

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**

UNIRIO

DANIELLE FERNANDEZ CENDON DOS SANTOS

**O GÊNERO, A SEXUALIDADE E A HOMOSSEXUALIDADE
NO ÂMBITO ESCOLAR**

RIO DE JANEIRO

JULHO/2006

DANIELLE FERNANDEZ CENDON DOS SANTOS

**O GÊNERO, A SEXUALIDADE E A HOMOSSEXUALIDADE NO
ÂMBITO ESCOLAR**

●
●
Monografia apresentada à Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
parciais para obtenção de grau em Pedagogia.

Professora Orientadora: Valéria Wilke.

RIO DE JANEIRO

JULHO/2006

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus por ter me proporcionado o ingresso e a permanência nesta Universidade e por ter me amparado nos momentos mais difíceis e ter me ajudado a permanecer a continuar e a concluir meus estudos. Sei também que terá que ajudar muito ainda pois só estou no primeiro degrau, mas tenho fé e conto com ele para poder chegar onde for da sua vontade e do meu destino.

Agradeço também aos meus pais pelo esforço e determinação que sempre tiveram na minha criação e educação.

Às minhas amigas Ana Paula, Alessandra e Silvana que sempre ajudaram em muitos momentos que passamos juntas e por termos construído laços de amizades sinceros que atravessam as barreiras da Universidade.

À professora Valéria Wilke, minha orientadora a quem temia antes de conhecer e agora a admiro não só como educadora, mas como pessoa.

Ao meu noivo pela paciência, atenção, dedicação e carinho que me ajudou a não desistir e me encoraja a continuar sempre!.

Obrigada a todos, por tudo que vocês fizeram por mi, nunca será esquecido!

*'Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os
sonhos do mundo [...]*

(Fernando Pessoa, 1932)

RESUMO

Este trabalho objetiva a análise do gênero, da sexualidade e da homossexualidade dentro do ambiente escolar. Para isso, a questão do gênero que é discutida neste trabalho vai além das meras distinções biológicas, pois o que se é levado em conta são as várias formas de viver a feminilidade e a masculinidade. Isto demonstra que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar as relações de poder ocorridas entre homens e mulheres, constituintes de uma mesma esfera social e cultural. A partir daí se dirige o foco essencialmente para o social, mas sem se negar a sexualidade, pelo contrário se enfatiza sua importância e sua presença cada vez mais marcante sócio-cultural. Com o crescimento dos movimentos feministas, étnicos, raciais, gays e etc., muitas questões passaram a ser discutidas dentro da escola, onde encontram respaldo e amparo nos PCNS e se apresentam cada vez mais presentes nos currículos. O destaque e a influência da mídia nessas questões atinge cada vez mais a cultura infantil, pois ao tratar da sexualidade e até da homossexualidade na TV, temas atingem um maior número de pessoas independente da faixa etária ou classe social. A instituição escolar então não pode nem deve se negar de tratar e discutir estes temas com seus alunos. Porém, o que na maioria das vezes ocorre é a falta de preparo e diálogo tanto dos pais como dos professores em falar da sexualidade. Este trabalho procura então contribuir para prática educacional visando uma abordagem ampla e antidiscriminatória a fim de desmistificar e responder a várias indagações existentes tanto no âmbito familiar como escolar, em questão a sexualidade e a homossexualidade.

Palavras-chave:

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1- GÊNERO E O MOVIMENTO FEMINISTA.....	9
1.1 - Gênero, sexualidade e poder.....	15
1.2 - As relações de gênero de acordo com os parâmetros curriculares nacionais.....	17
1.3-Gênero e sexualidade presentes no currículo.....	20
CAPÍTULO 2 – A EXISTÊNCIA DE UMA CULTURA INFANTIL INFLUENCIADA PELA MÍDIA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	25
2.1 – Educação Sexual ou Orientação: o que fazer?.....	28
2.2- A mídia, sexualidade e homossexualidade no interior da escola.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS	51

INTRODUÇÃO

Ao longo do curso de Pedagogia e baseada em experiências vivenciadas, surgiu-me uma curiosidade sobre as questões ligadas ao gênero e como este se manifesta na esfera social e principalmente escolar. A sexualidade está cada vez mais presente na sociedade e isso se evidencia encontrando respaldo na mídia, que cada vez mais traz para o nosso cotidiano questões ligadas à sexualidade e até à homossexualidade. Em meio a esta confirmação encontra-se a escola, que não pode se omitir. A escola como instituição formadora de valores exerce um poder sobre essas questões. Desta forma, procuro aqui delimitar e descobrir como ocorre esta influência e em que momento, e mais qual o papel da educação nas manifestações ligadas à sexualidade e as questões de gênero, ou seja, qual sua visão, como ocorreu este desenvolvimento e como ela trata destas questões até então revolucionárias e inovadoras ligadas à sexualidade.

A questão de gênero se apresenta como ponto inicial em relação à sexualidade. As diferenças entre homem e mulher se apresentam de forma irrestrita às diferenças biológicas como se pensava anteriormente. Através de movimentos feministas primeiramente e outros que vieram a seguir, tornou-se importante os estudos de gênero e sexualidade, como forma de entender e avançar na questão da quebra de preconceitos e no crescimento ao reconhecimento da diversidade sexual. Com essa amplitude o tema se ampliou e chegou à escola e é tratado nos PCNS. Desta forma, vou a ela discutir de forma ampla essas questões a fim de elucidar preconceitos e discriminações por vezes encobertas, relacionadas ao gênero, à sexualidade e homossexualidade. A diferenciação sexual está sendo cada vez mais colocada em pauta, a partir de movimentos que vieram questionar o papel da mulher e sua importância na sociedade. Surgiram vários movimentos que modificaram e vêm ainda modificando o modo de olhar para essa “nova sociedade”. Neste processo, procuro identificar qual o papel da escola neste contexto, pois ela como instituição formadora de valores apresenta-se permeada de conceitos e preconceitos que tratam da sexualidade de forma divisora. Com isso pretendo mostrar como ocorre a influência da mídia no âmbito escolar e ressaltar a importância dos grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe para este processo. Cabe aqui também apresentar como será a visão e posição sobre pontos

referentes à sexualidade e como ela vai tratar de questões como a homossexualidade cada vez mais constante e discutida pela mídia e que suscita indagações nos alunos e questões que invadem a sala de aula, e foi uma das causas de que me levaram a tratar deste tema.] não preciso

A presença maciça feminina nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis vêm superando a presença masculina) trata-se de um avanço pois espaços que antes eram só de homens cada vez mais vêm sendo habitados por mulheres; a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e seu reconhecimento pela mídia; assim como a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal e a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação e etc., todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola. Processos estes que rompem com antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovem contatos com múltiplos sujeitos e saberes, que demonstram vários modos de vida, comportamentos e valores, de formas antes impensáveis. Todas as instituições sociais são, necessariamente, afetadas por essas transformações que leva com que suas condições de existência alterem-se. *redac*

A importância da mulher, a distinção entre homem e mulher, o papel da escola, o papel da família, a influência da mídia, a homossexualidade e a homofobia são exemplos de temas discutidos neste trabalho monográfico.

O objetivo deste trabalho é identificar como as questões de gênero tratam sobre a diferenciação sexual, a construção das identidades de gênero e da sexualidade destacando o papel da educação na disseminação destes conceitos. E principalmente orientar no processo de: Como tratar dentro da sala de aula de temas como a sexualidade e especialmente a homossexualidade? *indicação*

-Desta forma o primeiro capítulo deste trabalho monográfico procura esclarecer a questões de gênero ligadas ao gênero. Este capítulo apresentará o tema mostrando como e quando ocorreu o seu surgimento, assim como qual sua importância e relevância para a educação ressaltando como os discursos sobre gênero de algum modo incluem também as questões de sexualidade relacionada ao poder. Este capítulo também trata das relações de gênero de acordo como são colocadas nos PCNS e como o gênero e a sexualidade se

encontram presentes no currículo, visando elucidar e responder algumas questões sobre este assunto.

O segundo e último capítulo trata da influência e da importância da mídia na cultura infantil ao tratar de temas relacionados ao gênero, a sexualidade e a homossexualidade, temas estes que levantam e provocam curiosidades e indagações que invadem o ambiente familiar e escolar, o que faz com que muitas dúvidas ocorram em relação ao tratamento deste assunto dentro da sala de aula e com crianças, respeitando as diferenças étnicas, religiosas, de classe e sexuais. Isso demonstra a importância e relevância da elucidação destas indagações pois a maioria dos docentes não conhecem muito sobre o tema ou ignoram a sua existência no interior escolar e se omitem.

CAPÍTULO 1- GÊNERO E O MOVIMENTO FEMINISTA

O conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado politicamente em suas lutas. Para melhor compreendê-lo é necessário analisar e recuperar um pouco de todo o processo e o significado de sua incorporação nesse movimento.

Quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido ao Ocidente, mas especificamente ao século XIX. Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e expressividade maior no chamado *sufragismo*, movimento voltado para estender o direito ao voto às mulheres. O sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a *primeira onda do feminismo*. Seus objetivos mais imediatos foram acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidades de estudo ou a determinadas profissões ^{estavam}, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas. (Referências)

A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres e este, no Brasil, começou, praticamente, após a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois.

A luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, as condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, ~~deve~~ se ressaltar que a história, em geral, se refere a um movimento feminista no singular, mas que já é possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural.

Pode-se fazer referência a um feminismo liberal ou burguês, que engajou-se mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior, a um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário, e a um feminismo anarquista que articulou pelo direito à educação questões como o direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade. (Referências)

A segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, inscreve-se nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos

desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968. No Brasil, ela se associa, também, à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80. Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas.

Desde a segunda metade do século XIX, as mulheres das camadas burguesas européias e americanas passaram a ocupar, espaços como escolas e hospitais, mas suas atividades, quase sempre, controladas e dirigidas por homens e eram geralmente representadas como secundárias ou de apoio, ligadas à assistência social, ao cuidado de outros ou à educação.

Numa outra posição, estarão aqueles que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem *científica*, distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, para compreender e justificar a desigualdade social.

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são friamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino numa dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade não importa observar 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.

Assim será que podemos ter como uma certeza que: O "lugar natural da mulher" é o lar e sua função natural é cuidar da casa e da família? E mais que "a única diferença entre

homem e mulheres” restringe-se apenas as “diferenças biológicas”, e cabendo-se a escola remeter e informar desta forma somente? .

Construir essa relação é, então, o desafio que me proponho neste estudo monográfico e me atendo as duas perguntas que enumerei acima, como ponto de partida, para defender dois argumentos, neste trabalho:

1) Primeiro: que gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto às hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

2) Segundo: que nada é "natural", nada está dado de antemão, como a única verdade mesmo aquela rotulada de científica, pois é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada.

Assim, sendo no âmbito do senso comum ou legitimada pela linguagem científica ou por diferentes matrizes religiosas, nos contextos mais conservadores a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar essas posições. Nos movimentos mais revolucionários ou progressistas, de inspiração marxista, dão ênfase na análise dos processos de produção capitalista e na divisão social do trabalho, onde trabalho produtivo se definia pela inserção, neste processo de produção, acabou instaurando, também, uma análise economicista que dificultava a visibilização de outras dimensões implicadas com a subordinação feminina como, por exemplo, as relações de poder que permeavam a vida privada e as relações afetivas e, ainda, a configuração da maternidade e do cuidado de crianças como *destino natural de mulher*, como afirmou Meyer (2000) .

O conceito de gênero então que pretendo enfatizar privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem ou ressignificam essas representações (Scott, 1995; Louro, 1997; Meyer,

2000b). O detalhamento desse modo de teorizar o gênero aponta, pois, para importantes implicações de seu uso como ferramenta teórica e política, quais sejam:

- A de que gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.
- Inscreve-se nesse pressuposto, também, uma articulação intrínseca entre gênero e educação uma vez que esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares ou escolares, ao enfatizar que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meio de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados e aprendem a se reconhecer - homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos^{qu} pertencem. Argumenta-se, ainda, que esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalizadas precisam ser reconhecidas e problematizadas. (*Da ideia de momento crucial*)

Assim, o conceito também se acentua porque, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias diferentes, existem várias formas conflitantes de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.

Desta forma, a questão de gênero introduziu mais uma mudança que continua sendo, ainda hoje, alvo de polêmicas importantes no campo feminino. Trata-se do fato de que o conceito sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. Em vez disso, ele traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações de poder entre mulheres e homens constituintes de uma mesma esfera social, porém, constituída de muitas formas sociais e culturais que os constituem como "sujeitos de gênero".

Se, como enfatizou Simone de Beauvoir (1980), *nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres*, o mesmo se pode dizer dos homens. Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder e de gênero vigentes na sociedade em que vivemos.

Dessa forma, deixa-se de focar, de forma isolada, aquilo que mulheres ou homens fazem ou podem fazer ou os processos educativos pelos quais seres humanos se constituem ou são transformados em mulheres ou homens, mas considera-se aqui a necessidade de examinar os diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o próprio social que torna estes papéis, funções e processos possíveis e necessários.

No entanto, ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero constitui-se com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a *construção social e histórica* produzida sobre as características biológicas. Como diz Robert Connell apud (LOURO, 2004 p.22), *"no gênero, a prática social se dirige aos corpos"*. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas partes do processo histórico". (CONNELL apud LOURO, 2004, p.22)

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não apenas nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aqueles que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão se tratando.

O que ocorre é, então, uma importante transformação nos Estudos Feministas que não se faz sem intensas discussões e polêmicas. Vale a pena notar que, implicado politicamente no debate anglo-saxão, o termo não poderia ser simplesmente transposto para outros contextos sem que pise, também nesses novos espaços, um processo de disputa, de ressignificação e de apropriação. Assim, no Brasil, será já no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo "gênero".

O termo gênero não poderia desta forma se reduzir a significação que damos cotidianamente, ou seja, a uma mera distinção entre o que é masculino e o que é feminino, o que é comumente dissolvido e desenvolvido de forma simplista nos ambientes escolares e repassados para nossas vidas. Torna-se comum que alguém responda com total exatidão que gênero se remete somente às diferenças contidas entre os termos, as palavras ou etc referentes a diferenças entre masculino e feminino, o que demonstra a necessidade de uma aprendizagem mais difundida sobre a amplitude do termo.

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face e não mais sobre meras diferenças terminológicas entre o que é masculino e feminino. Ficariam em exame então, as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

“Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]” (LOURO, 2004, p.24).

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreende-se que os sujeitos como tendo identidades plurais,

múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

Segundo Louro(2004, p.24), ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis; a idéia é perceber o *gênero fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. O sujeito *é* brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições *fabricam* os sujeitos. Busca-se compreender a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc; todas são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificadas" ou seja, produzem-se, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc;).

1.1 - Gênero, sexualidade e poder

É importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero, de algum modo, inclui também as questões da sexualidade (Mac An Ghail, 1996). Apenas mais recentemente alguns estudiosos estão buscando um refinamento nas análises, acentuando algumas distinções que podem ser importantes. Ao longo de seus estudos, Jeffrey Weeks (1993, p. 6) afirma inúmeras vezes que "a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo". Compartilhando da posição de muitos outros estudiosos, ele fala da impossibilidade de se "compreender a sexualidade observando apenas seus componentes *naturais* [...], esses ganham sentido através de *processos inconscientes e formas culturais*. [...]" (WEEKS, 1993, p. 21). Se Foucault foi capaz de traçar uma *História da Sexualidade* (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma "invenção social", ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades".

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem "viver seus desejos e prazeres corporais" de muitos modos (WEEKS apud BRITZMAN, 1996, P. 72). Suas *identidades sexuais* se constituiriam, através das formas

como vivem sua sexualidade, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente interrelacionadas; nossa linguagem e práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. Deborah Britzman (1996, p. 74) afirma:

Nenhuma identidade sexual mesmo a mais normativa é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma viação social contraditória e não finalizada.

Assim, é possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo.

Mais uma observação a ser feita: algumas estudiosas como Judith Butler vêm sugerindo que usualmente pensamos e trabalhamos sobre gênero "numa matriz heterossexual". Contudo, Butler apud Mac An Ghail (1996, p.198) diz que:

[...] é crucial manter uma conexão não-causal e não-reduziva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chama os homens gay de "femininos" ou se chama as mulheres lésbicas de "masculinas".

(não há mais referências)

A homofobia, o medo voltado contra os homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de "terror em relação à perda do gênero", ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher reais e autênticos. Por tudo isso, Judith afirma "crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero". (p. 10)

A lógica dicotômica carrega essa idéia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino x feminino, heterossexual x homossexual constitui uma oposição entre um pólo dominante e outro dominado, e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas pessoas de várias classes, raças, religiões, idades, etc. E suas solidariedades e antagonismos podem provocar arranjos dos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada".

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto, uma idéia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos, presente no conceito "gênero".

Paradoxalmente, como diz Teresa de Lauretis (1994, p. 209), "a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução". Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável que até mesmo as teorias e as práticas feministas com suas críticas aos discursos sobre gênero suas e repostas de desconstrução estão construindo gênero.

1.2- As Relações de Gênero de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

No volume 10 onde é tratado o tema orientação sexual à relação de gênero é abordada com a intenção de apoiar o educador na hora de tratar do tema. Assim de acordo com os PCNS, desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de "masculino" e "feminino" como construção social. Assim esse conceito permite abandonar a explicação de que a natureza é grande responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença é tematizada através dos avanços que, historicamente, têm privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero.

Assim os PCNS apontam para a discussão sobre relações de gênero como um objetivo a combater as relações de autoritarismo, questionando a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontam para sua transformação. "A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero" (LOURO, 2004, p.29). Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos.

Segundo os PCNS, ao se observar o comportamento diferenciado dos alunos dos primeiros ciclos, vêem-se inúmeras situações que dizem respeito à questão dos gêneros. No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, e muitas vezes em atividades propostas pela professora, sem contar nas escolas que não são mistas o que dificulta o relacionamento entre meninos e meninas. De acordo com o estabelecido no PCN esse movimento pode e deve ser respeitado, desde que não implique na desvalorização do outro.

Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou menina a partir das semelhanças e afinidades de interesse típicas da identidade e sexo. Vêm-se então os "clubes do bolinha" ou "da luluzinha" também as amizades exclusivas entre pares. Já no segundo ciclo costuma haver, espontaneamente também, uma aproximação entre eles, revelando-se mais claramente a curiosidade pelas diferenças. Com a puberdade há maior entrosamento e atração entre meninos e meninas. Essa aproximação não se dá sem conflitos, medos e por vezes agressões diferentes intensidades. Muitas vezes o professor é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas. (PCN, 2001 p.145)

Nos Parâmetros encontramos propostas de como o professor deve tratar do tema, ^o que diz que o professor deve propor ~~de~~ momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos onde possam ocorrer momentos de mútua-ajuda visando diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero. Ele reconhece a dificuldade da abordagem do tema, mas também reconhece a sua necessidade e importância, como é possível se verificar no trecho retirado abaixo:

A abordagem das relações de gênero com as crianças dessas faixas etárias convém esclarecer, é uma tarefa delicada. A rigor, podem-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. (PCN, p.145).

Assim é importante que se eleja um (ou mais) momento(s) em que esse tema seja diretamente abordado, como um trabalho planejado e sistematizado. Leitura e análise de notícias ou de obras literárias, boas formas de informar e promover discussões a respeito de valores e atitudes ligados à questão. No estudo dos conteúdos de História, podem ser trabalhados os comportamentos diferenciados de homens e mulheres em diferentes culturas e momentos históricos, o que auxilia os alunos a entenderem as determinações da cultura em comportamentos individuais.

O PCN enumera os conteúdos a serem trabalhados, são eles:

- A diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;

- A relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e feminino;
- O respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- O respeito às muitas e variadas expressões do feminino e masculino.

Desta forma é possível se concluir que nos Parâmetros já é possível encontrar algo relativo a esta questão, o que demonstra e caracteriza sua importância e relevância nos dias atuais. É fato que ainda é pouco o que se é discutido e feito ^{relativo} à questão nas escolas e ambientes escolares, mas isso já demonstra sua ^{inserção} mesmo que ainda timidamente. É mais que sua importância e relevância são reconhecidas e caracterizadas num dos maiores instrumentos de reflexão sobre a educação brasileira que são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, deve-se a nós, professoras e professores, dar maior valor à questão, respeitando e tentando manter uma postura neutra, livre de discriminação e com um olhar voltado para uma sociedade melhor onde todos seremos realmente tratados de forma igualitária, independente de sexo, raça, cultura e classe social.

1.3-Gênero e sexualidade presentes no currículo

De acordo com Foucault, a partir do século XVIII, há uma proliferação de discursos sobre sexo, constituindo uma técnica do poder vigente que incita a propagação de discursos, através de instituições como a Igreja, a escola, a família, o consultório médico, para que se possa controlar o indivíduo e a população. Nessa perspectiva, se torna primordial o controle populacional, o controle de doenças, o controle da família, pois um possível descontrole ocasionaria muito dispêndio ao poder.

Nos séculos XVII e XVIII, a sexualidade é esmiuçada, ou seja, a criança passa a ter sua sexualidade negada, se formam os discursos médicos sobre a sexualidade que passam a confirmar os preceitos morais acerca da sexualidade, a educação e família passam a ter papel fundamental em determinar as ações acerca da sexualidade, baseada nesses preceitos médicos e religiosos.

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino.

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem se sustentando nos currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes assim como o risco da contaminação pelo vírus do HIV entre as jovens. A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa.

Essas técnicas se inserem dentro da escola sorrateiramente até predominarem e controlarem o pensamento de todo o corpo escolar e, principalmente, de alunos e professores que passam a agir de acordo com as regras pré-determinadas. Daí aparece o abismo entre o que os alunos querem saber e o que eles têm efetivamente contato na escola, as técnicas não deixam que as perguntas que eles ^{quais?}querem saber venham à tona, pois por causa do medo da punição eles perguntam somente o permitido e esperado.

Da mesma forma os professores pensam que estão tratando a sexualidade da maneira com ~~que~~ ^{que} esta deve ser tratada: com discussão; porém muitas vezes não fazem isso de maneira aberta, pois sempre há alguma punição ou não permissão em torno do tema.

Eles fingem que falam tudo sobre o tema e os alunos fingem que não têm dúvidas ou que, pelo menos, só apresentam as dúvidas que são esperadas pelos professores.

Enfim, estamos em uma época em que vários autores mencionam uma crise dos paradigmas, uma época que vivenciamos uma escola que já não consegue ser o local maior de detenção do saber, pois a mídia, a tecnologia e a própria vida, abordam esse saber de maneira bem mais ampla.

É diante dessas circunstâncias que a sexualidade atual se aflora, e que invade as cadeiras e pátio escolares sem pedir nenhuma licença aos professores, que se vêem, muitas vezes, perdidos diante de tanta informação que crianças de pouca idade trazem. Assim algumas questões tornam-se relevantes, pois, segundo os PCNS, é papel da família dar uma educação sexual, pois à escola, à educação cabe o papel de orientar somente, o que muitas vezes não ocorre e quando existe, é feito de forma precária e insatisfatória. Assim o que se pode constatar é um jogo de empurra-empurra entre família e escola no qual o único prejudicado é o jovem que fica a mercê da sociedade e é levado a aprender por conta própria, ou muitas vezes tentar descobrir, na prática, o que leva ao crescimento do número de casos de gravidez e muitas vezes de doenças sexualmente transmissíveis e até a AIDS. O que fez com que se voltasse o olhar para esta questão, a fim de controlar esses altos índices.

Todas as relações sexuais passaram a ser alvo do poder, pois o controle destas poderia significar um melhor futuro para a sociedade. Tudo passa a ser controlado e regulado (até mesmo por leis), a taxa de natalidade, a idade do casamento, a proibição do sexo extra-conjugal, a proibição das relações sexuais incestuosas, a necessidade de um controle do sexo antes do casamento, a necessidade de especificar uma idade permitida para o sexo (antes dessa idade ele é considerado até mesmo estupro presumido na nossa lei) etc. O aumento dos discursos sobre sexo pode, então, ter visado produzir uma sexualidade economicamente útil.

O sexo passou a chamar a atenção em todas as esferas. Na educação ele passa a ser controlado, toda manifestação de prazer e descoberta passa a ser negada à criança. A psicologia estabelece o conjunto das perversões sexuais, são assinalados os perigos e despertam-se as atenções em torno do sexo.

nas p. 100-101.
Abi a liberdade

A família e a escola têm o papel de fixar a sexualidade e, fazer dela seu suporte de permanência, um exemplo de sexualidade, despertando a atenção para o sexo e, ao mesmo tempo, impedindo-o e atrelando-o ao perigo.

Porém, na sua obra *O uso dos prazeres*, Foucault demonstra que muito da moral pregada por Santo Agostinho a respeito da sexualidade, não foi criado pelos primeiros padres. Ela se desenvolveu a partir do pensamento grego e foi incorporada por seus ideólogos.

No entanto, na Grécia Clássica o amor compreendia não só as relações entre sexos opostos, mas uma relação que abarcava a temperança, não importando que esta seja heterossexual. O amor pelos rapazes (homossexualismo) era admitido, até mesmo, como o verdadeiro amor, entre um homem mais velho e um jovem rapaz. Essa verdadeira paixão era atrelada a um caráter pedagógico de preparação do rapaz para o exercício da cidadania, reforçando a virilidade e o seu papel de homem.

O amor pelas mulheres era atrelado ao cuidado com a descendência, à definição de regras familiares e à fixação da temperança exigida. Já o amor pelos rapazes se desligava dessas preocupações, tomava assim a forma mais perfeita e bela (não esquecendo, nesse momento, que os gregos valorizavam o belo e que o homem era símbolo da perfeição, beleza e saber, tanto quanto a mulher bela e virtuosa), uma relação vinculada à real afeição, ao cuidado com o outro e a independência entre um e outro.

Teríamos muita dificuldade em encontrar nos gregos (como, aliás, nos latinos) uma noção semelhante à de “sexualidade” e à de “carne”. Quero dizer: uma noção que se refira a uma entidade única e que permita agrupar, como sendo da mesma natureza, derivando de uma mesma origem ou fazendo intervir o mesmo tipo de causalidade, fenômenos diversos e aparentemente afastados uns dos outros: comportamentos como também sensações, imagens, desejos, instintos e paixões. [...] Nossa idéia de “sexualidade” não apenas cobre um campo muito mais amplo. (FOUCAULT, 1994, p.35).

O termo “sexualidade” não existia para os gregos da maneira com que conhecemos hoje, uma maneira ampla que aborda várias concepções e que pode simbolizar várias sensações e atitudes.

Alguns criticam a sociedade por erotizar o corpo e esquecer de transmitir responsabilidade, que rodeia o mundo das proibições e prevenções, de se evitar gravidez

precoce e doenças principalmente. Outros demonstram que falta mais informação para que essa responsabilidade aconteça.

O estímulo precoce da sexualidade nas crianças é criticado, tido como a maneira errada de se apresentar a sexualidade para as crianças; diante disso percebemos o medo e a dificuldade em lidar com essas crianças precoces.

Na realidade é isso que acontece,⁶ a sociedade está mais aberta à sexualidade, mas dessa forma a mercantilização do sexo fica também mais aparente e freqüente. As críticas à mercantilização são tanto da população quanto dos professores que demonstram a indignação e, ao mesmo tempo o não saber lidar com esse mundo aberto, onde as crianças estão precocemente introduzidas no mundo do sexo e, assim, *irresponsáveis* diante dele.

Não há mais novidade em tais afirmações. Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares.

Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de "cuidados" recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende.

O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância.

CAPÍTULO 2 – A EXISTÊNCIA DE UMA CULTURA INFANTIL INFLUENCIADA PELA MÍDIA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

A existência de uma cultura infantil, gerada a partir da televisão é detectada pelos pais, mesmo quando não^{se} expressa como tal. Como afirmam Steinberg e Kincheloe, (2000) sempre existiu uma cultura infantil que, no entanto, era outrora produzida pelas próprias crianças, e depois propagada através de contatos pessoais entre elas. A cultura infantil contemporânea é criada pelos adultos que a difundem pela televisão e, segundo os autores, com o propósito de induzir as crianças a consumir. Essa cultura infantil globalizada, ao propor comportamentos de consumo, é pretexto para disseminar a publicidade, que por sua vez é a razão de ser dos sistemas midiáticos. Ou seja, a infância é objeto da publicidade e da mídia que a vende enquanto audiência ao patrocinador. Isso parece muito claro para os pais, que lembram dos brinquedos (*homem-aranha, batman, hello kitty, figurinhas*, etc.) que, de maneira consecutiva e efêmera ocupam o entusiasmo das crianças. O mesmo vale para as Barbies, para os modismos de roupas, etc.

A criança também sofre influências de muitas outras fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos. A TV veicula propagandas, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionadas às curiosidades e as fantasias sexuais da criança. Há programas jornalísticos e científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a sexualidade, veiculando informações dirigidas a um público adulto. As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade.

Todas essas questões são trazidas pelos alunos para dentro da escola. A ela cabe desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa. Não é apenas em portas de banheiros que se escreve a sexualidade no espaço escolar; ela está presente nas atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (PCNS, 2001, p.113)

De acordo com os PCNS, a presença da sexualidade atua na escola por várias formas, pela atuação de aprendizados obtidos em casa, pela TV, por revistas, jornais, livros e até mesmo por aprendizados obtidos através de meio como Internet.

A escola, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar sobre manifestações de uma forma e não outra, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento.

Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito sexualidade são questões muito significativas para a subjetivação na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade e tensão. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares. (PCNS, v. 10, p.113)

No âmbito escolar a questão da sexualidade é um tema que sempre chama atenção dos alunos por se tratar de um assunto que não é muito discutido e ainda hoje tido como secreto e restrito a adultos. Mas a sua inserção mostra-se cada vez mais intensa, questões como homossexualidade são tidas como tabus que ainda hoje são ignorados e rejeitados tanto na escola como na família, o que faz com que tanto as crianças como os jovens aumentem suas curiosidades e interrogações sobre o assunto, o que geram curiosidades, discriminações e a necessidade de uma maior conhecimento em lidar com essas questões tanto para os pais como para a escola, pois muitas vezes as dúvidas não são tiradas em casa e são levadas para a escola, para o professor responder.

É possível avançar, deste modo, de uma perspectiva de "contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças" para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. A questão deixa de ser, neste caso, a identificação de referidas diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que?) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas

como definidoras de diferenças. O conhecimento sobre o assunto permite compreender, talvez de forma mais nítida, que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e, ainda, que nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira.

Essas mudanças mostram-se especialmente importantes quando se trata de identidades de gênero e sexuais, já que põe^m em questão a sua naturalidade, ao acentuar as características da cultura da masculinidade, da feminilidade, da homossexualidade ou da heterossexualidade e até da bissexualidade. Judith Butler (1999, p.98) diz que "a diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas".

As diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, se expressam materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente. As diferenças têm efeitos materiais, evidentes, por exemplo, na impossibilidade ou nas dificuldades em que homens e mulheres homossexuais têm de constituir a, de assumir a guarda de filhos ou de adotá-los, ou ainda saber herança após a morte de seus companheiros e companheiras.

Os discursos produzem uma "verdade" sobre os sujeitos e sobre seus corpos, ao denunciarem a homossexualidade como doença instituem o preconceito e uma falsa verdade sobre o assunto, pois os discursos resultam "saber". Discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem essas diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, e são marcado para instituir o que é certo e o errado, o que normal e o que é diferente. E para isso é preciso levar-se em conta que nem tudo que é dito no senso comum é certo ou é verdade, a reprodução de discursos discriminatórios por parte dos professores fará com que o aprendizado ocorra embutido de valores que não podem fazer parte da educação. Os currículos e outras instâncias pedagógicas representam os

sujeitos, por isso devem ser, o máximo possível, neutros para que não impossibilite destinos e demarque restrições às sociedades atribuídas.

Assim como orienta os PCNS, é necessário que de forma diferente, a escola aborde os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade visando auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. É uma questão bastante atual e presente no cotidiano de profissionais da educação a postura a ser adotada, dentro das escolas em face das manifestações da sexualidade dos alunos. Daí, a necessidade investida de trabalho que legitima o papel e delimita a atuação do professor neste campo.

Os pais mostram-se particularmente sensíveis à questão da sexualidade veiculada pela televisão (onde, como vimos, ela ocupa lugar central). Isso se deve ao fato de que, na construção da infância moderna processa-se uma dissociação entre criança e sexualidade, (cf. o capítulo anterior) hoje colocada em questão pelas representações do sexo como espetáculo-mercadoria, das quais uma das manifestações é o surgimento de uma pedofilia midiática, potencializada pela Internet e representada nas construções do corpo infantil como corpo erótico.

2.1 – Educação Sexual ou orientação: o que fazer?

Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como *temas* que devem ficar *restritos* a um campo disciplinar: a Educação Sexual ou melhor Orientação Sexual. E na construção desse campo, nas decisões sobre a viabilidade e a oportunidade de sua existência, nas decisões sobre o que o constitui, quem tem sobre ele autoridade ou legitimidade, observamos, mais uma vez, uma longa história de polêmicas, de lutas, de avanços e recuos onde diversos grupos se mobilizaram e se mobilizam para fazer valer suas verdades.

A polêmica sobre a Educação Sexual se apresentou, historicamente, ou se apresenta, ainda hoje, sob muitas formas:

— Educação sexual é uma questão do âmbito do privado, a ser encaminhada e tratada exclusivamente pela família ou a escola dela deve participar (ou dela deve se incumbir)?

— É conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente os jovens?

— Se tais questões forem discutidas na escola, devem ser desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser compartilhadas por várias disciplinas? Num horário regular? Obrigatório? Extra-classe? Opcional?

— Que tipo de formação devem ter os professores encarregados dessa atividade?

— Qual o caráter de suas aulas? O objetivo (ou a preocupação) deve ser informar? Prevenir? Orientar? Moralizar?

Essas e muitas outras questões conduziram discussões acirradas e também permitiram que projetos de lei ou diretrizes programáticas fossem *empurrados* por anos. Experiências isoladas foram tentadas, levando à crítica, à censura ou ao aplauso. Eventualmente pais e mães foram envolvidos nessas experiências. Fúlvia Rosemberg (1985) conta parte dessa trajetória e analisa alguns dos argumentos e contra-argumentos utilizados por diferentes setores da sociedade brasileira para defender suas posições. Aponta para a dinâmica e para a historicidade da polêmica. Personagens e eventos são destacados nesta trajetória: a Igreja Católica, a princípio unificadamente refreadora, posteriormente dividida em "facções distintas"; os militares, a censura, a "abertura"; as experiências isoladas em educação ou orientação sexual promovida por escolas públicas ou privadas e as punições dos pioneiros dessas experiências; congressos de Educação Sexual nas escolas; a introdução da temática da sexualidade em programas regulares de rádio e televisão; a promoção de conferências e outros eventos acadêmicos; o surgimento de críticas e de condenação; etc.

Talvez se possa vincular a emergência dessas discussões a transformações que diversas sociedades ocidentais, entre elas o Brasil, viveram a partir dos anos sessenta. Para muitas pessoas esse período é considerado fundamental no âmbito das relações de gênero e sexuais, seja porque percebem ali o início de uma era de

permissividade, seja porque o identificam com a "revolução sexual", seja porque registram um incremento na *mercantilização do sexo*, ou ainda porque observam grandes mudanças nas formas de "regulação da sexualidade" com uma crescente referência à homossexualidade, ao aborto, à pornografia etc. É a partir da análise de alguns desses processos sociais que Jeffrey Weeks (1993, p. 64) fala do surgimento de um "novo moralismo":

O paradoxo político do fim dos anos setenta e começo dos oitenta é que foram os moralistas tradicionais ou, ao menos, seus descendentes da última geração os que reconheceram a oportunidade que oferecem a nova complexidade política e o aumento da importância da política sexual. A eles se soma a velha esquerda, que fracassou abertamente em sua intenção de responder às novas políticas. Portanto, e cada vez mais, o programa político contemporâneo sobre temas relacionados com o sexo está sendo elaborado não por uma esquerda libertária, mas por uma direita moral.

Na perspectiva desse estudioso e de outros, não escapa aos setores conservadores o caráter político que têm as relações de gênero e sexuais, o que leva tais setores a disputar todos os espaços em que uma *educação sexual* possa ser desenvolvida. As políticas curriculares são, então, alvo da sua atenção, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente "sãos". Isso tem ocorrido em vários países e, como Weeks observa, a política sexual acaba por se fundamentar num conjunto de "pressupostos arraigados da 'tradição sexual': o sexo como perigo e ameaça, mais do que como oportunidade". (WEEKS, 1993, p. 64)

Por outro lado, há aqueles que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente as famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões, elas não "entrarão" na escola. Uma solução que se revela impossível no momento que ela faz parte do cotidiano de todos e são incitados cada vez mais pela mídia. As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos estudantes, elas estão nas pizações dos banheiros, nas piadas e brincadeiras nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí elas estão também de fato nas salas de aula assumidamente ou não nas falas e atitudes das professoras dos professores e estudantes.

Mas essas não são, certamente, as únicas formas de condução da questão. Reconhecendo que esse é um campo privilegiado para a construção de sentidos, para a

significação homem e do ser mulher, alguns estudiosos acentuam o caráter social e cultural da questão do feminino e do masculino, tentando ampliar o raciocínio marcadamente biológico com que as questões costumam ser tratadas, o que se pode ser visto também nos PCNS. Esses estudos procuram também introduzir propostas de Educação Sexual geralmente ignoradas nas concepções mais tradicionais, do Brasil, com apoio de intelectuais e militantes ligados aos movimentos gay, lésbico bi e transexuais que trazem suas experiências e estudos, buscando formas de afirmação da identidade homossexual e de rompimento da discriminação que os homossexuais sofrem nas escolas e em outras instâncias sociais. Na verdade, as questões que são tratadas não se referem exclusivamente aos "componentes naturais" do sexo (seria impossível fazê-lo), e sim se referem às diversas formas (culturais e sociais) como a sexualidade é vivida por mulheres e homens.

Se os programas oficiais de *Educação ou Orientação Sexual* eventualmente fazem uso de uma linguagem afinada com as mais recentes teorias e, mesmo timidamente, parecem acolher (ou tolerar?) as "novas" identidades sexuais e de gênero, penso que seria importante, ainda assim, manter sobre eles uma "salutar" atitude de dúvida. Como mencionei antes, muitas vezes os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que o façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais. Por isso, parece necessário questionar o alcance desses programas, a radicalidade (ou não) de suas proposições e, principalmente, investigar as práticas escolares que, vinculadas a eles, de fato se realizam.

Dispomos de poucas informações sobre as formas como as escolas brasileiras conduzem suas aulas ou atividades ligadas à educação sexual. Mas é possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professoras e professores, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no "científico" (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultura das questões. Além disso, para muitos adultos, esses sempre foram temas que se conversavam em voz baixa, com reservas e com poucas pessoas. O silêncio, o segredo e a discrição eram os comportamentos adequados no trato com a sexualidade. Em voz alta, alardeadas ou proclamadas sem censura, tais questões ganhavam o

caráter de gozação, deboche, malícia ou grosseria. Essas representações não são alheias a vários responsáveis pela elaboração e efetivação das práticas de educação sexual.

Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos", procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por conseqüência, das identidades sexuais. O modelo "normal" é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como *natural*. Processa-se uma naturalização tanto da família como da heterossexualidade que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse *padrão* está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas).

Dentro dessa estratégia, de apresentar, de discutir e de compreender a sexualidade humana como mais múltipla e possível do que os modelos hegemônicos da normalidade que nos foram ensinados e que conhecemos de família, Cláudia Fonseca (2002, p.271) afirma que descobertas científicas do século XX, como a pílula anticoncepcional, a fertilização *in vitro*, a "barriga de aluguel", os exames de DNA para paternidade duvidosa, contribuíram para o estabelecimento, hoje, de várias *estruturas familiares*, no Ocidente. Quando as "rígidas contenções morais foram cedendo a valores recentes, centrados na auto-realização e satisfação emocional, as relações conjugais [...] tornaram-se abertas à negociação" possibilitando o surgimento da "família pós-moderna", caracterizada pela pluralidade de conformações.

Nas famílias contemporâneas, destacam-se também aquelas constituídas entre pessoas do mesmo sexo, favorecidas, principalmente, pelo contexto emergente de visibilidade, nacional e mundial, da homossexualidade, nos últimos anos. Para a autora, "[...] parceiros do mesmo sexo ganharam um espaço importante; se a afeição é

a verdadeira base do relacionamento, por que o casal seria limitado a um relacionamento heterossexual centrado em torno da reprodução biológica?" (FONSECA, 2002, p.272).

[..]Todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral.[...] (PCN, 2001, p.144).

Jane Felipe apud Louro (2004, p.134), fez uma leitura crítica de livros de orientação sexual para crianças utilizados no Rio Grande do Sul e observou que, embora alguns não vinculem *todo* o exercício da sexualidade à procriação, eles geralmente apresentam as relações sexuais como restritas ao *casamento* entre duas pessoas adultas que se amam (com o corolário de filhos). Prestando atenção às ilustrações utilizadas, ela nota que, na introdução do processo de reprodução com plantas e animais, essas ilustrações são geralmente interessantes e detalhadas; no entanto, o casal humano é quase invariavelmente representado sob lençóis, mantendo o mistério do que estarão fazendo por baixo dos panos.

Diz um desses manuais:

[...] a idéia de Deus para fazer os bebês foi de que um homem e uma mulher deveriam se amar tanto que desejassem passar o resto de suas vidas juntos. É por isso que as pessoas se casam [...] (Deus) inventou para eles uma forma especial de mostrarem um ao outro o quanto se amam é uma espécie de brincadeira que fazem juntos. Nós a chamamos de "fazer amor", e pode-se dizer que é a melhor das brincadeiras das mães e dos papais (DONEY & DONEY, 1991, p. 47).

Sem dúvida, na quase totalidade dos livros, quando a dimensão do prazer está presente (como no exemplo acima), ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo. Além desses materiais, muitas das propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual. Para a escola ela supostamente não existe.

Ainda são poucos os recursos de ensino que trazem uma outra perspectiva. Existem, no entanto, algumas publicações onde, ao contrário do que geralmente se observa, todas as formas de sexualidade e de afeto são apresentadas como igualmente possíveis e válidas, onde são ampliadas as representações de organização familiar e incorporadas algumas das questões contemporâneas referentes à sexualidade. Este é o caso, por exemplo, do livro *Sexo... que és ?* (HARRIS, 1996). Nele, junto a um texto que fala de "todos os tipos

de família", são mostradas, através de ilustrações, famílias cuidando de bebês de muitas formas: além de duplas (heterossexuais e homossexuais), aparece uma família constituída apenas pela mãe e seu bebê e uma família constituída por idosos, mais um casal jovem e seus filhos. Os desenhos exibem personagens de distintas etnias e um dos casais representado traz a mulher numa cadeira de rodas enquanto o homem a observa dando de mamar. Este mesmo livro fala de "outras maneiras de ter um bebê e uma família", tratando da fecundação *in vitro*, da inseminação artificial, da adoção; discute também "planificação antecipada: postergação, abstinência e anticoncepção". A heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade são apresentadas como formas de exercício da sexualidade ligadas "à cultura e à época em que as pessoas vivem". Uma linha semelhante é adotada na coleção *Minha primeira biblioteca de iniciação sexual e afetiva*, disponível em português (CÂNDIA e outros, 1995). De um modo geral, esses textos, dirigidos a crianças e jovens de diferentes faixas etárias, dão grande atenção à dimensão do prazer na sexualidade e às transformações da puberdade, ligando-as a questões de auto-estima e respeito aos *outros*. A prevenção de abusos sexuais e de doenças, em especial da AIDS, também é discutida.

Certamente esses livros têm suas limitações e problemas e não garantem uma revolução nas práticas de Educação Sexual. Sabemos que mesmo o texto mais radical e contestador pode ser "domesticado" e pode perder sua força dependendo da forma como é tratado. Por outro lado, é óbvio que recursos de ensino não são os únicos integrantes das práticas discursivas numa sala de aula, eles não são responsáveis exclusivos por toda a dinâmica que ali acontece (embora sejam importantes).

Professores e estudantes carregam de sentido aquilo que lêem, o que dizem, ouvem ou fazem. Como destaquei anteriormente, é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os nossos alunos dão ao que aprendem. Se nosso papel como intelectuais é "modesto" (ainda que politicamente significativo) isso implica, também, admitir que não é possível prever e controlar todos os efeitos das práticas sociais. Participantes de uma dinâmica cultural própria, juvenil, e da dinâmica social e cultural mais ampla, alvo da atenção e dos apelos da mídia, das igrejas, das doutrinas jurídicas ou militares, etc., as crianças e jovens escapam, certamente, aos controles de qualquer discurso escolar ou não que se pretenda único ou homogenizador. Os

saberes que a escola pretende fixar ou os saberes que a escola pretende ocultar podem (e são) contestados, desafiados, confirmados e subvertidos. Dar-se conta desses múltiplos e, por vezes, divergentes espaços educativos, é fundamental.

Alertas para certos comportamentos freqüentes nas discussões sobre sexualidade e gênero, talvez sejamos mais perspicazes no questionamento de nossa atividade docente. Como vimos, a preocupação normalizante pode ser uma constante. Se a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se faz nas escolas. Deborah Britzman (1996, p. 79-80) chama atenção para uma série de atitudes e comportamentos. Segundo ela, muitas pessoas têm medo de que a "mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas". Instala-se, assim, a preocupação de que ocorra um "recrutamento de jovens inocentes". De algum modo, *não saber* sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o estudante irá *preferir* ser heterossexual. Acrescenta-se a esse quadro a idéia de que se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre gays e lésbicas, ela se torna suspeita de ser homossexual. Tais sentimentos acabam funcionando como represadores dessas discussões.

Britzman ainda aponta outros dois mitos sobre essa questão. Um deles consiste em pensar que os alunos são muito "jovens para serem identificados como gays ou lésbicas" ou que eles não têm nenhum contato com "formas gays e lésbicas de sociabilidade". Para ela isso representa, por um lado, negar a existência de uma sexualidade nas crianças e adolescentes e, por outro, imaginar que não existam pais, mães, parentes ou amigos homossexuais com os quais esses jovens possam ter relacionamento. O outro mito que Deborah Britzman aponta me parece muito freqüente: é a convicção de que a identidade heterossexual não tem nada a ver com a homossexual, ou melhor, como ela própria diz, que "as identidades sexuais são separadas e privadas" (BRITZMAN, 1996, p.72). Assim, quando alguém afirma em geral ativamente que não sabe nada sobre a homossexualidade, na maior parte das vezes pretende dizer que essa é uma questão que não lhe diz respeito, que não lhe toca. No entanto, a ignorância sobre a homossexualidade é, seguramente, uma ignorância sobre a sexualidade (e, portanto, é *também* uma ignorância sobre a heterossexualidade). O

que está suposto nessa altiva ignorância é a idéia de que a sexualidade é uma questão do âmbito do privado, sem "conseqüência pública". Diz Deborah Britzman (1996, p. 80):

[...] a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. [...] esse mito torna impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural.

Obviamente esses mitos estão todos colocando a heterossexualidade no pólo positivo das dicotomias que antes assinalei, relegando a homossexualidade ao lado doente, anormal, impróprio, nocivo, e levando, conseqüentemente, aqueles e aquelas que se identificam como homossexuais a se refugiar no segredo e no silêncio. Ao conceber a identidade heterossexual como normal e *natural*, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) é uma *construção social* e que *toda* identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta, ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam em algum momento mágico congeladas.

Por fim é importante referir o fato de que hoje em dia as práticas de orientação ou educação sexual (escolares ou não) estão, muito freqüentemente, relacionadas à prevenção da AIDS. Não há dúvidas de que informações sobre a prevenção desta e de outras doenças precisam, necessariamente, ser divulgadas e integrar as atividades educativas. No entanto, temos de prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doença. Particularmente no caso da AIDS é importante notar, ainda, o quanto vem se associando a enfermidade a determinadas práticas sexuais, em especial à prática homossexual, e observar os efeitos dessas associações. A esse respeito, Weeks (1985, p. 86) diz:

[...] produz-se uma fusão entre duas teorias, plausíveis, embora não demonstradas: que haja uma afinidade eletiva entre algumas enfermidades e certas práticas sexuais; e que certas práticas sexuais são a causa de algumas enfermidades. E uma terceira: a saber, que certas práticas sexuais *são* enfermidades.

Observo ainda que, num raciocínio extremo (mas não incomum), chega-se a afirmar que, se alguns sujeitos escolhem formas "impróprias" de sexualidade, eles terão maior possibilidades de ficarem doentes, até mesmo pelo fato de ter se implantado um conhecimento errôneo sobre a disseminação da doença.

A mudança dessa forma de abordar (não apenas a AIDS, mas a sexualidade em geral) implica mudanças extremamente significativas para qualquer um. Não é tarefa fácil e trivial. Trata-se de assumir que *todos* os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita sempre a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a *norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural...* Mas, não há como negar que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e nossas próprias convicções é sempre muito mobilizadora: para que resulte em alguma transformação, tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar idéias, de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como "outros".

2.2- A mídia, sexualidade e homossexualidade no interior da escola

No interior do fluxo televisual que vai ao ar pela principal rede de televisão aberta do país, a novela das oito faz parte da grade de programação chamada *prime time* (horário nobre) que inclui um telejornal – o Jornal Nacional – entre duas telenovelas – sendo a outra a novela das oito. O princípio por trás dessa composição, como o lembram Borelli e Priolli, é a criação do hábito de ver TV em família, com programações e horários reforçando-se mutuamente e garantindo uma fidelidade de público e um aumento vertiginoso dos índices de audiência, nos vinte anos subseqüentes (à instituição da grade). Alguns acompanham à primeira telenovela, enquanto esperam o telejornal, enquanto aguardam a próxima telenovela. Ainda prosseguem os autores, “Para além de espaço privilegiado de avaliação da audiência, o prime-time constitui-se também, em lócus de captação de elevados recursos da verba publicitária destinada à televisão que, por sua vez, detém a maior fatia do total investido nas diferentes mídias” (BORELLI & PRIOLLI, 2000, p.19).

As novelas das seis, das sete e das oito apresentam, em cada uma das faixas, uma estrutura própria e recorrente. A novela *Malhação*, que se afirmou pelos altos índices de audiência e pela grande aceitação do público jovem (incluindo crianças, jovens e até adultos) é mais uma novela que têm seu lugar garantido no horário que antecede o nobre, sem fugir a regra, vem se desenvolvendo já há alguns anos com uma mesma estrutura organizativa de conteúdos e estilos.

“Em ritmo rápido e estilo moderno, usando os mais avançados recursos técnicos de edição e de efeitos especiais, as novelas *Malhação* mistura comédia, escola, culto ao corpo, relações pessoais, grupais e familiares, além disso, ela vem se destacando por tratar de temas polêmicos que aguçam a curiosidade de seus telespectadores com ousadias estilísticas e referências cultas com tragédias suburbanas constituindo-se como uma espécie de síntese técnica em metalinguagem de todos os gêneros, do folhetim ao cinema de efeitos especiais, do circo ao teatro clássico”. (BELLONI, 1989, p.6).

Como muitos dos temas tratados como gravidez na adolescência, AIDS, o tema tratado no mês de maio na *Malhação* foi a homossexualidade, o mesmo que já deu muita polêmica em ser tratado no horário nobre da novela das oito. O diretor diz: "Vamos tocar neste assunto de maneira adequada ao horário. A idéia é abrir uma janela para os adolescentes conversarem com os pais sobre as suas escolhas sexuais", explica o diretor Ricardo Waddington de *Malhação*.

Na novela *América* a polêmica foi instaurada pelo ator Bruno Gagliasso, um dos protagonistas, ao ter dificuldades em assumir sua homossexualidade por medo e vergonha da sociedade e de sua mãe. Esta questão fez parte de uma das grandes polêmicas do ano passado (2005), por ter levado para dentro das casas dos brasileiros o tema da homossexualidade. A autora da novela criou uma grande ansiedade por como se daria o fim do protagonista, pois o mesmo havia se apaixonado por um rapaz e se espera o beijo deles, (o que seria uma novidade na Tv brasileira, principalmente neste horário) o que não aconteceu, muito se especulou por intervenções da Igreja Católica como de outras instituições que clamavam pelo respeito à família. Em entrevista, a autora Glória Perez respondeu sobre a questão do beijo em entrevista feita, na época da novela: *Vai ter beijo entre o Júnior e o Zeca? Espere e veja. Só posso dizer que não é verdade o que saiu no jornal por estes dias, sobre o público ser contra o beijo. É justamente o contrário: o público quer o beijo. Houve um tempo em que personagens homossexuais eram até retirados das novelas, porque incomodavam. Mas evoluímos muito desde então, as coisas mudaram. Você não acreditaria na quantidade de cartas que eu recebo de homens heterossexuais dizendo que admiram e respeitam muito o Júnior! Isso é uma evolução e tanto! O personagem não conquistou apenas os homossexuais. As únicas pessoas que me pedem para não mostrar o beijo de jeito nenhum são as garotinhas que são fãs do Bruno Gagliasso. Elas, sim, querem morrer sem ver seu ídolo beijar outro homem na boca. Não digo se vai ter beijo, mas posso garantir que o final será coerente com a forma como a trama vem sendo construída desde o começo. Não dá para começar como*

"Cinderela" e terminar como "A dama do loteação". (Glória Perez em entrevista ao site: www.globo.com/america).

Mas esta não foi a primeira vez que o tema da homossexualidade foi apresentado na TV e na novela das oito, ^{na} novela *Senhora do Destino*, o tema foi protagonizado por duas mulheres, mas não teve tanta polêmica como o que teve o relacionamento de dois homens.

Porém, na época teve beijo na boca entre as protagonistas o que fez com que no dia seguinte o tema fosse o assunto mais discutido e falado pelas crianças nos colégios e escolas. Nesta época eu estava lecionando ^{em} para uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental, da escola Educandário Santa Cecília e o que os alunos queriam mais saber era sobre a homossexualidade. ^Jisso ocorreu em quase todas as séries e turmas da escola, e foram encontradas, na hora do recreio, meninas se beijando no banheiro, o que provocou uma grande preocupação à direção escolar que convocou todas as professoras para uma reunião de emergência no final das aulas. O que se foi levantado na reunião foi a questão de como tratar da sexualidade com as crianças e principalmente da homossexualidade. Ficou então resolvido que por se tratar de um colégio particular e de origem tradicional conservadora, seria convocada uma reunião com os pais e responsáveis para se relatar o que estava acontecendo na escola e propor questões de como poderia ser contornada a situação. Nesta reunião ficou decidido por maioria dos votos que a escola deveria somente orientar de forma bem simplista, pois, segundo a maioria dos pais, eles eram muito novos para saberem e conhecerem sobre estes assuntos.

Isso demonstra que ^{os} pais nem a escola sabem lidar com situações que tratam da diversidade sexual, o que fica bem claro nas pesquisas feitas pela Unesco que demonstra o perfil "Perfil dos Professores Brasileiros", em todas as unidades da federação brasileira, revelou que para 59,7% dos professores (as) é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais. Outra pesquisa, realizada pelo mesmo órgão em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu certo aprofundamento na compreensão do alcance da homofobia no ensino básico (fundamental e médio). Constatou-se, por exemplo, que o percentual de professores (as) que declara não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula pode chegar a 48%. O percentual de mestres (as) que acreditam ser a homossexualidade

uma doença ultrapassa os 20% em muitas capitais. Conforme afirma Ricardo Henriques (secretário da SECAD)

“A escola é um espaço decisivo para contribuir na construção de padrões sociais de relacionamentos democráticos pautados pelo reconhecimento e respeito à diversidade sexual, contra toda espécie de preconceito, discriminação e violência. No entanto, preocupa-nos o fato que, em uma sociedade que ainda apresenta altos índices de violência sexista e homofóbica, a escola valorize e legitime apenas determinadas práticas e identidades sexuais e de gênero, enquanto desvaloriza e marginalizam outras”.

Para diminuir os preconceitos e discriminações o Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, está desenvolvendo o **Projeto Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola**.

O projeto tem como objetivo promover a reflexão sobre as práticas cotidianas que resultam na exclusão e preconceitos relacionados ao sexo, sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual que é voltado inicialmente aos professores que lecionam nas escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro, por meio de um curso de extensão voltado a fortalecer a cidadania, aprofundar o entendimento acerca dos direitos humanos, promover a cultura do reconhecimento da diversidade, discutir temas relacionados à diversidade sexual e combater a homofobia.

O Projeto se insere no âmbito do “Programa Educação para a Cidadania”, por meio do qual, entre outras coisas, a SECAD/MEC apóia cursos de capacitação e formação de profissionais da educação para a diversidade sexual e o combate aos preconceitos, à discriminação e a violência contra gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB). Deste modo, o Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual em parceria com a SECAD, contribui para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia.

Em entrevista para o Grupo Arco-Íris, o secretário Ricardo Henriques da SECAD/MEC afirma que:

“Felizmente, começa a se difundir em todo o País a consciência de que a escola brasileira não pode ser um espaço de opressão e de incremento das desigualdades sociais. E isso vale também no caso das pessoas GLTS. Devemos entender as questões de identidade de gênero e orientação sexual a partir da cultura dos direitos humanos. Precisamos garantir a todos o acesso e a permanência em uma educação de qualidade e, para isso, teremos que desconstruir mitos e representações estereotipadas e combater os mecanismos que as tornam invisíveis.

O desafio que temos a nossa frente é de grande magnitude e envolve o desenvolvimento de novas atitudes e a formação inicial e continuada daqueles e daquelas que têm a incumbência de ensinar crianças, jovens e adultos a compreender e abordar de forma democrática essas questões. Não por acaso, cresce entre os (as) profissionais da educação o reconhecimento da necessidade de adotarmos medidas que transformem a escola brasileira em uma instituição à altura dos desafios postos pela luta contra o racismo, o sexismo e a homofobia. E, não por acaso, temos recebido apoio e notado grande interesse por parte da comunidade de profissionais da educação de todo o País para trabalhar junto nisso. O Ministério da Educação por intermédio da SECAD, em 2006, financiará novos projetos de capacitação para a cidadania e a diversidade sexual e continuará firme em seus compromissos para implementar o Programa Brasil sem Homofobia.” (www.arco-iris.org.br, 2006)

O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizador, pois levanta questionamentos e amplia o leque de conhecimentos e opções para que o aluno, escolha seu caminho. Como aponta os PCNS a Orientação Sexual não-diretiva proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que necessitem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, ~~pode~~ ser discutido um possível encaminhamento para atendimento individualizado.

A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total “o que é impossível de se conseguir”, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa.

Assim, propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos

comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus.

Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as condições de existência das instituições escolares e acadêmicas estão, certamente, em transformação² como todas as instituições sociais, a escola de ontem não é a mesma de hoje, que por sua vez não será a mesma escola de amanhã. As transformações ocorridas no interior da escola acompanham o meio social, econômico e tecnológico vigentes de cada época. Através dos meios de comunicação, tais como: revistas, jornais, TV, Internet e etc, a escola vem sendo exigida a tratar de temas como a sexualidade e a homossexualidade, que anteriormente eram extintos do currículo escolar.

Escolas e universidades, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente, rupturas. As questões e as críticas feministas, bem como aquelas vindas dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos também estão produzindo efeitos. Assim sendo, ainda que de forma tímida, vemos hoje nas escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais de classe, raça, gênero, etnia e sexualidade vividas pelos sujeitos, mesmo que limitadamente, mas o que já demonstra mudança.

Evidentemente, pretender um exame global da sociedade brasileira ou encaminhar "receitas" e soluções para uma prática educativa não sexista que se mostrasse "adequada" a essa pretensa "realidade" seria uma incoerência face à perspectiva que atravessou as análises até aqui desenvolvidas. Seguramente as múltiplas diversidades sociais construídas ou percebidas no país produzem ou possibilitam condições também muito distintas de intervenção. Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. As desigualdades só poderão ser percebidas e desestabilizadas e subvertidas na medida em que estivermos atentos para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas, nos estudos sobre gênero e sexualidade.

Por outro lado, não deve ter passado despercebido o fato de que tudo o que procurei trazer à discussão, até aqui, foi atravessado por ressalvas, marcado pela provisoriade, por indagações e cautelas e isso pode estar provocando insegurança. Na

verdade, o "tom" não foi casual, uma vez que a dúvida e o autoquestionamento se constituem em elementos fundamentais dentro da perspectiva teórica e política escolhida. O abandono de uma posição iluminada e iluminadora não significa, no entanto, o abandono de uma disposição política, muito pelo contrário. Tal posição pretende, deliberadamente, incitar o desassossego, a autocrítica e a busca de ações mais efetivas. Persiste, assim, a pergunta: o que fazer para mudar? Como agir, na prática cotidiana, de uma forma mais consoante com o que se vem discutindo até aqui? Quais as providências ou as atitudes mais adequadas para promover uma educação não-discriminatória (ou, no mínimo, uma educação menos discriminatória)?

Ainda que movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas em particular políticas educacionais dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todos irremediavelmente envolvidos. Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir. Estou apontando aqui para uma nova representação de intelectual feminista, mais ajustada às proposições da pós-modernidade.

A ambição pode ser "apenas" subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelos estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas, não-homofóbicos e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas infantis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar as hierarquias e desfazer os preconceitos.

Nessa ação escolar cotidiana e aparentemente banal, parece importante que observemos as relações de gênero não apenas naquilo que elas apresentam de "mais evidente" (o que usualmente quer dizer aquilo em que se ajustam a nossas expectativas ou

às representações dominantes), mas que sejamos capazes de olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites. Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo e assim agir de forma indiscriminatória.

Para professoras e professores, especialmente do 1º e 2º ciclo, os familiares dos estudantes se constituem em participantes diretamente envolvidos nas práticas escolares, seja como companheiros seja como avaliadores das atividades, das propostas pedagógicas, da organização curricular, etc. Se os docentes detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados "responsáveis" pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a sua educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes. Não é possível, pois, esquecer que todas as iniciativas ou proposições que pretendam problematizar o consagrado e o convencional encontram, de imediato e em primeira mão, uma parceira ou oposição, aliada ou inimiga, a *família*. Apesar disso não é possível negar que, na maior parte das vezes, são as representações mais tradicionais ou conservadoras que conseguem *falar mais alto* acompanhadas por outras vozes sociais: da mídia, das religiões, da política, etc.

Não desejo, com certeza, afirmar que o universo docente representa uma vanguarda ou um setor avançado, o qual, a partir de um lugar privilegiado, dianteiro e afinado com as formas culturais mais revolucionárias, irá convencer os outros setores sociais. Estamos frente, a um campo extremamente diversificado, constituído por docentes que se distinguem sob múltiplos aspectos: gênero, raça, idade, classe, religião, etnia, sexualidade, formação escolar... Nada mais enganoso do que discutir proposições por uma prática educativa não-sexista como se essas tivessem que se preocupar, exclusivamente, com a conquista de adeptos fora da escola.

Sendo assim, temos de admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez

sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARCO-IRIS. “Programa Educação para a Cidadania.” Disponível em: <http://www.arco-iris.org.br>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

BARROS, Carlos. **Coleção Quero Aprender**. Ciências. São Paulo: Ática, 1995.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. v.1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BORELLI, Sílvia H. Simões e PRIOLLI, Gabriel (orgs.) **A deusa ferida**. São Paulo: Summus, 2000.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol.8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol.10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**. v. 21 (1), 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: Sobre os limites discursivos do “sexo”**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

CANDIA, C.M. **A minha primeira coleção de iniciação sexual e afetiva. Nada de confusões**. v.4. Osasco: Impala, 1996.

DONEY, M & DONEY, M. **Quem me fez?** São Paulo: Paulinas, 1991.

EXTRA, Jornal. Assunto sério: A polêmica chega a hora do recreio. **Sessão Extra – Televisão**. p. 8 e 9, data 20 de maio de 2006.

FONSECA, Cláudia. A vingança de Capitu - DNA, escolha e destino na família brasileira contemporânea. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G.(orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. FCC, 34ªed, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade. v. 1 : A vontade de saber**. 11ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade 2- O uso dos Prazeres**. 7ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1993.

_____. **Vigiar e Punir**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRIEDMAN, B. **The feminine meystique**. Londres: Penguin, 1963.

HALL, S. A questão da identidade cultural. In HALL, S., HELD, D. & MCGREW, T (orgs.) **Modernity and its Futures**. Cambrigge: Polity/ Open University, 1992.

HARRIS, R. **Sexo...que és?** Desarrollo, ambios corporales, sexo y salud sexual. Barcelona: Serres, 1996.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In Hollanda, H. (org) **Tendências e impasses: O feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOPES, Cida. **Coleção Sexo e Sexualidade**. Rio de Janeiro: FCC,ed., 2001.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**. v. 20, 1995.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Revista Educação e Realidade**. v. 14, 1989.

_____. **Mulheres nas salas de aula: História das mulheres no Brasil**. São Paulo, 1997.

MAC AN GHAILL, M. **Deconstructing heterosexualities within school arenas**. Curriculum Studies. v.4, 1996.

MEYER, Dagmar E.E. Gênero e saúde: indagações a partir do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais. **Revista de Ciências da Saúde**, v.17, n.1, p.13-32. Florianópolis, 1988.

_____. As mamas como instituintes da maternidade – Uma história do passado? **Revista Educação e Realidade**. v. 25, n.2, p.117-134, 2000.

REDE CLOBO. **Novela América**. Disponível em <http://www.globo.com/america>. acesso 22 de maio de 2006.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**. P.53. maio de 1985.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. v.20, 1995.

STEINBERG, Shirley R. E **Kidercultura**: A construção da infância pelas grandes corporações. Petrópolis: Vozes, 1997.

STEINBERG E KINCHELOE. La zorra que lo tiene todo. In **Cultura infantil y multinacionales**. Madrid: Morata, 2000.

WEEKS, J. **El malestar de la sexualidad**: Significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa, 1993.

ANEXOS



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : DANIELLE FERNANDEZ CENDON DOS SANTOS

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : O GÊNERO, A SEXUALIDADE
E A HOMOSSEXUALIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

ORIENTADOR : PROFESSORA VALÉRIA WILKE

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Maria Elena Viana Souza

Nota : 10,0

Considerações:

Apesar da aluna não ter feito uma última
revisão ortográfica (vide: resumo, p. 6-7-8-9-12-16-17-A-
20-21-22-38 e 39), o tema foi muito bem desen-
volvido e merece a nota máxima pelos seguintes
motivos:

- o texto está muito bem escrito, apresenta-

do coerência entre o que ela se propõe a estudar e o resultado alcançado;

- aborda a temática de forma crítica, questionadora, revelando ser maturidade intelectual para a feitura de um trabalho acadêmico.

- fundamenta suas idéias de forma equilibrada com as idéias dos autores trabalhados.

Enfim, parabéns!

Segundo avaliador :

Professor orientador : Valéria Cristina Lopes Wilke

Nota: Dez

Considerações:

A questão escolhida é de grande importância para a área pedagógica e ~~seu~~ sua abordagem foi muito bem elaborada e desenvolvida. A aluna demonstrou maturidade intelectual ao relacionar gênero, sexualidade, homossexualidade e sua prática como docente. Acredito que a autora demonstra ter as habilidades necessárias à realização do mostrado. Espero que ela continue sua caminhada acadêmica.

Valéria Wilke

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Rafaela Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

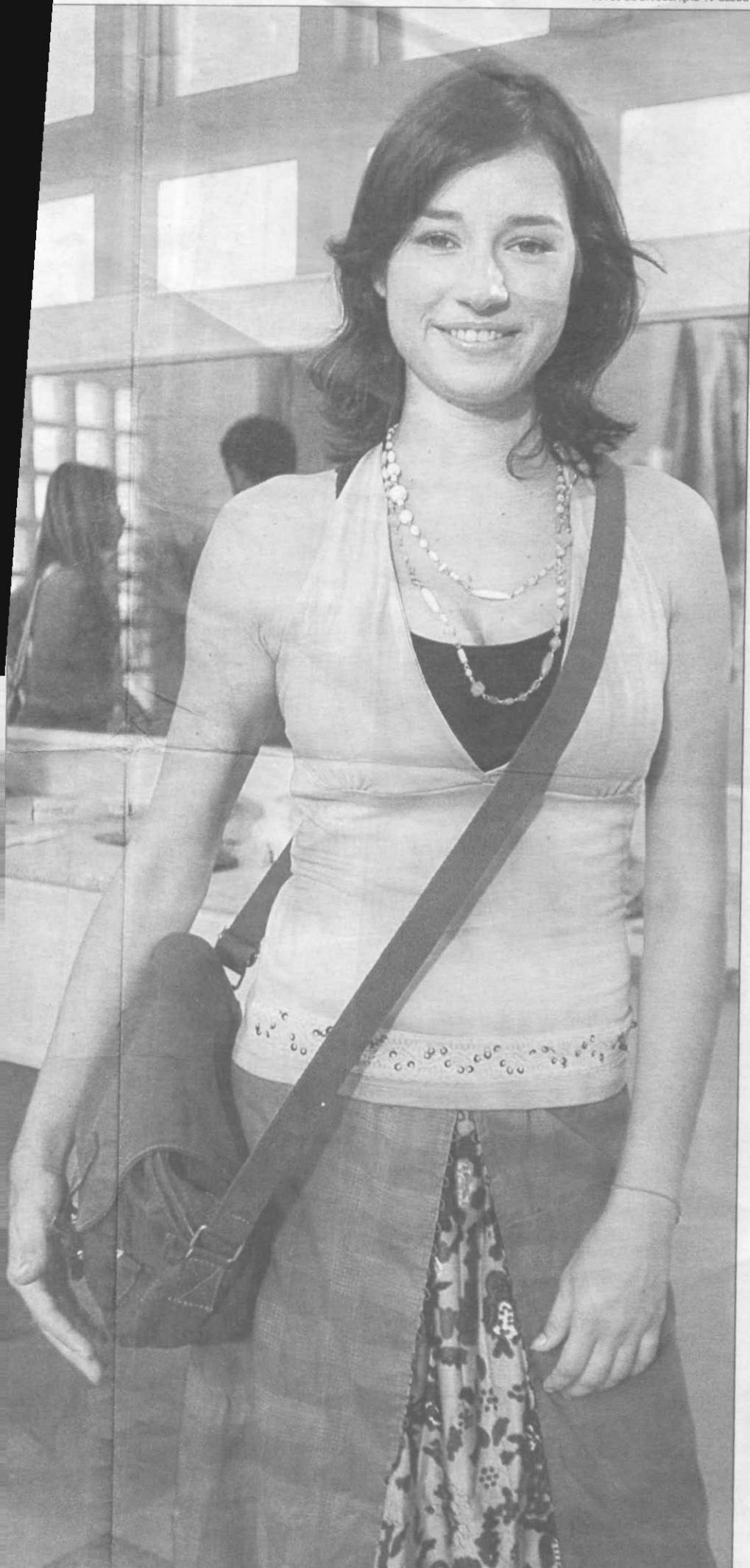
Apresenta todos os elementos formais exigidos a uma mo-
nografia.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10,0	10,0	10,0	30,0	10,0

Rio de Janeiro, agosto / 2006

[Assinatura]



AULA KILL, que fez teste para a temporada passada da novela, agora ganhou papel

HOJE NAS NOVELAS

Bel vê Duda beijar Letícia e fica perturbada

DIVULGAÇÃO/TV GLOBO

NÃO PERÇA Cheia de cobras e lagartos a sua volta, Bel (Mariana Ximenes) vai ser surpreendida por uma atitude de Letícia (Cleo Pires), justamente uma das maiores pedras no sapato dos vilões Estevão (Henri Castelli) e Leona (Carolina Dieckmann) na novela da sete. É que, apaixonada por Duda (Daniel de Oliveira), a prima mocinha será flagrada beijando o motoqueiro. Na verdade, ela procura o dono da Lagartos Voadores exatamente para dizer que os dois não podem ficar juntos e que ele precisa salvar Bel dos planos malvados de Estevão. Duda aceita, mas pede um último beijo. Pois no exato momento em que este beijo acontece, Bel passa pelo local para deixar Henriqueta (Cássia Kiss) em casa. A violoncelista vê a cena e fica perturbada.



SEM QUERER, Bel passa e fica abalada com a cena que vê

SINHÁ MOÇA

■ Cândida fala para o Barão que ainda o ama e pede que ele perdoe Sinhá Moça e a deixe voltar. O Barão se enfurece com Cândida e a expulsa de seu quarto. Ricardo revela a Rodolfo que sabe que ele é o Irmão do Quilombo. O Barão vê Sinhá Moça e Rodolfo juntos.

FLORIBELLA

■ Delfina e Luciano tentam enganar Flor, inventando uma desculpa para o que ela ouviu: que os dois são casados. Guto agradece a Moniquinha pela festa surpresa, e ela, chorosa, disfarça. Malva e Delfina descobrem que a poção acabou, por acidente, funcionando com Pacheco.

PROVA DE AMOR

■ Lopo erra o tiro e continua a perseguir Júlio e Diana, que pedem reforço. Adelaide chama Felipe de assassino. Ele se defende. Alexandre conta a Valéria que queria adotar Zezinho. Nobru chama Luana para namorar no barco. Lopo diz a Miro que falhou. Ele o manda ir para a favela.

CIDADÃO BRASILEIRO

■ Nilo dá um vestido para Julieta dançar com ele, mas depois se afasta. Cristina tenta seduzir Marcelo. Antônio diz a Luiza que não quer perdê-la e eles ficam juntos. Atílio tenta subornar Carolina, que sai chorando. Ele entrega dinheiro a Celso. Marcelo e Tereza fazem as pazes.

COBRAS E LAGARTOS

■ Letícia confessa para Duda que é prima de Bel e meia-irmã de Estevão. Leona percebe a nova amizade de Omar e Foguinho e fica desconfiada. Omar diz a Foguinho que vai lhe dar um emprego de assessor especial. Duda pede um último beijo a Letícia. Bel vê os dois.

BELÍSSIMA

■ Bia decide enfrentar André. Mônica vai embora de casa. Cemil adora saber que Alberto e Mônica se separaram. Ornela faz uma visita a Bia. Mateus beija Giovana. Bento pergunta a Tosca se Fladson é seu filho legítimo. Bia recebe uma intimação, acusando-a de falso testemunho.

ASSUNTO SÉRIO

A polêmica chega à hora do recreio

Paula Kill interpreta Marcela, a primeira homossexual feminina de 'Malhação'

■ LUCIANA BARROS

luciana.barros@extra.inf.br

■ Em horário nobre, o assunto já deu o que falar. E agora a discussão sobre a homossexualidade feminina chega ao público adolescente, em "Malhação". A personagem responsável por trazer a polêmica à novelinha é a professora de dança Marcela, vivida por Paula Kill.

A jovem aparece para passar uns tempos na casa de Manuela (Luiza Valdetaro), sua prima, depois de sofrer uma decepção amorosa. Como fala abertamen-

te do assunto, logo começa a ser discriminada por algumas pessoas do Múltipla Escolha, onde está dando aulas.

— Marcela é super na dela, gente boa, chega na escola num momento triste de sua vida, já que terminou com a namorada, Patrícia (*atriz não escalada*). E ela não tem vergonha de falar sobre isso — conta Paula Kill, de 23 anos, que faz sua estréia na TV.

Na próxima semana, o barraco em torno da sexualidade de Marcela será armado por Amanda (Thiara Palmieri) e Priscila (Monique Alfradique). As patri-

cinhas encontram a professora no vestiário da escola e não perdem a oportunidade de provocá-la. Sob ameaça de chamar a polícia, elas ordenam que Marcela saia na mesma hora do lugar.

— A primeira cena que gravei foi com Marcela falando da sua opção durante a briga. O pessoal da novela brincou que já entrei na fogueira — conta a atriz.

Boicote e reação

Na hora, a professora fica um pouco sem reação e só toma uma atitude com a chegada de Manuela. A mocinha da trama lem-

bra a Amanda e Priscila que, no Brasil, discriminação é crime.

Mas que ninguém pense que a reação das patricinhas termina por aí. Irritada por Raquel (Claudia Ohana) ter deixado que a prima de Manuela continue morando em sua casa, Roberta (Camilla dos Anjos) planeja com as duas amigas um boicote às suas aulas. O movimento contra Marcela surte efeito e, de uma hora para a outra, as classes, antes lotadas, vão perdendo seu público.

— Mas Marcela vai provar a armação e voltar a ter sucesso como professora — adianta Paula.



AMANDA ARMA um barraco no vestiário da escola



A PATRICINHA PRISCILA sabota as aulas de dança

NOVA CHANCE

► NAMORO

Marcela vai fazer as pazes com a namorada e voltar a morar com ela. A atriz torce para que as duas fiquem na trama: "Seria bacana que, após a polêmica, o assunto fosse mostrado de forma natural".

► DEMORA

Paula, que mora em São Paulo, quase tinha perdido a esperança de entrar em "Malhação". Ela fez o teste em dezembro de 2004, para entrar na temporada seguinte, e só agora ganhou um papel. "Está sendo uma delícia", conta.

► GAYS

Em 2001, o casal gay formado por Sócrates (Erik Marmo) e Carlos (Gabriel Gracindo) causou disse-me-disse em "Malhação" ao assumir o romance.