

GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA INSUSTENTÁVEL SEPARAÇÃO À COMPREENSÃO DE SUA UNICIDADE

Leandro Batista de Castro (PG-UEMS)¹
Maria Helena Bimbatti Moreira (PG-UEMS)²

Resumo: Ao lidarem com questões de gênero, professores e dirigentes pedagógicos apresentam “dificuldades” que precisam ser revistas, especialmente quando considerados alguns elementos que se articulam, tais como: o contexto heterogêneo das instituições de ensino, a falta de compreensão das terminologias e a articulação de conhecimento sobre gênero com a clientela escolar e com as comunidades em que estão inseridas. Considerando aspectos tão sensíveis ao cenário educacional nacional, o objetivo deste trabalho está concentrado na reflexão da relação entre gênero e educação, visando a compreensão de sua unicidade. Para tanto, escolheu-se como método a revisão bibliográfica, por oferecer elementos teóricos capazes de nortear a reflexão proposta. Mediados pelos referenciais teóricos adotados, compreendeu-se que o educador precisa ser capaz de transitar entre a linguagem e os códigos adultos e infantis, como se fossem idiomas diferenciados, porém complementares, pois o adulto se esquece da infância e da linguagem específica da mesma, apesar de fazer parte também de seus processos cognitivos e afetivos. Para além, depreendeu-se que o ensino de crianças passou a ser uma “missão” culturalmente designada ao sexo feminino, pela naturalização das atividades de maternagem. Deste modo, as representações simbólicas dentro da cultura ocidental, branca e burguesa, condicionam às mulheres a “missão” de transmitir os conhecimentos colonialistas ocidentais. Associa-se a infância ao gênero feminino e a ingenuidade das duas condições. Por esse raciocínio, pode-se questionar se a escola e a pedagogia estão em desvantagens desde o fundamento de nossa cultura, por desvalorizarem categorias como a: infância e o feminino. Sabe-se que há no processo de ensino-aprendizagem sentimentos transferenciais de ambos os envolvidos que partem simultaneamente dos educandos para quem o educa e do adulto para com os educandos. Por isso, se questiona se em suas fantasias transferenciais para com os alunos, os professores poderiam deixar escapar o desejo inconsciente de fazer prevalecer suas subjetivações cristalizadas quanto ao gênero na formação dos futuros cidadãos. Frente a esta questão, pode-se apontar como principal resultado o aspecto emergencial de proposições reflexivas que favoreçam esclarecimentos sobre as questões de gênero no espaço escolar.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Professores, Diversidade Sexual na Escola.

¹Especialista em Educação (Docência para o Ensino Superior) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba (2008). E-mail: leandro.psi7@gmail.com

²Doutora em Educação; Mestre em Educação Escolar; Especialista em Deficiência Intelectual e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCLAr - UNESP - Araraquara. Em desenvolvimento do Pós-Doutorado, junto a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), atuando como professora colaboradora, junto a referida instituição. Campus Paranaíba/MS. Experiência Profissional em diferentes níveis: educação básica / educação especial e ensino superior (presencial e a distância). E-mail: lenabimbatti@yahoo.com.br

Introdução

Muito se têm veiculado por mídias de vários canais algumas “fragilidades” que professoras/professores e dirigentes pedagógicos apresentam ao lidarem com questões de gênero e diversidade sexual na formulação dos Planos Anuais de Ensino Municipais para a Educação Básica no Ensino Fundamental em todo o Brasil. Em recente publicação Britto e Reis (2015), informam que deputados de oito estados brasileiros vetaram os temas Gênero e Diversidade Sexual nos planos anuais de ensino de seus respectivos estados. O veto às discussões sobre gênero e diversidade sexual na escola, deve-se a crenças por parte de bancadas políticas evangélicas, que afirmam que oficializar os planos com essas pautas dissolveria nas futuras gerações “[...] os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo de família tradicional” (BRITTO e REIS, 2015, n/p). Os líderes políticos citados apelam para o que denominam como uma afronta ao modelo tradicional de família, qual seja, homem heterossexual com desejo afetivo/sexual por mulher heterossexual, tornando-se um casal procriador.

Há, portanto, forte intenção de separar o gênero da educação, no sentido de não se falar sobre diversidade sexual e gênero para crianças, pois as incentivariam a vivenciarem sexualidades diferentes da norma heterossexual. Mas, como poderiam instituições de ensino não falar sobre gênero na escola se estão programadas para realizar a tarefa de distinguir e delimitar muito bem as performances binárias masculinas e femininas? Torna-se claro que é impossível separar discussões de gênero e escola, sendo a escola um dispositivo de normalização, evidentemente compromissada com os fundamentos do patriarcado heterossexista e misógino (BEAUVOIR, 1980).

A escola segue ancorada à sociedade que serve, produzindo o sujeito compulsoriamente heterossexual, observado por Butler (2013; p. 160) da seguinte maneira:

De fato, não fica claro que possa haver um ‘eu’ ou um ‘nós’ que não tenha sido submetido, que não tenha sido sujeitado ao gênero, onde a generificação é construída, entre outras coisas, pelas relações diferenciadoras pelas quais os sujeitos falantes se transformam em ser. Submetido ao gênero, mas subjetivado pelo gênero, o ‘eu’ não precede nem segue o processo dessa generificação, mas emerge apenas no interior das próprias relações de gênero e como a matriz dessas relações.

Acompanhando a linha de raciocínio exposta, depreende-se que todas as pessoas, desde a concepção foram e são sujeitadas às normas do gênero. Nossa cultura está alicerçada em diferenças binárias entre os dois gêneros que ela mesma designou como possíveis, o masculino, também chamado por Beauvoir (1980) de dominante, e o feminino, recessivo.

Todas as relações sociais entre seres humanos denominados anatomicamente pelo sexo deveriam segundo esta norma, performatizar o que se espera para cada um dos dois sexos (BUTLER, 2003).

Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do 'humano'. Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias transforma uma criança, de um ser 'neutro' em um 'ele' ou em uma 'ela': nessa nomeação, a garota *torna-se* uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse *tornar-se garota* da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma. (grifos da autora). (BUTLER, 2013, p. 161)

Pelas palavras acima citadas, compreendemos que por força da cultura e pelo uso da linguagem, os dispositivos determinam possibilidades de representações das quais os seres humanos podem performatizar. Reiteradas continuamente pela repetição das normas nos mais variados segmentos de socialização, os quais criam um efeito de naturalização na produção da subjetividade. Catalogando e dividindo as performances dicotomicamente, não apenas pela divisão entre os dois gêneros possíveis, como também pela polarização de realidades desejáveis, elogiáveis, saudáveis ou o seu oposto, o abjeto, destacado pelas más performances do gênero e todas as suas implicações.

As dificuldades que surgem ao se lidar com a emergência da visibilidade da diversidade sexual na escola ou até mesmo em creches, como demonstrado por Castro e Lacerda (2014), evidenciam a necessidade de discutir gênero e diversidade sexual, uníssono às comunidades atendidas pela escola e por toda equipe profissional institucional.

Professores como agentes de mudança social

O critério de seleção de docentes como participantes desta pesquisa, foi efetivado mediante a possibilidade de interação entre os vários segmentos ligados à educação e às escolas, dentre os quais: contato direto com as governanças institucionais, com a comunidade do entorno, com os estudantes em sala de aula, pela formação pedagógica, proximidade com conteúdos educacionais, uma vez que todos estes aspectos contemplam a formação humana para o exercício da cidadania.

Tal como demonstrado por Maia (2004), os docentes trazem consigo um histórico de luta enquanto uma categoria que necessita ser reconhecida e valorizada na formação dos

sujeitos e manutenção das possibilidades de convívio social entre seres humanos e sobrevivência na sociedade brasileira, abrindo por isso, diálogo com os demais pontos de intersecção da educação.

Nas palavras de Souza (2004; p. 17), “[...] a história da vida profissional de professores foi até recentemente pouco considerada nos estudos educacionais. [...]”. O que justifica o investimento nessa pesquisa focada em professores de escolas públicas, bem como suas concepções sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. Ao se considerar o professor enquanto protagonista central do enredo instituição, ensino/aprendizagem, busca-se colaborar com o aprimoramento da profissão docente.

André (2013) e Machado (2010) explicam que as dimensões tocadas pela passagem dos educadores na história envolvem pontos e questões diversificadas, tais como: emancipação das mulheres no mercado de trabalho, papéis sociais de gênero, posição financeira e social, moral, cor de pele, descendência, disciplinarização e manutenção do *status quo*, preconceito, ascensão social, até mesmo o progresso econômico do país.

Os estudos de Beauvoir (1980), Scott (1995), Butler (2003) e Louro (2012; 2013), demonstram que em toda a história da pedagogia e da sexualidade ainda não foi elaborado curricularmente estudos que contemplem a práxis de ensino literalmente transversal às questões da sexualidade, compreendendo concatenações como a construção do gênero e a diversidade de orientação sexual.

O segmento escolar institucional encontra-se preso aos domínios místicos da religião, e o professor adquire uma postura quase celibatária e austera em sua atuação pedagógica. Nega que também é um ser sexuado, que possui desejo, libido e afetos. Em atuação, deseja acreditar que perde toda a sua eroticidade, volúpia e sedução. Rechaça toda e qualquer manifestação de cunho erótico por parte de seu público “[...] e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças, porque não mais entendemos a nossa própria infância.” (FREUD, 1913/1996, p. 190).

A dual relação de prazer-asco que a humanidade desenvolveu com a sexualidade, acabou por banalizar a sexualidade e sua importância, a ridicularizá-la, a situá-la em plano inferior ao abstrato universo da intelectualidade (MELO, 2004).

Frente a todas as transformações sociais ocorridas durante o século XX, Figueiró (2010, p. 128- 129) observa:

É preciso alertar as pessoas sobre o fato de que a descompressão sexual, que se faz presente em todos os níveis sociais, conduz à falsa ideia de liberdade; por não proibir nada, por permitir tudo, parece isenta de poder controlador. Porém, o poder

está presente na descompressão e age sobre a vida das pessoas, controlando, impondo formas de agir. Portanto, é fundamental que descompressão sexual seja compreendida não apenas num nível moral, mas dentro de uma visão [...] da estrutura social como um todo.

Pelas palavras de Figueiró (2010) compreende-se o que Foucault (1999) problematizou, ao relatar que a sexualidade se tornou um dispositivo de controle pelo qual as políticas para a vida se tornam possíveis, com a criação de um efeito de espontaneidade e de “liberdade sexual”.

Consideradas as condições atuais da rede pública subsidiada pelo Governo Federal, estaduais e municipais, há uma grande parcela de desconhecimento permeado por algumas dificuldades apresentadas pelos educadores quando o tema é gênero e diversidade sexual, tal como explicitam os estudos realizados por Louro (2012) e Figueiró (2010), os quais convergem diretamente para o questionamento foucautiano. Que nos leva a questionar se o “desconhecimento” pode ser também uma forma de poder.

Enquanto reprodutora de papéis sociais, a escola educa as novas gerações a luz dos costumes e moralidade convencionais, contudo perde espaço para as mídias tecnológicas no que tange à informação, formação do caráter e de conhecimento. Ainda assim, busca estabelecer diálogo entre transmissão dos saberes curriculares, e o desamparo pelo qual as juventudes se encontram frente à construção da subjetividade (DAYRELL, 2007).

Frente o exposto, denota-se que a sexualidade encontra-se entre os temas mais confusos e geradores de insegurança, tanto por parte dos docentes que temem uma exposição desnecessária, o que leva alguns a defenderem a não-transversalidade do tema sexualidade na escola; bem como pelos alunos, envoltos em curiosidade, desconhecimento do corpo, de suas possibilidades vitais e psicológicas, tal como enfatiza Chauí (1991).

Permeado por este diálogo, Aquino (1997) defende que, dentre as diversas concepções sobre sexualidade, evidenciam-se quão polêmicas são suas questões. Assuntos como masturbação, gravidez na adolescência e homossexualidade incomodam grande parte dos professores que atuam nas redes públicas de educação. Estes reclamam sobre as dificuldades em poder ensinar o conteúdo curricular quando seus alunos são acometidos por tantas outras questões biológicas e psicossociais desde a mais tenra idade.

Uma vez expostas algumas questões sensíveis que circundam a educação brasileira, questiona-se a luz de Melo (2004) se a Escola enquanto instituição que busca colaborar com o desenvolvimento intelectual, afetivo e social de seus alunos, encontra-se limitada pela forma como se instaurou na sociedade, especialmente frente às mudanças que foram ocorrendo com o passar dos anos, referencialmente às gerações e inovações tecnológicas associadas ao

advento dos movimentos sociais e produção de conhecimento científico e seus desdobramentos sociais.

Talvez a escola, em sua busca pela reprodução dos modelos de família no molde nuclear, com os correspondentes resultantes desse modelo, encontre-se em conflito pela justaposição de outros modelos familiares e padrões comportamentais diferenciados da atualidade, tal como expõe Almeida (2004).

Dentre os resultantes desse empenho em manter uma Escola comprometida em ensinar os conteúdos curriculares, no modelo de aprendizagem positivista, reprodutora de uma matriz normativa, tanto da concepção de família quanto da possibilidade de atuação sobre as especificidades de gênero e afetividade, muitos docentes encontram-se perdidos com as demandas de suas clientelas, especialmente quando a diversidade dessas é evidenciada (LOURO, 2012).

A escola contemporânea busca intervir somente em casos específicos, quando são manifestados pelos alunos e por sua vez, os docentes costumam ser “discretos” quando emergem em suas turmas, alguma ocorrência da qual precisam intervir. Ao que Bacha (1999) trata como a busca do silenciamento e negação das manifestações eróticas e libidinais dos alunos como algo constante na carreira dos profissionais da educação.

Seguido da negação da própria sexualidade, os docentes buscam a fantasia de que seus corpos não abrigam em si, nem sequer despertam desejos eróticos em seus alunos (FREUD, 1907/1913/1996). Na condição de educador dentro das salas de aula, imagina conseguir amainar toda e qualquer manifestação de sexualidade, corporeidade ou afetos de caráter erótico na busca da concretização de sua tarefa de ensinar, tal como entende Bacha (1999).

Após as propostas de Louro (2012; 2013) sobre as problematizações entre gênero e diversidade em educação, questiona-se se seria este o grande desafio para as instituições e para os profissionais do ensino: o de compreender os novos conceitos para a sexualidade e para a diversidade sexual, convencendo-se institucionalmente sobre a necessidade de encarar essas questões para que possa prosseguir em sua tarefa de formar as novas gerações para a cidadania.

Santos & Bruns (2000) destacam que os saberes da escola ainda encontram-se compartimentados pelas disciplinas curriculares, na crença de que as obrigações e responsabilidade dos docentes sejam apenas os conteúdos de formação intelectual, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

Frente a esta realidade, percebe-se de modo assistemático na observação do cotidiano escolar, a urgência em se contemplar as ansiedades docentes na escola, gerada pelo

despreparo para por em pauta questões relativas à sexualidade nas reuniões de planejamento anual do ensino, ou para expressá-las nos diálogos com as famílias dos discentes e até mesmo no confronto direto com as situações em que seus alunos lhes interpelam questões sobre sexualidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o livro referente à Orientação Sexual (BRASIL, 1997), salienta que toda a equipe profissional da instituição deve ter condições mínimas/ satisfatórias de compreensão da sexualidade e das possibilidades de atuação em conjunto ao conteúdo programático, bem como, os desdobramentos para a vida dentro e fora da sala de aula. Portanto, este documento, procura romper o pensamento que compartimenta a sexualidade como uma disciplina isolada.

Lembrando que Freud (1913/1996) destacava que as competências e habilidades de um professor precisam ser exercitadas com estímulos para uma mente investigativa, curiosa, bem informada e acordada aos processos sociais de seu contexto histórico. E para Britzman (2013), a função docente é de grande responsabilidade, já que a escola exerce uma das maiores influências para a formação intelectual e subjetiva da personalidade humana.

Por esta razão, denota-se que há necessidade de atenção ao professor para com os processos do desenvolvimento sexual de seus alunos, pois “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las” (FREUD, 1913/1996, p. 190).

Na história da Educação no Brasil não se pode questionar a influência da moral cristã e do catolicismo, desde a fundação do país. Portanto, ao se pensar no perfil do professor na atualidade, não se deve esquecer que suas convicções são em grande parte, mesmo que se digam ateus ou de outras denominações de fé, formados por representações e sistema de crenças incrustadas de conservadorismos e preconceitos; o que dificulta mudanças promotoras de uma escola capaz de repensar valores sociais excludentes e deletérios, tal como expressa Figueiró (2010).

1 Mulheres na educação e questões de gênero

Outro fator importante para a compreensão histórica da sedimentação da cultura escolar é que o sexo feminino passou a ser projetado como o melhor para a educação. Nas palavras de Almeida (2004, p. 61), pode-se observar que no século XX, o magistério consolidou-se como profissão feminina:

Uma das crenças ilusórias que o imaginário republicano brasileiro entreteceu e que se estendeu ao século XX foi [...] a destinação vocacionada feminina para educar a infância. Essa imagética, que se estruturou nos finais dos oitocentos e persistiu ao longo do século XX, estava voltada principalmente para um simbolismo atávico ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras, e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar.

Segundo a autora acima referenciada, as mulheres aproveitaram o mito da vocação paralecionista e tomaram os espaços institucionais de educação para si, buscando a liberdade dos espaços públicos como profissionais e trabalhadoras que poderiam sustentar a si e até a família, sem dependerem de casamento ou benesses parentais para sobreviver. Ao mesmo tempo, trouxeram o carisma e a docilidade atribuídos ao sexo feminino.

Este fenômeno ocorreu em todo o território nacional, nos espaços mais urbanizados bem como nas regiões mais rurais, “[...] enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos.” (ALMEIDA, 2004, p. 61).

O afastamento dos homens do cargo de professor, para Souza (2004, p. 118, 119), pode ser compreendido da seguinte maneira:

Muitas vezes foi perceptível um certo desgosto do intelectual pela profissão docente, principalmente pelo magistério primário – porque ensinar foi percebido como uma espécie de retração intelectual, na qual o professor, no nível em que se situa, se via constringido a se comunicar com alunos localizados num estado ultrapassado de seu saber e de sua capacidade. Tudo isso, no ensino elementar sobretudo, em condições ingratas de um sistema simbólico ainda flutuante, em curso de fixação.

Pode-se perceber nesse processo uma rejeição masculina e forte tendência à feminização dos espaços institucionais de ensino no decorrer do século passado, como as próprias mulheres se submeteram a imposições e regras para que pudessem “governar” esses locais. Para a psicanálise, esse fenômeno poderia ser compreendido como uma internalização pouco crítica da dominação masculina e logo após, sua reprodução pelos docentes, tal como aponta Bacha (2000).

Do convincente discurso da vocação feminina para a aceitação popular, Souza (2004, p. 118) nos esclarece que:

Tudo se passou como se as mulheres se submetessem de melhor grado ao dispositivo político-econômico perverso subjacente ao fenômeno de escolarização em massa, cujo enredo já conhecemos. Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o professor homem, que tinha mais facilmente reconhecido o investimento na formação, se via com direito à autonomia – senão ao conhecimento, pelo menos ao modo de transmiti-lo – e procurava

espaços não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não é tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres.

Frente a discussão efetuada, considera-se que a escola, com a inserção e administração maciça das mulheres no século XX desempenhou muito bem a função uniforme e disciplinar que os governantes e lideranças econômicas esperavam da população, evidenciado por Almeida (2004, p. 61; grifo nosso):

[...] a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. [...] vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e *moralizar os costumes*. A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso [...].

Pelo destaque acima, compreende-se que as mulheres professoras deveriam, segundo a confiança que se depositou nelas, repassar para as novas gerações todos os valores e códigos morais delegados pelas gerações anteriores. Ao aceitarem essa missão, essas professoras perpetuaram valores que nem sempre lhes colocava em pé de igualdade com os homens. Mesmo assim, a carreira da docência tornou-se baluarte feminino e tábua de salvação.

Talvez, pela própria história da inserção das mulheres nas instituições de ensino, compreende-se como é difícil para a educação na atualidade romper com as convenções que privilegiam atributos de masculinidades em detrimento à feminilidade. Nas palavras de Bacha (2000, p. 12), assimila-se:

Que a aversão ao feminino seja onipresente na cultura, eis uma tecla tão insistentemente batida que não é o caso de tentar demonstrá-la mais uma vez. Embora sua presença seja virulenta no cristianismo primitivo e período medieval, o ataque misógino é uma constante cultural. Ele avança como um exército sobre os campos da teologia, da medicina e da ciência, da mitologia e da filosofia, da arte e do folclore, regendo toda a cultura.

A escola como transmissora do patrimônio cultural da humanidade, mesmo que pelas mãos das mulheres, acaba por disseminar e manter a cultura de sobreposição sexual; de superioridade masculina e necessidade de contenção ou constrição de tudo o que é feminino, tanto por homens ou mulheres, conclusões que já haviam sido teorizadas por Freud (1905/1996).

Segundo Butler (2003; 2013) os mitos sobre a condição servil feminina serviram bem aos propósitos governamentais para a permanência das próprias desigualdades econômicas e sociais. O adestramento gerado por essa onda servil conseguiu até o presente momento,

sustentar pilares da atual conjuntura social que privilegiam uma norma de conduta performática e ao mesmo tempo hipócrita.

Na busca de adequação e inserção no mercado de trabalho, as mulheres professoras aderiram consciente ou inconscientemente ao discurso de que a educação da nação brasileira avançaria pela mão de obra feminina,

[...] constrói a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a *capacidade natural* de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências. (ALMEIDA, 2004, p. 62, grifo nosso).

A fonte acima constitui indubitável prova de que o gênero da educação historicamente construído é firmado no século XX, como gênero feminino. Demonstrado pelas várias autorias citadas neste artigo, não há como negar ou separar qualquer processo educacional das relações de poder e diferenças no que tange à pedagogia. A pedagogia é território simbolicamente feminino e a infância, débil e carente de cuidados assemelha-se ao feminino. Duas categorias visivelmente em desvantagem ao gênero masculino, portanto inseparáveis de todas as demais categorias que escapam à norma hegemônica masculinista, as colocando no mesmo lugar daqueles que não performatizam o binarismo compulsório da heterossexualidade.

2 Compreendendo a unicidade entre educação, gênero e diversidade

Pela compreensão dada após os estudos de Butler (2003, 2013) e Louro (2012, 2013) conclui-se que a sexualidade extrapola o desenvolvimento biológico dos seres humanos, e perpassa todo o campo psíquico, intelectual, subjetivo e afetivo no decorrer da trajetória individual. Sabe-se que os primeiros anos de vida são de grande importância para a formação da personalidade adulta, e como esta se pronunciará no mundo, pelo desempenho ou personificação.

Na trajetória explicativa dessa problemática, de que a sexualidade infantil existe desde a concepção materna e não possui um direcionamento razoável ou especificado pelas normas culturais de uma sociedade (FREUD, 1905/1907/1913/1996) e que a mesma foi e ainda é utilizada como política de dominação e poder sobre os corpos, os quais precisam ser criados e economicamente tratados para uma conformidade governamental (FOUCAULT, 1999), Butler (2013, p. 154) acrescenta:

[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória.

Para Foucault (1999), onde há poder, ou seja, tentativa de subjugar ou dominar outrem; haverá também a resistência. Anteriormente, Freud (1913/1996) escreveu que a tentativa de constrição ou de inibir a sexualidade dos alunos por parte dos professores seria uma luta vã e desgastante para a pedagogia. Corroborado nas palavras de Butler (2013), de que os corpos (as crianças/ os alunos) nas escolas não haveriam de se uniformizar totalmente por uma força regulatória.

Para Butler (2003, 2013), a escola utiliza-se de um modelo de família nuclear e heterossexual, para a organização de todo o processo curricular. Por intermédio do discurso e da linguagem adquiridos pela tradição do patriarcado, reabastecidos pela norma institucionalizada. A escola nega mais que a sexualidade infantil, ela nega ao mesmo tempo toda e qualquer configuração sexual que não seja pautada no binarismo de gênero macho-fêmea/reprodutivista.

Butler (2003) explicita que:

Gêneros 'inteligíveis' são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só são concebíveis em relação às normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, gênero culturalmente constituído e a 'expressão' ou 'efeito' de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (p. 38).

Portanto, depreende-se que não há possibilidade de apartar qualquer discussão de gênero e mesmo diversidade sexual nas escolas, pois conforme a citação acima, os dispositivos sociais já se encarregam de falar, significar e regular as possibilidades performáticas e coerentes na produção do sujeito.

Por convenção social e política a escola produz seu sujeito, incorporando como regra a heterossexualidade presumida, naturalizada e compulsória; da qual nenhum sujeito poderia escapar, a não ser que sua performance o qualificasse como diferente (BUTLER, 2003, 2013).

Para Costa (2004), quando a escola pronuncia sua concepção sobre família, aciona uma memória ancestral de um modelo de família que esteja acordado com a invenção e consolidação da família nuclear europeia dos séculos XVII, XVIII e XIX; valendo-se dessa configuração para a elaboração do conceito de cidadania e civilidade nas mentes das crianças

e jovens. Butler (2003; 2013) afirma que os moldes familiares seguem atrelados à especificidade dos dois gêneros.

Considerações Finais

A divisão dos gêneros em dois, delimita papéis estanques e rígidos a respeito do que é ser masculino e do que é ser feminino, seguido de uma naturalização desses papéis. A subjetividade é produzida pelas instituições estabelecidas. Por estas delimitações segundo o gênero correspondente ao sexo anatômico de nascimento do sujeito, espera-se que todos internalizem apropriadamente as regras culturais, como diz Butler (2013).

O que nos leva a crer, que a escola sempre teve, em sua estrutura de funcionamento, a preocupação com as questões de gênero bem como a preocupação com o exercício de outras sexualidades que não a heterossexual, e dela se falou a ainda se fala muito, porém segundo a produção do gênero binário e de orientação compulsoriamente heterossexual.

Portanto não se pode negar a unicidade entre escola e discursos de gênero e sexualidades. Para Foucault (2010, p. 44) “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” A escola, por seus atores diretos, conseguirá, neste momento histórico, assimilar a diversidade sexual e dialogar com a educação das futuras gerações para diminuir preconceitos de inúmeras formas, diferenças entre homens e mulheres e as consequências de todos esses fatores quando o que ambicionamos seja propiciar a cidadania, acesso igualitário ao mercado de trabalho, direitos reconhecidos e liberdade de expressão dos afetos?

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: Dermeval Saviani; Jane Soares de Almeida; Rosa Fátima de Souza; Vera Teresa Valdemarim. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 01 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 01, p. 59-108.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2010.

AQUINO, Julio Grouppa. **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 6. ed. – São Paulo: Summus, 1997.

BACHA, Marcia Neder Simões. Escola moderna, purgatório das paixões. In: **Percurso**. Vol. 22 – 1/1999. Disponível em: http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p22_texto05.pdf Acesso em: 28 jul 2014.

BACHA, Marcia Neder Simões. Um Édipo Tupiniquim? O Inconsciente na Cultura. In: **Percursos**. Vol. 25 – 2/2000. Disponível em: < http://revistapercursos.uol.com.br/pdfs/p25_texto01.pdf >. Acesso em: 28 jul 2014.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. V. I. Tradução Sergio Milliet. Rio de Janeiro: 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRITTO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'**. Disponível em Folha de S. Paulo. 2015. <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>> Acesso em: 15 de ago. de 2015.

BRITZMAN, Deborah. “Curiosidade, sexualidade e currículo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. – Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 151-172.

CASTRO, L. B. de; LACERDA, L. T. As vivências da sexualidade das crianças na escola e a cultura sertaneja sul-mato-grossense. In: PAES, A. B.; DEFFACCI, F. A.; SOUZA, J. A. de. **Educação, linguagem e sociedade: temas e abordagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 85-100.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

DAYRELL Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível para acesso por meio do Link: <http://www.cedes.unicamp.br>

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. rev. e atual. – Londrina: Eduel, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2010.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13ª Ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

FREUD, S. O interesse científico da psicanálise. In: Totem e Tabu e Outros Trabalhos. **Obras Psicológicas Completas (1913v. 13)**. Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. – Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 169-192.

_____. Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. **Obras Psicológicas Completas (1905 v. 7)**. Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. – Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 117-230.

_____. O esclarecimento sexual das crianças. **Obras Psicológicas Completas (1907 v. 9)**. Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. – Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 119-129.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 14ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Políticas da Educação no Império Brasileiro. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira** / Demerval Saviani, organizador. – Vitória: EDUFES, 2010.

MAIA, N. A. **Saber fazer e saber ensinar**. Revista Da Cultura, Rio de Janeiro, p. 46 - 50, 01 dez. 2004.

MELO, Sonia Martins de. O invólucro perfeito: Paradigmas de Coporeidade e Formação de Educadores. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.). **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Artes e Ciência, 2004. p. 73-113.

SANTOS, Claudiene; BRUNS, Maria Alves de Toledo. **A Educação Sexual pede Espaço**: Novos horizontes para a práxis pedagógica. São Paulo: Ômega Editora, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul./dez. 1995.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória**. Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.