

ENSINANDO SEXUALIDADES HEGEMÔNICAS: A EDUCAÇÃO HETERONORMATIVA NAS ESCOLAS

Daniel de Oliveira Medeiros Ribeiro¹

Resumo: Neste trabalho realizou-se uma análise da bibliografia acerca da educação heteronormativa nas escolas, baseada em noções de normalidade e anormalidade concernentes às formas como se apresentam as masculinidades e feminilidades. Foram examinadas as maneiras através das quais se expressa o comprometimento tácito para a formação escolar de homens e mulheres “de verdade” (LOURO, 2013). Aliados aos esforços mais sutis, presentes nas atividades prosaicas do dia-a-dia das escolas, estão a regulação sexual e o abafamento da curiosidade das crianças em relação à sexualidade, por meio da inclusão desta no currículo escolar sob o nome de educação sexual – a qual, novamente, visa à normalização. A ideia foi representar a escola como a instância cultural e socialmente incumbida de transmitir, “ensinar” para as crianças e adolescentes, as formas de viver “corretamente” – conforme as normas sociais mais amplamente aceitas – o gênero que lhes foi atribuído e uma sexualidade condizente com este. Pretendeu-se, desse modo, analisar como as escolas contribuem para a construção de indivíduos bem ajustados aos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade – assim como para a dos desajustados, os desviantes da norma e dos padrões constituídos; como contribuem para produção e reafirmação das formas hegemônicas de masculinidades e feminilidades – e, por conseguinte, das suas formas subordinadas – e que tipos de mecanismos são empregados no processo. A educação sexual entra na equação como a forma institucional, de, abertamente, conter sexualidades desviantes e suprimir a curiosidade. Tencionou-se, portanto, considerar o papel da educação sexual na limitação da livre expressão da sexualidade e criatividade das crianças, com vistas ao estabelecimento de uma suposta sexualidade normal confinada à “escolha apropriada de objeto e ao sexo reprodutivo marital” (BRITZMAN, 2013). Por último, examinou-se também a possibilidade de que a crença na obrigatoriedade de uma oposição diametral entre masculino e feminino seja o item instituidor das discriminações de gênero e de orientação sexual. A pesquisa deu-se pela revisão da literatura recente (e preferencialmente nacional) sobre o tema. Por outro lado, autores já clássicos – até por se constituírem no arcabouço teórico para os estudos que serviram de alicerce a este – também foram lidos e mencionados conforme a necessidade.

Palavras-chave: poder disciplinar; heteronormatividade; sexualidade; educação.

Introdução: Poder disciplinar, escola e sexualidade

Cruz e Freitas, em sua análise da formação da sociedade disciplinar, a partir da leitura de Michel Foucault, afirmam que “os saberes construídos na Modernidade são normativos e usados para a construção do poder disciplinar. O sujeito moderno, para ser útil, dócil e produtivo, necessita ser disciplinado, daí a necessidade das normas disciplinadoras na constituição do sujeito moderno” (CRUZ e FREITAS, 2011: 39). Na compleição da relação saber-poder, o indivíduo moderno torna-se, assim – além do objeto

¹ Graduando do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

sobre o qual incide o poder disciplinar –, ele próprio, fonte do poder, já que é fonte do saber do qual se o extrai – sendo a disciplina “a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como **instrumentos*** de seu exercício” (FOUCAULT, 2008, p.143 apud CRUZ e FREITAS, 2011: 40).

Mais do que isso, porém, o poder possui um grande potencial criador. Como lembram Arán e Peixoto, na teoria formulada por Foucault, “o poder não atua simplesmente oprimindo e dominando as subjetividades, mas opera de forma imediata na sua construção” (ARÁN e PERIXOTO, 2007: 132). O sujeito moderno, como alvo de tal técnica disciplinar do exercício do poder – que visa o adestramento, o aperfeiçoamento –, uma vez que se torna útil, dócil e produtivo – uma vez submetido às estratégias de poder que se lhe impõem –, torna-se também produto das relações de saber-poder.

Direcionando a discussão para a educação, Moura (2010) sugere que pensá-la “a partir de Foucault significa empreender um esforço para analisar o papel da instituição escolar na legitimação e efetivação dos saberes e na formação de sujeitos e subjetividades adequados às estratégias de poder vigentes” (MOURA, 2010: 15). Ou seja, submetê-los a um sistema de técnicas de poder disciplinador e normalizador – baseado em certo tipo saber –, com vistas à validação desse saber e à produção de sujeitos dóceis e submissos. A instituição escolar, desse modo, pode ser vista como uma ferramenta ou um meio através do qual o poder disciplinar e normalizador é exercido.

Ao marcar os desvios, dividir os alunos e o saber em séries e graus, a escola salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. **O poder normalizador permeia todas as relações existentes no espaço escolar, criando padrões, sancionando condutas, punindo desvios***. As punições escolares não objetivam acabar com ou recuperar os infratores, mas diferenciá-los dos normais, confinando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime (MOURA, 2010: 16).

Ao salientar diferenças e recompensar os que agem de maneira adequada, a escola trabalha para produzir indivíduos bem ajustados aos padrões de normalidade

estabelecidos em dada sociedade, através dos discursos reguladores. Por outro lado, produz também os desajustados, os desviantes da norma e dos padrões constituídos.

Tudo isso permanece verdadeiro quando se debate o tratamento dado ao sexo e à sexualidade na escola. Primeiramente, sobre a importância da sexualidade nas relações de poder, Foucault nota que ela “não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (FOUCAULT, 2010: 114). Além disso, avança Loponte (2002), “a sexualidade [...] como uma invenção social se constitui historicamente a partir de inúmeros discursos que a regulam e normatizam, produzindo saberes e verdades” (LOPONTE, 2002: 286) a seu respeito. Madureira e Branco (2013) confirmam que “segundo Foucault (1976/1997), a partir do final do século XVII, o sexo não é ‘convidado a se calar’, ao contrário, o sexo é colocado em discurso, é incitado a se manifestar” (MADUREIRA e BRANCO, 2013: 83). Tal observação de Foucault, acerca da necessidade de se falar sobre o sexo, e se “falar publicamente” (FOUCAULT, 2010: 30) a seu respeito, pois que é através do discurso que se o administra, é especialmente aplicável ao espaço escolar.

Como afirma o autor, importa falar do sexo como algo que se deve “gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 2010: 31). Na posição de instituição incumbida do exercício do poder disciplinar sobre as crianças e adolescentes, de criar padrões e fazê-los cumprirem-se – e, portanto, da produção tanto de sujeitos aptos a assumirem um papel social como dos inaptos, por não se encaixarem no estabelecido como normal – parece lógico que seja na escola que se inicie a regulação do sexo por sua inserção em discursos úteis. E mais, tendo, no século XIX, sido “sistematizada uma *scientia sexualis*, voltada para a produção

de verdades sobre o sexo” (MADUREIRA e BRANCO, 2013: 83), cabe também à instituição escolar participar no processo, bem como articular a sexualidade a variadas estratégias de poder, “como a tentativa por diversos meios de reduzir o sexo à função reprodutora” conjugal (ALENCAR, 2015: 2).

Mas não é só disso que se trata. Santos *et al* lembram que, de acordo com Louro, “a escola se constitui como um espaço produtor de diferenças e que através de diversos investimentos e estratégias atua na produção de determinados sujeitos, sexualidades e identidades hegemônicas” (SANTOS *et al*, 2014: 3). Devido, em grande parte, às diferenças produzidas na escola – e nos padrões, ali disseminados, de normalidade –, “as pessoas, guiadas pelo senso comum, acreditam existir uma divisão muito nítida e simples entre as identidades sexuais. Nesse sentido, haveria os “normais” (heterossexuais) e os “anormais” (os homossexuais e os bissexuais)” (MADUREIRA e BRANCO, 2013: 83). De modo que, além de tentar restringir o sexo à reprodução, o poder disciplinar exercido pela instituição escolar visa igualmente à produção de um certo tipo de subjetividade baseado em noções hegemônicas de sexualidades e identidades sexuais e de gênero.

Masculino e feminino: As formas hegemônicas

O conceito de masculinidade hegemônica parece útil para esclarecer com melhor precisão a que se referem as ditas noções hegemônicas supramencionadas. Connell (1987) diz ter elaborado o termo a partir da interpretação Gramsciana de hegemonia – aludindo, dessa maneira, a uma dominação alcançada por processos culturais e através da prescrição de determinadas formas de organização da vida particular.

Ascendency of one group of men over another achieved at the point of a gun, or by the threat of unemployment, is not hegemony. Ascendency which is embedded in religious doctrine and practice, mass media content, wage structures, the design of housing, welfare/taxation policies and so forth, is (CONNELL, 1987: 184).

Em *Gender and Power*, Connell (1987), ao cunhar o termo masculinidade hegemônica, afirma que as formas de feminilidade e masculinidade são fundadas, em sua própria interrelação, sobre o fato [*structural fact*] da dominação dos homens sobre as mulheres. É, ainda, esse fato a base sobre a qual se determinou a hegemonia de uma forma de masculinidade sobre as outras: “‘hegemonic masculinity’ is always constructed in relation to various subordinated masculinities as well as in relation to women” (CONNELL, 1987: 183). Essas outras masculinidades são, assim, subordinadas por fugirem à regra segundo a qual masculino e feminino devem permanecer diametralmente opostos – em especial as homossexuais e bissexuais, que funcionam, afinal, como um contraponto à forma hegemônica, inerentemente heterossexual (OLIVEIRA, 1998). Comentando Connell, Masseder dispõe que

segundo ele, o essencialismo define a masculinidade como um conceito universal baseado na hereditariedade biológica; o positivismo define o masculino (numa perspectiva a-histórica) como uma estrutura única, um arquétipo. No normativo é definida uma identidade padrão, onde a masculinidade é o que os homens devem ser (...); e a semiótica define a masculinidade através de um sistema de símbolos diferentes, no qual os espaços masculino e feminino são contrastantes, sendo a masculinidade definida como o não feminino. (MASSEDER, 2011: 53).

Colocado nesses termos, ambas a masculinidade e a feminilidade hegemônicas se delineiam – sendo, no entanto, qualquer forma de feminilidade, por princípio, já subordinada às formas de masculinidade. Padrões de comportamento social são fixados para cada um dos sexos e postos em posições conflitantes, de maneira que um antagonize o outro – com, talvez, apenas a heterossexualidade consistindo em um paradigma comum aos dois. Qualquer desvio na conduta representa o afastamento do indivíduo da forma hegemônica de masculinidade/feminilidade em direção a uma forma subordinada de uma ou outra. Em suma, feminino e masculino não se podem misturar: o que pertence a um não pode jamais pertencer ao outro e tudo o que foge a essa regra torna-se anormal.

É, contudo, fundamental enfatizar como a sexualidade feminina é sempre construída em função da masculina, a identidade normativa, o padrão neutro. Sobre essa questão, Loponte (2002) aponta para Thomas Laqueur (1999) e o que já diziam estudiosas feministas: que “é a sexualidade da mulher que está *sempre* em constituição, ela é a categoria vazia”. E prossegue: “Apenas a mulher parece ter ‘gênero’, uma categoria definida a partir de uma diferenciação sexual cuja norma sempre tem sido masculina” (LOPONTE, 2002: 286).

Mais identidades normativas e mais desvios

Tudo isso dito, é desnecessário notar que em uma sociedade cujos padrões de normalidade estão tão firmemente estabelecidos, desses mesmos padrões culturais deriva uma série de desigualdades – algumas das quais já foram evidenciadas. Além disso, não importa o quão reduzido seja o espaço de manobra e adequação no interior da norma – isto é, nos casos em que esse espaço existe –, é em função dela que se vai determinar todo o resto.

Em sua leitura de Judith Butler, Arán e Peixoto afirmam, sobre a identidade normativa em nossa sociedade, que

as regras que governam a identidade inteligível são parcialmente estruturadas a partir de uma matriz que estabelece a um só tempo uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória (ARÁN e PEIXOTO, 2007: 133).

“Em nossa sociedade”, afirma Louro (2013), “a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada” (LOURO, 2013: 17). Todos os sujeitos sociais que aí não se inserem, estes sim serão nomeados, e o serão a partir de tal referência. Toda diferença o é primeiramente em relação a essa identidade normativa: a mulher é “o outro” do sujeito masculino, o “segundo sexo”; a pele negra é

“de cor”, porque a cor branca deixa de sê-lo ao se tornar o padrão neutro de comparação para as outras; o sujeito homossexual é aquele que faz um mau uso de sua sexualidade, visto como a sexualidade heterossexual foi a que se constituiu historicamente como “certa”, normal.

Assim, os sujeitos que escapam ou se distanciam do padrão passam a ser considerados problemáticos, justamente porque aqueles cujo comportamento é considerado normal ocupam a “posição não problemática” (LOURO, 2013: 46) – e, dir-se-ia, hierarquicamente superior: por se constituir na razão pela qual se classificam os divergentes como problemáticos, tal posição torna-se automaticamente preponderante sobre as outras, e as subordina.

Meyer (2013) fala de estudos contemporâneos que procuram descobrir como e em que instâncias sociais se dá a produção da norma e da diferença. Tais estudos, sobre o espaço escolar e suas práticas pedagógicas, indicam exatamente o mesmo que Louro pontuou quanto à identidade que é a norma em nossa sociedade, “que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível” (MEYER, 2013: 26). Acrescenta Meyer que operamos sempre partindo dessa identidade e da premissa de sua invisibilidade.

Ainda sobre a identidade normal em nossa sociedade, Furlani (2013), ao discursar sobre trabalho de Tomaz Tadeu da Silva (2001), nota o que primeiro apontaram “grupos culturais subordinados” norte-americanos: o “currículo escolar como local de expressão do privilégio da cultura branca masculina, europeia, heterossexual” (FURLANI, 2013: 80). Isso considerado, lembram Longaray e Ribeiro (2010) que é precisamente o ambiente escolar que “determina o que os sujeitos podem ou não podem fazer, posicionando-os na sociedade”. Citada pelas autoras na sequência do texto, Louro (apud LONGARAY e RIBEIRO, 2010: 1) sumariza: “a escola está absolutamente empenhada em garantir que

os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’ que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”, participando, assim, (a escola) de forma infalível na construção dos sujeitos e de suas identidades de gênero e sexual (LONGARAY e RIBEIRO, 2010) – bem como, possivelmente, incentivando “o preconceito, a discriminação, o sexismo”, já que

na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se como instâncias que refletem e reproduzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc. (FURLANI, 2013: 70).

A instituição escolar é, desse modo, uma instância social que se pode, sem dúvidas, considerar como (re)produtora/perpetuadora de uma ou outra forma de hegemonia. Colocando em termos claros, não existe disputa sobre se a escola se orienta ou não pelo padrão normativo exposto acima – ele é, sim, claramente, sua referência, e não há nada de novo em reafirmar tal fato. Segundo Louro, é consenso que a instituição escolar se norteia – e tem a obrigação social de fazê-lo – pela ideia de que “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2013: 45-46).

Longaray e Ribeiro ecoam Louro, partindo de uma importante vinculação da heterossexualidade compulsória e naturalizada (BUTLER, 2010) às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade:

A heterossexualidade, neste sentido, é reforçada na sociedade, e **também na escola***, como a única forma ‘normal’, natural e legítima de expressar os desejos e prazeres; dessa forma há um conjunto de regras, normas, valores, mecanismos que busca definir a heterossexualidade como a identidade sexual ‘normal’ (LONGARAY e RIBEIRO, 2010: 2).

No mesmo tópico, Louro complementa, a respeito da construção da heterossexualidade em sua correlação com a homossexualidade, que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que

se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2000: 80 apud LONGARAY e RIBEIRO, 2010: 2).

Alguns exemplos

Em estudo sobre a introdução do debate da sexualidade no currículo escolar, na forma da educação sexual, Deborah Britzman (2013) levanta questões importantes. Primeiramente, segundo a autora, uma investigação sobre como a sexualidade tem sido abordada nas escolas, ao longo do tempo, permitiria um melhor entendimento de “como a educação sexual tem sido usada para sustentar desigualdades sociais e de gênero, bem como hierarquias sociais” (BRITZMAN, 2013: 94). Quando o sexo é inserido no currículo escolar, ela afirma,

nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível (BRITZMAN, 2013: 90).

Refletindo, pois, sobre os “quatro grandes conjuntos estratégicos”², percebidos por Foucault, “que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo” (FOUCAULT, 2010: 114-115), a autora afirma que “inauguraram a crença agora comum de que o sexo deve também ser equacionado com perigo” (BRITZMAN, 2013: 99). Disso resultou uma “pedagogia de produção da normalidade”, baseada na ideia de que uma forma adequada de pedagogia seria capaz de oferecer proteção contra os perigos do sexo e produzir uma sexualidade normal. Através do que Britzman chamou de “formas normais” de educação sexual, “as crianças devem ser constituídas como uma população problema que necessita de uma educação ou de uma normalização” (BRITZMAN, 2013:

² Sendo estes, a “histerização do corpo da mulher”, a “pedagogização do sexo da criança”, a “socialização das condutas de procriação” e a “psiquiatrização do prazer perverso”, aos quais correspondem, respectivamente, quatro figuras que se tornaram o objeto central dos “empreendimentos do saber”: a “mulher histérica”, a “criança masturbadora”, o “casal malthusiano” e o “adulto perverso” (FOUCAULT, 2013: 115-116).

100). Dessa forma, dentro daquilo que é considerado normal, há uma especial preocupação em fazer com que o sexo esteja limitado à utilidade e em restringir a sexualidade à “escolha apropriada de objeto e ao sexo reprodutivo marital” (BRITZMAN, 2013: 97). Na forma normativa da educação, o foco é colocado, portanto, sobre esse objeto que seria a escolha correta, assim como em privilegiar as subjetividades tidas como normais e confinar a sexualidade à reprodução, contendo a curiosidade sobre outras formas do seu exercício: “a educação tenta instalar a culpa relativamente à sexualidade e essa culpa está em tensão com a produção do prazer” (BRITZMAN, 2013: 98).

Todavia, o modo normativo de subjetivação, instituído pelo poder disciplinar nas relações presentes na instituição escolar, vai bastante além da educação sexual. Os discursos normalizadores estão presentes em quase todas as disciplinas, assim como em outros momentos da experiência escolar – “a pedagogia da sexualidade”, nas palavras de Louro, “é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2013: 17).

A partir de artigo de Philip R. D. Corrigan, sobre sua vivência escolar, Louro (2013) fala a respeito da fabricação de certa forma masculinidade, numa grande escola inglesa. Acompanhando a narrativa de Corrigan, Louro conta como “a ‘produção do menino’ era um projeto amplo, integral, que se desdobrava em inúmeras situações e que tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade [...] dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida” (LOURO, 2013: 17). Em contraponto à experiência de Corrigan, Louro coloca a sua própria, numa escola brasileira predominantemente feminina. Ali, os métodos e, sobretudo, os objetivos eram distintos: em perfeita oposição à dureza competitiva ensinada aos meninos ingleses, as meninas de sua escola eram educadas para a submissão, a discrição e uma obediência recatada. “Os

propósitos desses investimentos escolares”, ela afirma, “eram a produção de um homem e de uma mulher ‘civilizados’, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente”. Em outras palavras, “a formação de homens e mulheres ‘de verdade’” (LOURO, 2013: 18).

Várias abordagens sobre a construção de identidades masculinas ou femininas no ambiente escolar podem ser realizadas. A propósito da formação das masculinidades, Welzer-Lang aponta para a dominação (sobre as mulheres), bem como para a homofobia, como fortemente presentes neste processo. Observa que a educação de meninos em lugares monossexuados – embora, como se está vendo, não só nesses lugares, mas também em espaços de convivência mútua de meninos e meninas – lhes infunde a idéia de que “para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres” (WELZER-LANG, 2001: 462). Ou seja, lhes impõe o – já referido – conceito de masculinidade hegemônica, aquela que busca “excluir qualquer variação de comportamento masculino que não se adéqüe a seus preceitos” (OLIVEIRA, 1998) – nomeadamente, algum desvio da norma heterossexual, assim como padrões de comportamento social vinculados à posição da mulher.

Corsino e Auad (2014) fazem uma análise das relações raciais e de gênero nas aulas de educação física. Durante sua pesquisa de campo em um trabalho anterior, Auad percebeu como

as professoras potencializavam as diferenças hierarquizadas entre meninas e meninos, reforçando habilidades “das” meninas e outras “dos” meninos, de modo a estimular uma interiorização das expectativas do que é mais adequado aos meninos e, em oposição, do que é propício às meninas (CORSINO e AUAD, 2014: 65).

Essa diferenciação acabava por criar um inevitável trânsito de algumas crianças por territórios que, pela norma, não lhes pertencia – ou, nos termos de Louro, elas saíam daquela “posição não problemática” dos que se enquadram na norma e aceitam de bom

grado a regulação infligida pelo sistema escolar. As crianças que “cruzavam as fronteiras estabelecidas” eram, desse modo, “vistas como meninas e meninos que saíam dos padrões, como um desvio, ou seja, como um caso que necessitaria de atenção individual, pois tais transgressões eram consideradas problemas” (*idem*).

Os autores chamam ainda a atenção para a prática comum de separação de meninos e meninas nas classes de educação física. Segundo afirmam, tal procedimento é motivado “pela falsa sensação de igualdade e, principalmente, pelo pretendido silenciamento dos conflitos de gênero” (CORSINO e AUAD, 2014: 68). Todavia, como observou Corsino em pesquisa prévia, os conflitos nunca desapareciam por completo. Somente em parte era alcançado o seu silenciamento, já que, ainda que velados – em comparação aos mais óbvios e graves conflitos das aulas “misturadas” – os choques permaneciam presentes, evidenciando-se em ocasiões em que, por exemplo, “alguns meninos excluía os colegas, como foi o caso do menino que privou o colega de jogar, alegando que ele era uma ‘bicha’” (CORSINO e AUAD, 2014: 70). Ou seja, a separação serve apenas como uma cortina de fumaça para o problema das relações de gênero na escola. Mesmo que não o resolva inteiramente no que afeta aos professores, essa separação evita o trabalho de se lidar com conflitos mais severos e possibilita que se feche os olhos aos conflitos menores existentes – podendo ser considerados mesmo como parte do processo regulador e normalizador, na forma de uma violência consentida. Ademais, permite que se mantenha uma distinção entre o que pertence ao universo masculino e o que pertence ao feminino – que, caso contrário, se interpenetrariam.

Outro bom exemplo sobre a reprodução de um discurso normalizador na sala de aula é fornecido por Luciana Loponte (2002). O campo das artes é historicamente dominado pelos homens, em razão, parcialmente, do que teoriza a autora por meio do

conceito de “pedagogia do feminino”³. Mas é em sua experiência como professora que se manifesta nitidamente de que modo um determinado discurso naturalizante pode se perpetuar na escola:

Como professora de artes plásticas na educação básica, por muito tempo reproduzi nas aulas este modo de ver a história da arte como algo “dado”, imutável, uma mera narrativa de fatos cronologicamente organizados nos livros de que dispunha. Para uma leitura desavisada, é mais do que “natural” que os homens sejam líderes dos movimentos artísticos e que a representação de imagens de mulheres predomine sobre as produções artísticas feitas por elas próprias. É esse modo de ver que prevalece nos livros mais comuns e de mais fácil acesso sobre a arte, inclusive àqueles dirigidos às crianças (LOPONTE, 2002: 288).

Acompanhando o que se dá nos livros de arte ou nas aulas de educação física, os processos de naturalização, diferenciação e normalização se estendem por toda parte no currículo escolar. Somente alguns exemplos foram citados, mas poder-se-ia facilmente citar outros tantos de disciplinas como a biologia, a história e até a matemática (SOUZA e FONSECA, 2010) etc..

Considerações finais

Partindo do argumento de Pilar Pérez-Soba (2000), segundo o qual a “ideologia que legitima e sustenta o patriarcado” propaga-se através da educação – visto como esta “é um dos instrumentos fundamentais com que todo sistema conta para perpetuar-se” (PÉREZ-SOBA 2000: 182 apud COUTINHO, 2007) –, Coutinho afirma que, portanto, as próprias mulheres acabam “absorvidas pelo sistema”, de modo que “elas mesmas corroborem sua discriminação, justificada pelo longo processo de naturalização” (COUTINHO, 2007) que vêm sofrendo há séculos. Tudo isso só ocorre porque a identidade que se fez norma em nossa sociedade remete ao homem branco de classe

³ “Uma pedagogia visual que naturaliza e legitima o corpo feminino como objeto de contemplação, tornando esse modo de ver particular como a única ‘verdade’ possível” (LOPONTE, 2002: 284).

média, cristão, cis⁴ e heterossexual – e porque a norma se faz cumprir, entre outros lugares, na escola.

É ainda interessante repassar a importância de todos os “investimentos escolares” extracurriculares para “a formação de homens e mulheres ‘de verdade’”, além das outras variadas vivências experimentadas no espaço escolar, que contribuem para reafirmar e validar o padrão único que deve ser seguido por todos. Louro lembra que, desde muito cedo, crianças aprendem “piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2013: 28). Sendo a escola o principal local de sociabilidade dessas crianças, é ali onde reproduzem tudo isso. Alarmantemente, tais hostilidades são, porém, aceitas até com menos consternação do que o comportamento desviante daqueles a quem são dirigidas.

Por fim, sobre “os apelos em prol da tolerância e do respeito aos diferentes”, Louro chama atenção para a necessidade de se abandonar a ingenuidade que os sustenta, “que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implicada na ideia de tolerância” (LOURO, 2013: 50). Sem dúvidas, a ideia por trás da tolerância aos diferentes sugere a superioridade de um – aquele que tolera – sobre o outro – o tolerado. Em termos ainda mais claros: a assimetria é tamanha que se insinua que a pessoa que não corresponde à norma estabelecida precisaria obter uma autorização para ser diferente. Em suma, se são apenas esses os avanços feitos em direção a uma educação igualitária, ainda há um longo caminho pela frente até que se chegue lá.

⁴ Aqueles que, ao nascer, foram designados com um gênero e se identificam com ele.
*Grifos meus.

Referências

- ALENCAR, Larissa Siqueira de. Sexualidades e Gênero: Breve estudo acerca da homofobia e heteronormatividade. *Revista Movimentação*. Dourados, v.2, no.1, 2015.
- ARÁN, Márcia; PEIXOTO, Carlos Augusto. Subversões do Desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*. Campinas, no.28, Jan/Jun 2007.
- BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu; MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Identidades Sexuais Não-hegemônicas: Processos Identitários e Estratégias para Lidar com o Preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 23 n. 1, Jan/Mar 2007.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CONNELL, R. W. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press, 1987.
- _____; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, vol.21 no.1, Jan/Abr 2013.
- COUTINHO, Andréa Senra. A produção feminista das mulheres nas artes plásticas e suas implicações no ensino da arte: estudo comparativo entre professores/as de arte de Portugal e Brasil. In: XVII CONFAEB - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio Sobre o Ensino de Arte, 2007, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, FAEB, 2007.
- CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, Vol. 24, n.45, Jan/Abr 2014.
- CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista Levs*, Marília, n.7, Junho, 2011.
- FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Discutindo a relação entre os marcadores sociais de gênero e a homossexualidade. In: FAZENDO GÊNERO 9, 2010, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, UFSC, 2010.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, vol. 10, n. 2, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MESSEDER, Suely. Um giro na heterossexualidade compulsória: A construção teórico-metodológica dos atos performativos masculinizados. *Pontos de Interrogação*, Alagoinhas, vol. 1, n. 1, jan/jun 2011.

MOURA, Thelma Maria de. *Foucault e a Escola: Disciplinar, examinar, fabricar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. Discursos sobre a Masculinidade. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, vol. 6, n. 1, 1998.

SANTOS, Fábio Viana; SANTANA, José Valdir Jesus de; CIRQUEIRA, Nilson Souza; GUIMARÃES, Débora Almeida; SANTOS, Vânia Moreira. Educação, gênero e sexualidade: produzindo masculinidades e feminilidades na educação infantil. In: XI FIPED, 2014 Santa Maria. *Anais*. Santa Maria, AINPGP, 2014.

SOUZA, Maria Celeste R. F. de; FONSECA, Maria da Conceição F. R.. *Relações de Gênero, Educação Matemática e Discurso: Enunciados Sobre Mulheres, Homens e Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, vol. 9, n. 2, 2001.