, enquanto no homem eles eram externos e desenvolvidos, na mulher eram internos e atrofiados devido a sua insuficiência de calor, o que a tornava menos perfeita e passiva no ato da geração dos filhos. Os homens ativamente

introduziam o sêmen na mulher, enquanto a ela cabiam as tarefas de misturar os fluidos da concepção e guardar passivamente o filho em seu ventre, até o nascimento. Se os homens eram biologicamente superiores e ativos, na vida social sua participação não poderia ser diferente, e por isso a mulher foi alijada da política das cidades. Seu papel social resumia-se a participar na geração dos filhos e cuidar para que se mantivessem vivos. (MENDES, 2013, p. 23)

Nessa teoria do sexo único, buscavam-se as semelhanças e não as diferenças entre homens e mulheres como meios de justificar a hierarquia e as desigualdades entre eles e elas. Somente no século XVIII, um outro discurso, com base biológica e intenções políticas, fortalece-se, fazendo com que as mulheres continuem a não participar ativamente da esfera pública. Suas diferenças biológicas em relação ao homem passam a ser descobertas e apontadas, “invalidando” sua participação política, agora, pelo simples fato de serem mulheres. O contexto de articulação de dois sexos incomensuráveis não era nem uma teoria do conhecimento nem avanços no conhecimento científico. O contexto era político. “Quando (...) a ordem transcendental pré-existente ou os costumes de tempos imemoriais tornaram-se cada vez menos uma justificativa plausível para as relações sociais, o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico” (LAQUER, 2001, p. 192).

Ganham relevância no debate não simplesmente o papel da mulher, mas as características do sexo feminino, suas diferenças em relação ao masculino e as atividades que lhe são permitidas, considerando tais características. Seu corpo passa a determinar sua atuação e seu destino. Mas o problema dessa diferenciação entre os sexos é o significado cultural a ela atribuída, isto é, como foram utilizadas as descobertas e a que interesses se prestaram. Nenhuma descoberta ou conjunto de descobertas originou o modelo de dois sexos, precisamente pelas mesmas razões que as descobertas da Renascença não originaram o modelo de sexo único. Segundo Mendes:

A confirmação científica das peculiaridades do corpo e do sexo femininos buscou naturalizar as possibilidades de atuação da mulher, limitando o que ela podia ser, impedindo que se tornasse diferente dos “limites” e das “possibilidades” apresentadas por seu corpo biológico. Esse discurso acabou por tornar-se dominante justamente no momento em que o ser humano passou a ser visto como um ser que pode se transformar historicamente, o que demonstra seu caráter reacionário (MENDES, 2013, p. 32-33).

Esse discurso da diferença entre os sexos torna-se relevante em um momento de afirmação do Capitalismo, em que é possível a mobilidade social e a acumulação de propriedade. Para justificar que metade da humanidade – as mulheres – ficaria de fora desse espólio, construiu-se um discurso para naturalizar a maternidade na mulher, como decorrência da diferença sexual. Seu próprio corpo, agora “desvelado”, seria a justificativa para convencê-la que seu verdadeiro papel era ser mãe e seu verdadeiro domínio era o ambiente doméstico. Por que esse discurso foi absorvido e defendido pelas próprias mulheres? Porque, após tantos anos de perseguição e ausência de direitos como ser humano, uma vez que as mulheres eram definidas como seres inferiores aos homens, a maternidade e essa nova

concepção de mulher – mãe e esposa em uma família nuclear – garantiriam a elas acesso a direitos, reconhecimento e dignidade. Mas apenas enquanto tuteladas por maridos, pais ou irmãos.

Pensando na própria diferença física entre os sexos como uma construção de gênero (uma coisa são os corpos e outra os significados que damos a eles), como foi sendo resgatado por pesquisas historiográficas e pelo próprio desenvolvimento do campo teórico-científico que investiga a origem das desigualdades que decorrem das relações sociais entre homens e mulheres, Butler, em seu livro *Problemas de gênero*, mostra como o sexo é uma construção social e, dessa forma, como as diferenças físicas foram sendo construídas e conceituadas para justificar as diferenças sociais e, consequentemente, as desigualdades.

Assim, com o objetivo de ultrapassar nos campos filosóficos e políticos o determinismo que também estaria presente na maneira binária de pensar a identidade de gênero, a filósofa inaugura o conceito de performance de gênero, que permite pensar o processo de subjetivação do humano como algo fluido, em movimento. Por que a mudança de perspectiva? Porque o conceito de identidade desenvolvido pela sociedade ocidental é algo estático, versa sobre a substância ou o “ser em si”, o que, segundo Butler, objetificaria os seres, retirando-lhes a possibilidade de se transformar. Poder pensar a transformação das identidades é de grande relevância para uma educação para a diversidade, porque, ao ampliar eticamente a visão sobre os sujeitos e abrir espaço para a compreensão das inúmeras singularidades e da maneira pela qual elas são construídas, pode-se desenvolver com os educandos o respeito pelas diferentes formas de existir.

Educadores(as) não podem eximir-se da construção de práticas pedagógicas que pautem com os(as) estudantes o respeito pela diferença e pela diversidade, uma vez que, como mostram Abramovay, Cunha e Calaf,

na escola, comportamentos violentos referentes à homossexualidade são reproduzidos. A violência familiar contra homossexuais, que deveria ser denunciada a partir do momento da descoberta pela escola, muitas vezes não passa por qualquer intervenção. Assim, nem a casa (...), nem a escola (...), ou a rua parecem ser locais livres da homofobia (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 197).

Para superar os preconceitos e as violências sexistas e homofóbicas trazidas da sociedade e reproduzidas nas escolas – quando a educação em gênero e sexualidades é embasada somente pelo currículo oculto –, os(as) profissionais da educação podem, por meio de pesquisas ou de formações específicas, buscar teorias eticamente capazes de fundamentar uma compreensão e uma prática social de reconhecimento de todos e de todas. Novamente, Butler contribui para uma reflexão capaz de combater a homofobia no ambiente escolar, porque desfaz a relação necessária entre sexo, gênero e sexualidade³, podendo ouvir e incluir todos(as) aqueles(as) que não se encaixam nos padrões socialmente aceitos no ambiente escolar, sem enquadrá-los(as) em modelos predefinidos de gênero e de sexualidade. Isso não corresponderia à negação da masculinidade, da feminilidade e da heterossexualidade, mas sim na ampliação

desses conceitos, em que se torna possível pensar em masculinidades, feminilidades e sexualidades.

Enfim, somente quando algo se torna pensável, inteligível, pode ser compreendido, reconhecido e porventura respeitado. Tal inteligibilidade pode parecer uma conquista irrelevante, mas, a partir das reflexões de Butler, percebe-se que já é um passo considerável, uma vez que, em nossa sociedade, há corpos cuja inteligibilidade pode ser pensada e corpos considerados ininteligíveis; corpos com legitimidade e corpos desprezíveis. Em outras palavras, há pessoas consideradas humanas e pessoas cuja humanidade é negada total ou parcialmente. Não sendo humanas ou sendo menos humanas que outras, seus direitos de cidadania não são reconhecidos e os preconceitos, as discriminações e as violências podem ser “legitimadas”. A pesquisa de Abramovay, Cunha e Calaf, com alunos(as) e profissionais da educação da SEEDF, corrobora os argumentos supracitados:

Quando pessoas se comportam de maneira esperada para o gênero oposto, considera-se que estão fazendo algo moralmente errado. Atribui-se, assim, aos próprios homossexuais⁴ as causas da violência e a responsabilidade por seus desajustes e sofrimentos. Como em qualquer desaprovação de caráter moral, não são somente os produtos da ação ou as ações julgadas errôneas, mas o agente é desaprovado. Mesmo quando são vítimas da violência, homossexuais são tratados como réus (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 200).

Humanizar a educação e torná-la igualitária requer a superação de todas as formas de discriminação baseadas em gênero no ambiente escolar, adotando práticas pedagógicas fundamentadas em conceitos que valorizem a diversidade e combatam todas as formas de violência que punem as vítimas e protegem os agressores, muitas vezes míopes para o outro e para o seu direito legítimo de existir da maneira como é. É necessário um esforço constante de pesquisa, autoformação e criação do fazer pedagógico a partir de dados concretos que a realidade apresenta aos(as) educadores(as) e das demandas trazidas pelos(as) educandos(as), construtores de sua aprendizagem, e sujeitos de sua história.

Conclusão

Este artigo buscou analisar criticamente como o currículo oculto sobre gênero e sexualidades ainda parece preponderar no ambiente escolar e como as suas limitações éticas acabam por reforçar violências e exclusões já existentes na sociedade. Para incluir no processo educativo os sujeitos que sofrem tais violências e exclusões, justamente por não se enquadrarem em modelos rígidos e estereotipados de gênero e sexualidades, destacou-se a importância da adoção das prerrogativas constantes nos pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento* da SEEDF, primeiramente porque sua abordagem representa um avanço nas discussões sobre gênero e sexualidades na educação e, segundo, porque foi construído coletivamente pelos(as) profissionais da educação, a partir das demandas que apontaram os principais conflitos a serem resolvidos nas escolas, entre eles a violência contra mulheres e LGBTfobia. É de extrema relevância para a qualidade da prática pedagógica a

existência de um documento que apresente caminhos claros, de forma a orientar por quais perspectivas as temáticas devem ser abordadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Buscou-se descortinar a perspectiva de gênero apontada pelo currículo oficial e as possíveis contribuições de sua adoção pelos(as) profissionais da educação, ressaltando como esse trabalho com os eixos transversais deve ser fomentado através da formação continuada – uma vez que a SEEDF possui um Centro de Aperfeiçoamento, a EAPE, destinado a construir formações que possam instrumentalizar seus profissionais para, na prática, realizar uma educação pública, laica, inclusiva e democrática. Segundo as *Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública do Distrito Federal*, os cursos desenvolvidos nesse âmbito devem abordar

os debates vivenciados no início deste século, especialmente aqueles concernentes às questões da diversidade, os quais reconhecem a escola como um espaço de disputas hegemônicas e buscam políticas públicas que questionem a manutenção de práticas escolares discriminatórias e naturalizadas, em contradição aos princípios constitucionais de igualdade □ cláusula pétrea da Constituição Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 09).

A perspectiva de gênero adotada pelo *Currículo em Movimento* busca abarcar essa complexidade do ser humano e de suas relações (deixando de tratá-lo sob o viés meramente biológico) e revela as relações opressivas de poder que têm resultado, ao longo da história, em desigualdades entre homens e mulheres, inclusive na educação. Por isso, as teorias e pesquisas apresentadas ao longo do texto buscaram fomentar a reflexão e a ampliação do olhar do(a) educador(a), para que possam compreender todos os seres presentes no espaço escolar e, ao compreendê-los, validar sua existência. Os estereótipos não se sustentam na proximidade. Então, deve-se empreender um esforço para identificá-los, compreendê-los e desconstruí-los,

para que seja possível uma leitura mais ampla da realidade e, assim, construir caminhos para superar as desigualdades, combater a negação de direitos dos sujeitos historicamente excluídos e promover a inclusão. Abramovay, Cunha e Calaf observaram que “o armário, ou melhor, a invisibilidade, como o único espaço legítimo da homossexualidade⁵ tem como implicação a negação de direitos desse grupo social. Os direitos à vida, à integridade, ao bem-estar e à prosperidade passam pela compreensão de um humano que seja digno de respeito” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 200).

Para que a educação, como direito social, seja capaz de fomentar um dos “objetivos fundamentais da República” expressos na Constituição brasileira (art. 3º, IV) – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” – é preciso que os agentes do Estado – os(as) profissionais da educação pública, reconheçam a existência da exclusão no ambiente escolar e busquem compreender os motivos de ela existir e persistir no contexto escolar, configurada nas diferentes formas de preconceitos e discriminações. Assim, é necessário construir uma educação verdadeiramente inclusiva e ética, fomentada e respaldada pela formação continuada, que pode se dar em diferentes tempos e espaços, e que seja capaz de respeitar as diferenças, reconhecer, promover e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar. Educação esta que ofereça oportunidades mais equânimes para meninos e meninas, para que de fato possam desenvolver suas competências e habilidades, não se limitando àquilo que é pré-definido para eles e para elas. Dessa forma, o caminho é a valorização da escuta de todos os seres – suas histórias, como vivem e como se constroem – antes de enquadrá-los em modelos de gênero ou quaisquer outros modelos que violentem suas singularidades. Tais cuidados são necessários para que cada educando tenha contato consigo mesmo e possa ser verdadeiro e autônomo – um sujeito construtor da própria história.

Notas:

- 1 Esses documentos são respaldados pela Resolução 01/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal e pelo Plano Distrital de Educação de 2015. A Resolução 01/2012 do CEDF, em seu artigo 19, inciso VI, determina a obrigatoriedade do ensino dos direitos da mulher e de outros assuntos com recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio. E PDE, no anexo 2 (Apresentação, Dados e Diagnóstico), inciso C, determina o respeito às diversidades ética, cultural, sexual e de gênero.
- 2 As Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública do Distrito Federal foram construídas, em 2014 e 2015, sob a supervisão de duas equipes gestoras da EAPE nesses períodos e através de um processo participativo, em que todas e todos os formadores desse Centro de Formação puderam contribuir. O documento direciona as práticas pedagógicas da formação continuada, foi desenvolvido a partir dos documentos oficiais do Brasil e do DF, na área da educação, mas aguarda o aval do Conselho de Educação do DF, para ser disponibilizado para toda a Rede Pública.
- 3 Eis a relação causal que a filósofa desconstrói: nascer com pênis implicar necessariamente ser homem e heterossexual; assim como nascer com vulva/vagina implicar ser mulher e heterossexual. Tal desconstrução apresenta-se como fortemente plausível, uma vez que a diversidade sexual e de gênero são um fato, pessoas com diversas sexualidades e identidades de gênero existem e não são anormais, doentes ou imorais. Elas são tão humanas quanto todas as pessoas que se enquadram nos padrões socialmente aceitos e lutam politicamente pelo reconhecimento de sua forma de existir e de seus direitos de cidadania. Mas, como nos apresenta Abramovay, Cunha e Calaf, “a homofobia aparece (...) exatamente como uma forma de evitar a ruptura da equação sexo = gênero = sexualidade legítima” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 198).
- 4 O comportamento (e a culpabilização) que as autoras, no trecho citado, atribuem aos homossexuais também pode ser estendido a transexuais e transgêneros.
- 5 O lugar de invisibilidade que as autoras, no trecho citado, afirmam ser destinado à homossexualidade também pode ser estendido à transexualidade e à transgeneridade.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Rev. Soc. Estado, v. 29, n. 2, Brasília, mai/ago.2014.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96, de 20 de dez. de 1996). Diário Oficial da União, Brasília: v. 248, p. 27833 – 27841, 23 dez. 1996 seção 1.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**, 8ª ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**; pressupostos teóricos. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>. Acesso em: 15/07/2016.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes de formação continuada da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF/EAPE, 2015.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo/Brasília: FIPE/INEP, 2009.
- GÊNERO e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais; livro de conteúdo. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.
- GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em primeira mão. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 1998.
- LAQUER, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.
- _____. **Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares**. In: SILVA, L.H. & SILVA, T.T. A escola cidadã no contexto da globalização.
- _____. **Pedagogia da Sexualidade**. In: LOURO, G. (Org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. .9-34.
- MENDES, Gigliola. **Em que espelho ficou perdida a minha face? Uma análise da condição da mulher nas “Obras do cárcere” de Antônio Gramsci**. Uberlândia: UFU, 2013. (Dissertação. Mestrado em Filosofia).
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.