Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Joice Oliveira Nunes

Gênero e sexualidade no currículo de Educação em Direitos Humanos: por um diálogo produtivo com a diferença

Duque de Caxias

2014

Joice Oliveira Nunes

Gênero e sexualidade no currículo de Educação em Direitos Humanos: por um diálogo produtivo com a diferença

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas

Orientadora: Profª. Dra. Aura Helena Ramos

Duque de Caxias

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

N972 Nunes, Joice Oliveira
Tese Gênero e sexualidade no currículo de Educação em Direitos Humanos: por um diálogo produtivo com a diferença / Joice Oliveira Nunes – 2014.
91f.

Orientador: Aura Helena Ramos
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Direitos humanos – Educação – Teses. 2. Gênero – Teses. I. Ramos, Aura Helena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 342.7:616.6.057

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Joice Oliveira Nunes

Gênero e sexualidade no currículo de Educação em Direitos Humanos: por um diálogo produtivo com a diferença

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração*:* Educação*,* Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovado em: 10 de setembro de 2014

Banca examinadora:

Profª. Dra. Aura Helena Ramos (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Profª. Dra. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Profª. Dra. Virginia Georg Schindhelm
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias
2014

DEDICATÓRIA

Para aqueles que escapam à norma.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Sandra, e ao meu pai Silvio, por toda a dedicação dada até hoje. Sou um pouco de cada um de vocês e agradeço muito por isso. Amo vocês.

Aos meus irmãos João Pedro, Leandro e Leonardo, por todo o incentivo e paciência durante o curso, e aos meus familiares, que sempre estiveram muito ligados à minha formação. Cada aula de inglês nas férias, cada leitura de um trabalho (do Ensino Fundamental à pós-graduação) fizeram toda a diferença. Marcia, Shirley e Selma sabem bem disso.

À professora Aura Helena Ramos, pela orientação, cuidado e carinho durante toda essa caminhada. Seu exemplo é o que desejo seguir, e sua amizade quero manter viva.

Ao querido Guilherme Pereira, meu oráculo, e às meninas do grupo de pesquisa GCEDH: Amanda Aragão, Estela Correa, Fernanda Aguiar, Gabriela Nimo e Ursula Barrozo Gomes, por todo companheirismo e parceria. Às queridas companheiras do GEA, Claudia Lino, Isadora Dias, Luciane Pelágio, Erica Bissoli, Renata Rodrigues, Rosalva Drummond e Naira Fóis, por todo carinho e encontros divertidos. E por nossas viagens acadêmico-turísticas que não pararam por aqui.

À professora Talita Vidal Pereira, pela leitura cuidadosa desta pesquisa e pelas contribuições ricas. À professora Virgínia Georg, pela possibilidade de diálogo sobre o campo de gênero e sexualidade e pelo olhar atento dado a este trabalho.

Às professoras e diretora da Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira, por toda paciência, incentivo e colaboração. Sem vocês todo esse caminho seria muito mais difícil.

Aos meus amigos PLI do Cederj, que comemoram cada vitória do nosso grupo como se fosse a sua própria vitória. Obrigada, Camila Machado, por ser minha amiga acadêmica, de viagem e da vida.

Ao colega Leandro Brito, por toda ajuda dada antes mesmo de me conhecer pessoalmente. Suas contribuições sobre o campo gênero e sexualidade me ajudam desde a graduação.

Às minhas amigas Edna Magalhães, Roberta Thereza e Paula Priscila, pelo incentivo no começo, no meio e no fim. Só um olhar mais apurado sabe ver o outro...

Às minhas amigas Merielen Mattos, Alessandra Rangel, Gisele Escobar, Carla Regina, Shirley Martins, por não respeitarem meu silêncio durante o curso (risos). Obrigada pelas conversas, bagunças e passeios.

A Deus e seus intercessores, pela vida e por mais uma oportunidade de aprendizado.

Vai me ver com outros olhos ou com os olhos dos outros?

Paulo Leminski

RESUMO

NUNES, J. O. *Gênero e sexualidade no currículo de Educação em Direitos Humanos:* por um diálogo produtivo com a diferença. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

Orientado pelo debate sobre a diferença, o presente estudo analisa questões de gênero e sexualidade relativas ao processo de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos, procurando identificar que significados deslizam, disputam hegemonia e ganham espaço e/ou são silenciados em textos voltados à Educação Básica, autodefinidos como relativos à Educação em Direitos Humanos reunidos em acervo pedagógico produzido pelo Núcleo de Educação Continuada (NEC). O NEC é um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que atua há 15 anos com a proposta de articular ações de extensão, pesquisa e ensino com a temática dos direitos humanos, desenvolvendo projetos escolares em parceria com o poder público e instituições da sociedade civil. Este estudo se insere em uma abordagem pós-estruturalista, assumindo como referencial teórico as contribuições dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Nele, o conceito de discurso desenvolvido por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (2000, 2004) é utilizado como categoria de análise para investigar a diferença como processo de produção discursiva e, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, discutir com base em Aura Helena Ramos (2011) a Educação em Direitos Humanos como eixo articulador da diferença. Apoia-se em Elizabeth Macedo (2007, 2011) para analisar o currículo como produção cultural e em Guacira Louro (2002, 2010) para pensar as questões relativas a gênero e sexualidade na Educação. As análises e conclusões, sempre provisórias e contingentes, indicam que o discurso dos textos curriculares que compõem o material empírico do estudo permite identificar a atenção em relação às diferenças de gênero e a invisibilização das diferenças em relação ao tema sexualidade, silenciamento que produz e sustenta o preconceito contra as homossexualidades.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Educação em Direitos Humanos. Currículo.

ABSTRACT

NUNES, J. O. *Gender and sexuality in the education curriculum in Human Rights:* for a productive dialogue with the difference. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

Guided by the discussion on the difference, this study examines gender issues and sexuality as relating to the constitution of the curriculum on human rights education process, trying to identify what meanings slide, compete and gain hegemony space and / or are silenced in texts aimed to basic education, self defined as relating to human rights education in educational gathered archives produced by the Center for Continuing Education (NEC). NEC is an extension project of the Faculty of Education of the Baixada Fluminense - University of the State of Rio de Janeiro, which has operated for 15 years with the purpose of promoting activities for outreach, research and education with human rights issues, developing projects school in partnership with government and civil society institutions. This study is part of a post-structuralist approach, taking as theoretical contributions of Cultural Studies and Postcolonial. In it, the concept of discourse developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2000, 2004) is used as a category of analysis to investigate the difference as a discursive production process and in the view of Human Rights Education discuss based on Aura Helena Ramos (2011), the human rights education as a pivotal point of difference. Relies on Elizabeth Macedo (2007, 2011) to analyze the curriculum as cultural production and Guacira Louro (2002, 2010) to consider issues relating to gender and sexuality in education. The analyzes and conclusions, always provisional and contingent, indicate that the discourse of curriculum texts that make up the empirical material of the study allows us to identify the attention in relation to gender differences and the invisibility of the differences in relation to sexuality theme, and muting that produces holds prejudice against homosexualities.

Keywords: Gender and sexuality. Human Rights Education. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Capa do livro “Armando a Barraca”..... 58

Figura 2 Capa do livro “Já começou pra você?”..... 58

Figura 3 Pessoas “com-pipi” e “sem-pipi”..... 64

Figura 4 Crianças vestindo personagem de “Um dia muito especial”..... 68

Figura 5 Sobre constituição familiar..... 70

Figura 6 Página do Livro Planeta eu..... 71

Figura 7 Página do Livro Planeta eu..... 71

Figura 8 Página do Livro Planeta eu..... 74

Figura 9 Página do Livro Planeta eu..... 76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GCEDH	Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Educação Continuada
NEEDH	Núcleo Escolar de Educação em Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PEDH	Polo de Educação em Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	**PRÁTICA DISCURSIVA E HEGEMONIA**	17
1.1	**Diferença e articulação**	19
1.2	**O currículo entre negociações e fluxos culturais**	22
1.2.1	Culturas em negociação: o multiculturalismo	23
1.2.2	Currículo como cultura	27
2	**RESSIGNIFICAR DIREITOS HUMANOS, AFIRMAR AS DIFERENÇAS**	32
2.1	**Educação em Direitos Humanos**	38
2.2	**Gênero e sexualidade: principais apontamentos**	41
2.2.1	Movimento feminista e considerações sobre gênero	41
2.3	**Alguns discursos sobre sexualidades**	48
3	**GÊNERO E SEXUALIDADE: QUESTÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**	52
3.1	**Núcleo de Educação Continuada: uma proposta curricular em direitos humanos**	52
3.2	**Significações que disputam hegemonia**	56
3.2.1	Homem e mulher	57
3.2.2	Feminino e masculino	60
3.2.3	Relações homoafetivas	71
	CONCLUSÃO	80
	REFERÊNCIAS	82
	ANEXO A – Atividade 1	88
	ANEXO B – Atividade 4	89
	ANEXO C – Um dia muito especial	90

INTRODUÇÃO

Este estudo se constitui como parte do trabalho de investigação desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GCEDH)[1], no qual a constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos é compreendida como enunciação cultural. Os estudos do grupo se baseiam na abordagem pedagógica da Educação em Direitos Humanos (RAMOS, 2011), problematizando os temas enfocados a partir do reconhecimento radical da diferença.

Nasci no sexo feminino e tornei-me mulher. Reconheço-me como heterossexual por sentir-me atraída exclusivamente pelo sexo oposto ao meu. Dentro da norma, meu gênero, sexo e desejo apresentam a coerência esperada pelo padrão hegemônico. Ainda assim, os elementos discursivos que constituem meu gênero e minha sexualidade – apesar de defender que as identidades não são fixas, mas fluidas – me significam como alguém que escapa à norma. Por ser mulher, trago nessa identidade significações que enunciam como natural ser delicada, sensível, pouco racional, vaidosa, amorosa, maternal. Mas as escolhas que fiz para a minha vida, sem me sentir na obrigação de ser fiel a elas, vêm carregadas de desejos que muitas vezes questionam essa suposta “essência feminina”. Entre o que sou e o que se enuncia de mim, há uma diferença que desqualifica o modo como me sinto mulher. Por não ter uma feminilidade hegemônica – se é possível pensar em hegemonia em relação à mulher dentro da lógica que a dicotomia homem/mulher produz – me significam como subalterna, incapaz de falar por mim.

Por que a mulher que escapa da norma é considerada lésbica? E por que a homossexualidade é considerada um desvio de conduta ou uma perversão? Por que os comportamentos do ser feminino que escapam à descrição hegemônica de feminilidade são considerados pelo discurso heteronormativo como expressão de um desejo de ser igual ao homem, a um comportamento de criaturas “mal amadas”, vulgares, “fáceis”, impróprias pra casar? Os discursos que de forma precária significam o ser feminino atravessam diversos espaços e tempos e se fizeram (e

[1] http://www.curriculo-febf.pro.br/

ainda se fazem) presentes na escola, na família e nas demais relações sociais. Sobre essas tensões, penso na infinidade de diferenças apoiadas no modelo masculino, ocidental, branco, heterossexual, cristão. Acredito ser pertinente pensar que, se os estereótipos produzidos em torno de uma feminilidade idealizada oprimem as incontáveis possibilidades de expressão do feminino, igualmente são opressivos e limitadores os sentidos produzidos sobre os corpos de *gays* e lésbicas, enunciados como anormais. Entendo que tais práticas discursivas buscam invisibilizar e tornar o *outro* inferior, em uma disputa hegemônica que produz a homofobia e desigualdades de gênero. Restringir as diferenças a modelos estereotipados é uma prática que busca produzir consensos eliminando a diferença, fixando marcas identitárias em prol de uma igualdade que busca eliminar o *outro.*

Assim, sensibilizada para a temática de gênero e sexualidade em função de experiências vivenciadas como aluna e educadora, pude, no âmbito do debate e das leituras propostos pela disciplina Escola, Violência e Educação em Direitos Humanos[2], assumir uma perspectiva de análise dessas questões segundo o entendimento de que os padrões de feminino e masculino são enunciações constituídas em um campo de disputa que envolve poder, nos quais as hegemonias instituídas não são absolutas ou permanentes.

O gênero e a sexualidade, quando baseados em uma norma, em um padrão, são transformados em estereótipos produzidos pela sociedade e pela escola. A questão é que, ao contrário do que propõe o discurso hegemônico, não há somente homens masculinos e mulheres femininas. Uma mulher pode ser emotiva, delicada e cuidadosa e ser homossexual; um homem pode ser vaidoso e emotivo e heterossexual. Como Ramos (2011), compreendo que, para além da conformação biológica, a forma como cada um se vê e é visto, como se identifica e é identificado, se inscreve no âmbito de relações de poder frequentemente assimétricas. Não se trata de uma identidade original, mas produzida discursivamente no âmbito de relações de poder – relações essas que subjugam a diferença. Não considero relevante saber o que caracteriza (ou não) homens e mulheres, heterossexuais, bissexuais ou homossexuais, mas sim, trazendo para esta discussão as ideias de

[2] Disciplina eletiva do Curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD - Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Mouffe (1996), em quais contextos essas diferenças se tornam elemento que propicie relações de opressão e subalternização.

Pensar gênero e sexualidade baseados em esquemas binários aparece como uma garantia da norma, de um padrão universalizado, o que não é adequado dentro da perspectiva do reconhecimento da diferença, por ignorar as diversas formas possíveis de masculinidades e feminilidades.

Pensando na escola, identifico a tensão entre a permanência de uma abordagem conservadora, sexista e preconceituosa na forma de lidar com a temática de gênero/orientação sexual e as demandas por reconhecimento de grupos sociais excluídos que ganham força na sociedade como um todo.

É nesse cenário que o currículo de Educação em Direitos Humanos se articula e no qual, conforme entendo, deve assumir o compromisso ético-político de trazer para a arena de disputa hegemônica significações que abordem questões da diferença que apreendem o “outro” como legítimo “outro” e não como aquele que precisa ser conformado a um determinado modelo.

Assim, com base em formulações que abordam a temática dos direitos humanos a partir do debate sobre culturas e produção da diferença, neste estudo analiso de que modo questões relativas a gênero e sexualidade são enfocadas em textos curriculares autodefinidos como relativos à Educação em Direitos Humanos.

Indagando sobre que aspectos relativos à sexualidade e gênero se encontram presentes e como são abordados em textos curriculares produzidos no âmbito do debate do campo, neste estudo procuro identificar em que medida a temática gênero e sexualidade se encontra contemplada no acervo pedagógico do Núcleo de Educação Continuada (NEC), um projeto de extensão acadêmica voltado à formação continuada de educadores em Educação em Direitos Humanos e analisar o modo como questões relativas a gênero e sexualidade – “homem”, “mulher”; “masculino”, “feminino”, “família”; “relações homoafetivas” – são significadas discursivamente nos seus textos e compreender que disputas se evidenciam. Essas são questões que mobilizam o presente estudo e em torno das quais os procedimentos de investigação foram pensados.

Orientei-me para o desenvolvimento da pesquisa a partir do entendimento de que os textos curriculares são produções culturais que expressam diferentes significados e que essa produção de significação se faz em meio a relações de poder. Proponho, então, realizar a análise por meio dos conceitos de hegemonia e

discurso propostos por Ernesto Laclau, compreendendo discurso como prática de significação sempre contingente e precária.

Assim, orientado pelo debate sobre relações da diferença na sociedade, o presente estudo analisa questões de gênero e sexualidade como relativas ao processo de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos, procurando identificar que significados deslizam, disputam hegemonia e ganham espaço e/ou são silenciados em textos voltados à Educação Básica que constituem o acervo pedagógico do NEC. São utilizados, para esta análise, abordagens dos Estudos Pós-estruturais e Culturais. Silva (1999, p. 134) explica a relevância dos estudos culturais.

> O mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em descontruir, em expor esse processo de naturalização. Uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula “x”; é uma “invenção”, na qual “x” pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito.(SILVA, 1999, p. 34)

Homem, mulher, feminino, masculino, família, relações homoafetivas são “invenções”, são feitos e ditos na cultura, significados na linguagem. Assim, não é possível caracterizar essas categorias como naturais. Analisando essa produção discursiva, o estudo se inspira nos procedimentos metodológicos das abordagens qualitativas, procedendo a uma análise documental do acervo pedagógico do NEC da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), com destaque para os títulos produzidos ou reunidos dentro dos temas gênero e sexualidade.

Na pesquisa documental, a fonte de coleta de dados está voltada aos documentos, escritos ou não. Para Moreira e Caleffe (2008, p. 75), “a pesquisa documental pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos”). O referencial teórico-metodológico deste estudo toma como referência uma abordagem Pós-estruturalista, assumindo como referencial teórico as contribuições dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Nele, o conceito de discurso desenvolvido por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (2000, 2004) é utilizado como categoria de análise para investigar a diferença como processo de produção discursiva e, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, discutir, com base em Aura Helena Ramos (2011), a Educação em Direitos Humanos como eixo articulador da diferença. O trabalho apoia-se em Elizabeth Macedo (2007, 2011)

para analisar o currículo como produção cultural e em Guacira Louro (2002, 2010a, 2010b) para pensar as questões relativas a gênero e sexualidade.

No primeiro capítulo, apresento a tensão igualdade/diferença, afirmando cultura como prática de significação, e nessas significações as diferenças proliferam. Em seguida articulo Direito Humanos e diferença, enfatizando a questão de poder que está presente. Penso na constituição do social não como uma luta entre polos fixos que se excluem, mas como uma disputa permanente entre identidades fluidas, provisórias, que se configuram na contingência das demandas sociais. Trago também a questão da Educação em Direitos Humanos procurando mostrar perspectivas relevantes na área e argumentando que o discurso dos direitos humanos não é universal, mas universalizado.

Pondero que o discurso da Educação em Direitos Humanos está em disputa; não é algo homogêneo baseado na tolerância, como parece ser. Nesse capítulo abordo as perspectivas jurídico-políticas e a perspectiva pedagógica da Educação em Direitos Humanos – não como contrapostas, mas como algo que disputa discursivamente determinadas formas de significar cidadania, igualdade, diferença e cultura em um processo de hibridização que constitui o currículo de Educação em Direitos Humanos, currículo este compreendido como processo de produção cultural.

Em seguida, no Capítulo II, traço um histórico do movimento feminista enfatizando a genealogia do conceito de gênero. Procuro, dessa forma, promover o debate sobre a equidade de gênero proposta pelo movimento feminista, entendendo que esta só é possível no campo jurídico. Apresento ainda o debate sobre sexualidade e papéis sociais, fixação da identidade baseada na heteronormatividade e assimetrias de gênero, categorias da Teoria Queer organizadas a partir do entendimento de que as identidades sexuais e de gênero são instáveis, fluidas.

No terceiro capítulo, apresento o campo empírico da investigação, trazendo as significações expostas e analisando os textos curriculares de acordo com os objetivos organizados para esta pesquisa.

1 PRÁTICA DISCURSIVA E HEGEMONIA

Para compreender de que modo questões relativas a gênero e sexualidade são enfocadas em textos curriculares autodefinidos como relativos à Educação em Direitos Humanos, apoio-me na teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau. Esta teoria parte de duas características que estão associadas à ideia de discurso: o discurso como uso social da linguagem e discurso como unidade de significação..

Para Ernesto Laclau, o discurso é uma reflexão sobre a política, compreendendo que a linguagem produz o social. Há, para a teoria proposta, uma oposição entre a "ideia de uma realidade objetiva e uma dimensão de produção de sentido" (BURITY, 2008, p. 38). Por essa via, a produção de um saber não é a descrição de um objeto estruturado e fixo, pois a teoria do discurso compreende que é o processo de significação que constitui a realidade. Dessa forma, a realidade não é um dado acabado, mas algo que é mediado pela significação. Quando penso nos significantes "mulher" ou "homem", preciso de um sistema de produção de sentido para que eles existam no social. A realidade é, dessa forma, inseparável da significação.

> Então não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam o mundo (BURITY, 2008, p. 41).

Laclau concebe discurso como "uma categoria teórica que permite investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais" (PEREIRA, T., 2011, p. 24). A perspectiva discursiva parte do princípio de que a linguagem constitui a realidade não como se ela inexistisse, mas afirmando que ela não tem sentido sem a significação.

Burity (2008, p. 42) afirma que, em Laclau, para além da fala, "o discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes".Mendonça e Rodrigues (2008, p. 27) complementam:

> Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva –, uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado,

> desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, de várias possibilidades de se alcançarem múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias.(MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p 27)

As ações dos sujeitos, das identidades, dos grupos sociais, em relação à teoria do discurso devem ser entendidas de forma relacional, pois buscam se impor em relação às outras identidades, buscando universalizar suas ideias particulares. Como toda identidade é relacional, Laclau e Mouffe (2001) afirmam que todo discurso pode ser alterado por um campo de discursividade no qual não é possível a absoluta fixidez nem a não fixidez. Na constituição do social há a fixação parcial dos sentidos; com isso, a impossibilidade da completa universalização e as tentativas de totalização são precárias e contingentes. Assim, Laclau (2003, p. 104) concebe a ideia de “impossibilidade da sociedade”:

> Hoje em dia tendemos a aceitar a *infinitude do social*, ou seja, o fato de que todo sistema estrutural é limitado, que está sempre rodeado por um ‘excesso de sentido’ que é incapaz de dominar e que, como consequência, a ‘sociedade’ como objeto unitário e inteligível que funda seus processos parciais é uma impossibilidade. (LACLAU, 2003, p. 104)

A sociedade, então, tem uma dimensão de indeterminação, uma vez que esses sentidos que constituem o social são sempre incompletos. No campo da política, dentro dessa teoria, não é possível pensar em um projeto político definitivo, pois as fixações de sentidos são sempre precárias; logo, não podem ser fixadas como universais. Essa produção discursiva que busca representar uma posição particular como algo universal é o que Laclau nomeia hegemonia.

Categoria importante para o desenvolvimento teórico da hegemonia, a articulação é um processo no qual diversos elementos sociais convertem-se em momentos de um discurso político Laclau e Mouffe (2004), A articulação reúne várias demandas sociais em um contínuo processo político. (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 105).,

> no contexto dessa discussão, chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória chamaremos de discurso. As posições diferenciais, na medida em que elas apareçam articuladas num discurso, chamaremos de momentos. Por contraste, chamaremos elemento qualquer diferença que não esteja discursivamente articulada. (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 105

Dessa forma, a articulação é uma prática constituída por elementos não articulados entre si num primeiro momento. Em uma articulação hegemônica,

embora os elementos possam ser diferentes em suas demandas, eles se organizam por um objetivo comum. A hegemonia busca, sempre de forma precária, proporcionar uma plenitude ausente ao social, a universalização de sentidos que se pretende fixar. De acordo com esse entendimento, segundo Burity, essa teoria proposta por Laclau pode ser pensada como uma teoria da hegemonia. Para Laclau (2000), a hegemonia é construída permanentemente por meio da articulação de sentidos. Porém a fixação desses sentidos será sempre contingente.

A hegemonia visa incorporar o maior número de elementos na sua articulação, porém, só é possível reunir tais elementos sociais por meio da equivalência. Para Pessoa (2008, p. 137), neste nível, os elemento sociais, “igualmente dividem uma relação antagônica comum com o discurso dominante”. O antagonismo surge quando um percebe o outro como aquele que impossibilita a sua completa existência, que limita a plena constituição da sua identidade. Sendo assim, o antagonismo é uma produção política. “O antagonismo refere-se à fronteira entre uma articulação e a exclusão radical de um elemento social” (PESSOA, 2008, p. 138), e é por meio dele que as disputas hegemônicas são organizadas. Dessa forma, apresenta-se um adversário para o qual se desenha uma fronteira que cria duas identificações: o “nós” de um lado da fronteira e o “eles” do outro lado. E não é possível atravessar essa fronteira para que as identidades “nós” e “eles” permaneçam as mesmas. Para Laclau e Mouffe (2004), “toda política tem a ver com a formação de “nós”. Não se pode formar um “nós” sem um “eles”, propondo a rigidez das fronteiras. “Qualquer identidade coletiva implica dois: os católicos não se definiriam sem os muçulmanos; as mulheres sem os homens. A ideia de que se poderia chegar a um nós inclusivo completamente é impensável teoricamente” (LACLAU; MOUFFE, 2004). Esse reconhecimento também se baseia em perceber que “eles” são diferentes de “nós”, mas que essa diferença nos define.

1.1 Diferença e articulação

A naturalização e a rigidez das fronteiras culturais e a fixação das identidades são mecanismos de regulação e controle da diferença. No mundo globalizado, com a expansão das relações culturais entre diferentes sujeitos, é possível verificar a

manifestação de preconceitos diante do diferente. Nesse fluxo híbrido de relações, significações da diferença são constituídas e silenciadas a todo tempo. Essas significações são constituídas discursivamente e são contingenciais. Surgem de articulações provisórias de elementos diferentes por meio da cadeia de equivalência. A equivalência ocorre no encontro da diferença em função de uma demanda. Dessa forma, a diferença não pode ser pensada de forma fixa, pois surge do encontro com o outro, construindo-se e reconstruindo no que Laclau e Mouffe (2004) chamam de "estrutura cambiante". Na cadeia de equivalência, as identidades se transformam, não se tornando iguais mas carregando suas diferenças, suas particularidades, até o momento que uma particularidade se torne universal. Mas é necessário destacar que um discurso hegemônico tem que negar sua particularidade. Nas palavras de Mendonça (2007, p. 252),

> por exemplo, um determinado discurso feminista que hegemonize (universalize) seus conteúdos não poderia, sob este pretexto, deixar de ser feminista, pois isso significaria um abandono completo de seus objetivos particulares iniciais, o que representaria uma subversão de seus próprios sentidos, a ponto de desaparecer como um discurso diferente dos demais. Para esse hipotético discurso feminista tornar-se hegemônico, ele precisa ampliar seus conteúdos particulares a ponto de fazer sentido a outros discursos dispersos no campo da discursividade. (MENDONÇA, 2007, p. 252).

Isso significa que

> há hegemonia apenas se a dicotomia universalidade/particularidade está suspensa; universalidade existe apenas encarnando e subvertendo algum objetivo particular, mas, de forma recíproca, nenhuma particularidade pode constituir-se como política sem se tornar o *locus* de efeitos universalizantes (LACLAU, 2000b, p. 56).

Um discurso hegemônico é o produto de uma prática articulatória, que consiste na articulação entre elementos dentro de um ponto nodal, ponto que fixa provisoriamente os sentidos desse sistema (LACLAU; MOUFFE, 2004). "A articulação de demandas diferenciadas só é possível pela constituição de pontos nodais que passam a expressar um sentido comum entre eles" (PEREIRA, T., 2011, p. 26), e essa descrição permite pensar que as relações entre os sujeitos se dá por uma demanda não fixa que os torna equivalentes e não iguais, para lutar, provisoriamente, por um exterior constitutivo, um interesse comum.

No processo de constituição do social e na formação das identidades, há a fixação provisória dos sentidos na articulação. Isso faz com que alguns conteúdos do discurso sejam privilegiados, formando os pontos nodais, que permitem que seja

estabelecida a equivalência entre diferentes discursos. Entretanto, como assinala Mendonça (2007, p. 252), para que um discurso se torne ponto nodal, ele precisa incorporar elementos de outras particularidades e tem que ceder também seus sentidos iniciais “para que estes não entrem em choque com sentidos produzidos por outras identidades por ele articuladas”.

As relações sociais se constituem por sujeitos diferentes que se articulam de acordo com uma demanda. Esses sujeitos assumem, assim, posições provisórias frente a um exterior que os ameaça. “É o exterior constitutivo, o inimigo comum, que torna possíveis os processos de identificação em uma cadeia de equivalência” (PEREIRA, T., 2011, p. 26). A luta pela legalização do aborto é uma demanda que articula grupos de diferentes interesses, que formam uma totalidade precária, tendo a mulher o direito de controle do que acontece no seu corpo como base comum de articulação. É uma totalidade formada por sujeitos que defendem o aborto como controle de natalidade, por sujeitos que defendem essa ação com a confirmação de problemas com o nascituro e aqueles que defendem a interrupção de uma gravidez fruto de violência sexual. A diferença não deixa de existir no interior desse grupo, mas forma uma totalidade produzida pela equivalência da demanda comum.

Outro exemplo pode ser dado pela totalidade estruturada homoafetiva, fixada na identidade homossexual, em que há relações afetivas e sexuais entre sujeitos biologicamente iguais. A chamada orientação homossexual, admitindo novas diferenças, precisou expandir seu significado para dar conta das múltiplas manifestações de “identificações” e relações. São *gays*, lésbicas, transexuais, travestidos etc., diferenças dentro de um grupo tão amplo que pode ser definido como um significante vazio (LACLAU; MOUFFE, 2004), um esvaziamento desse significante por conta da presença de tantas diferenças. Segundo Laclau (1996), isso ocorre quando, numa prática articulatória, a cadeia de equivalências (elementos articulados) expande muito a agregação de elementos. Ocorre quando um discurso universaliza tanto seus elementos que impossibilita sua significação.

> Ao mesmo tempo que os limites de um significante vazio impedem sua expansão significativa e ameaçam sua existência, esses existem também para afirmar a própria existência dessa cadeia discursiva e, ainda, para unir ainda mais as diferenças agregadas por ela, tendo em vista que o limite antagônico é idêntico a todas as identidades constituidoras do significante vazio, gerando, pois, a união dessas diferenças em torno de uma luta comum: contra algo que, de uma forma ou outra, impede a constituição de todos os elementos dessa cadeia de equivalências (MENDONÇA, 2007, p. 253).

Os significantes vazios são esvaziados pelo excesso de sentidos. Evidencia-se o caráter provisório dessa estrutura quanto ao exterior constitutivo, que também é fluido; modifica-se, articulando os elementos aos que já existem.

O conceito de cadeia equivalente possibilita conceber “o social como espaço de disputa hegemônica configurada pela articulação da diferença” (RAMOS, 2011b, p. 49), na qual não é possível pensar essa disputa entre hegemônico e contra-hegemônico, como se fosse possível determinar um vencedor, mas uma disputa por hegemonia, que rompe este binarismo. A compreensão de que o social se configura discursivamente possibilita compreender que a diferença é inerradicável (MOUFFE, 2001b) e, assim, que a existência do conflito é permanente, pois se configura nas articulações provisórias e contingentes entre os sujeitos. Nesse caso, hegemônicos e não hegemônicos superam o modelo antagônico de disputa, pautado na eliminação da diferença, o que faz pensar em relações hegemônicas de poder que articulam e rearticulam provisoriamente o conflito nas sociedades.

É com base na teoria do discurso proposta por Laclau que a análise se desenvolve, com o objetivo de apreender a constituição de hegemonia do currículo de Educação em Direitos Humanos dentro das questões relativas a gênero e sexualidade.

1.2 O currículo entre negociações e fluxos culturais

Tradicionalmente, o conceito de cultura está relacionado ao conhecimento formal ou erudito. Frases como “estudar para ter cultura”, “ele é culto” ou “Machado de Assis é cultura” reafirmam a ideia de cultura como algo superior, que não está acessível a todos. A função da escola, nessa perspectiva, é partilhar a cultura, uma cultura predeterminada por alguém que a detém.

Outro conceito de cultura relacionado ao currículo é o de repertório de significados, uma tradição compartilhada, uma identificação para os iguais. Castells (2010, p. 34) considera cultura como “um conjunto de valores e crenças que formam o comportamento”. No dicionário[3] “cultura é o conjunto complexo dos padrões de

[3] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. São Paulo: Positivo, 2004.

comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade". Esse entendimento é tradicionalmente referência para a seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados na escola. Chauí (2010, p. 375) refere-se ao termo "culturas", afirmando que,

> em sentido antropológico, não falamos em cultura, no singular, mas em culturas no plural, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social. Esse conceito de cultura é contestado, pois, mesmo que se aceite que existe uma ou várias culturas, nem todas são reconhecidas como válidas. Há uma disputa hegemônica para legitimar uma cultura em detrimento de outras. (CHAUÍ, 2010, p. 375)

Para Lopes e Macedo (2011, p. 185), o caráter multicultural das sociedades acirra mais a disputa sobre quais conteúdos ensinar e como dar conta das diferenças no currículo. Nas teorias críticas, o "diálogo, interação, negociação, consenso conflituoso" são apostas para a inclusão das diferenças culturais. Como é possível verificar, o currículo é uma arena de conflito entre diferentes perspectivas.

Em um cenário pós-estrutural, a cultura deixa de ser uma tradição partilhada para ser compreendida como processo de significação. O currículo, como produção cultural, funciona como "um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186), como prática de atribuição de sentidos. Compreender a cultura como sistema de significação afeta o entendimento de multiculturalismo, de que há culturas em negociação. Contudo, essa face da teoria curricular dever ser abordada, pois possibilita a expansão da discussão sobre as diferenças culturais para além do controle delas.

1.2.1 Culturas em negociação: o multiculturalismo

Para McLaren (2000, p. 52), o multiculturalismo pode ser visto como "estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais".Com a intenção de encontrar soluções para lidar com a discriminação, vários projetos multiculturais são criados, baseados em um entendimento próprio do que seja cultura. Reafirmando esses projetos como possibilidades de criação de ações antidiscriminatórias, é imprescindível ressaltar que eles tendem a fixar a diferença. Ao fixar a diferença, propõe-se um projeto de construção da igualdade, o que se

distancia da proposta de Educação em Direitos Humanos que defendo, que é uma política da diferença, ultrapassando a ideia universalizada de igualdade e tolerância e compreendendo a escola constituída por consensos conflituosos e provisórios (MOUFFE, 2006).

Julgo relevante um resgate dos projetos multiculturais em curso como forma de identificar de que forma a diferença é tratada, compreendendo com Macedo (2006, p. 334) que os projetos concretos para lidar com uma sociedade multicultural em geral articulam e hibridizam características conservadoras, liberais e multiculturais propriamente ditas. Entendo que são projetos que não podem ser fixados como “tipos puros”

Peter McLaren (2000), em tal resgate, apresentado por diferentes categorias de multiculturalismo, destacou quatro projetos: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal humanista, o multiculturalismo liberal de esquerda, o multiculturalismo crítico e de resistência. Considero importante ressaltar que o autor afirma que esses projetos não existem em estado puro. Eles frequentemente se articulam.

Os projetos conservadores podem ser caracterizados como aqueles que defendem uma cultura comum padrão, a universalização da cultura branca, respaldada em teorias biológicas. Justificam, assim, as diferenças sociais. Como veem as diferentes culturas como inferiores, propõem um projeto educacional que promova a igualdade mediante a assimilação das tradições hegemônicas. Portanto, criticam políticas identitárias baseadas na diferença. O discurso conservador do multiculturalismo pode ser observado em concepções evolucionistas, que comparam os negros a animais selvagens e a crianças alegres e dóceis (LOPES; MACEDO, 2011). McLaren (2000) cita como exemplo racista que um menino negro de 10 anos foi exibido em um zoológico europeu como um legítimo exemplar da espécie *homoluncus africano*.

O projeto conservador parte do princípio de que vivemos numa sociedade na qual não existe oportunidade para todos, em que não há espaço para a diferença. É possível compreender que, para este projeto, grupos não hegemônicos devem ser integrados aos valores da cultura hegemônica. No caso da educação, a integração ocorre com a política de universalização da escolarização, garantida pelo Estado e com acesso via ampliação do número de escolas, implementação do horário integral, disponibilização do passe ou ônibus escolar e a permanência, mediante programas de

combate à evasão escolar e, mais recentemente, com a garantia do Bolsa Família[4]. Não rejeito essas políticas e compreendo muitas delas como válidas de fato, mas não se questiona, nessa universalização, o caráter monocultural presente nos conteúdos, nas relações, nos discursos e práticas, privilegiando a homogeneização. Simplesmente os grupos marginalizados e discriminados que não tinham acesso à escola são incluídos nela, deslegitimando saberes e valores, efetivando o projeto conservador de afirmar uma cultura comum, a cultura hegemônica.

> O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas um pré-requisito para "juntar-se à turma" e desnudar-se, desracializar-se é despir-se de sua própria cultura (McLAREN, 2000, p. 115).

O projeto conservador produz uma ideologia da assimilação, pela qual pretende que crianças e jovens de culturas subalternizadas passem a participar da cultura hegemônica como se fosse sua. As estratégias de enunciação da cultura hegemônica são opressoras e de grande poder (PONTES, 2009), porém entendo que não seja possível uma cultura comum, um "juntar-se à turma", pois as culturas são produções discursivas que se hibridizam a todo tempo.

O discurso do multiculturalismo liberal humanista sustenta a crença da igualdade independente das diferenças. Afirma que todos podem competir igualmente, pois são todos intelectualmente capazes. McLaren chama a atenção para o caráter universal proposto por esse projeto, em que não se questiona se a cultura eurocêntrica é a universalizada. Para o multiculturalismo humanista, a desigualdades são fruto apenas do capitalismo. Segundo McCarthy (1994), as principais bases teóricas dos liberais são as teorias psicossociológicas e da privação cultural, com as quais explicam o fracasso escolar dos grupos minoritários. O principal objetivo do projeto liberal é a integração pelo acesso e permanência na escola, propondo assim "programas compensatórios ou reformas curriculares, com inclusão da história, idioma e conquistas das minorias" (MACEDO, 2006, p. 337). Como exemplo dessa questão está a criação da Lei nº 11.645/08, que modifica as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e o sistema de cotas. Também em relação ao regime de cotas, Macedo (2006) relata as

[4] O Bolsa Família é um programa do Governo Federal de transferência de renda para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Disponível em: <www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

intervenções sobre a “privação cultural” dos cotistas feitas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro:

> Foram criados cursos de recuperação em conteúdos básicos – Língua e Matemática – e ampliadas as ofertas culturais, como sessões de cinema, dentro de programas específicos para fazer frente à nova realidade (MACEDO, 2006, p. 337).

O multiculturalismo liberal de esquerda, como o projeto estruturado no reconhecimento da diferença, entende a universalização da igualdade como forma de invisibilizar o diferente. Como forma de reconhecimento das diferentes identidades, este projeto afirma a necessidade de espaços próprios para a expressão e manutenção das raízes, das bases das diversas culturas. Entendo este projeto como forma de segregação cultural, no qual as identidades são fixadas, desconsiderando que elas se constroem e reconstroem a todo tempo, que são provisórias. Exemplifico este projeto com as escolas católicas ou as escolas de assentamento do MST, em que é privilegiada a valorização de suas culturas, “proposta que recebe muitas críticas quando se trata de escola para negros ou homossexuais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 188). O projeto liberal de esquerda apresenta um currículo monocultural que se opõe ao projeto conservador, baseando-se na essencialização da diferença. Visa garantir a determinadas identidades o pertencimento a um grupo como um posicionamento político. Compreendo que, quando os sujeitos possuem demanda compartilhada, suas identidades se aproximam e seus discursos enunciam o comum para eles, mas também entendo que não é possível uma cultura se fechar nela mesma, impedindo relações e trocas entre outras culturas que também não são puras e originais. É necessário afirmar a existência da hibridização cultural (CANCLINI, 1991, p. 181), de um processo que abarca misturas culturais, “tempo de ‘*bricolage*’”..

Para McLaren (2000), o multiculturalismo crítico “compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais” (p. 123), rejeitando os projetos multiculturais que disfarçam as relações de poder na falsa crença na tolerância e na essencialização. O multiculturalismo crítico se afasta dos demais projetos multiculturais pela concepção de conceitos como diversidade e diferença. A diversidade está associada à noção de tolerância (e ao projeto de uma sociedade igualitária), enquanto a diferença, sempre provisória, está associada ao

dissenso. Em sua defesa do multiculturalismo crítico, McLaren enfatiza o papel da linguagem na construção de significados e se baseia na ideia de cultura descentrada como base para a construção das identidades dos sujeitos.

Sobre o multiculturalismo crítico de McLaren, Lopes e Macedo (2011, p. 190) salientam:

> Tal concepção pós-moderna de cultura descentrada não significa, no entanto, um afastamento da teorização crítica, na medida em que o autor opera com um modelo dual em que a concepção discursiva de realidade convive com o que seria a própria realidade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 190).

Nesse entendimento, o projeto proposto por McLaren utiliza a teorização pós-moderna sobre construção de significação, mas a relaciona à transformação social e histórica pelos sujeitos.

1.2.2 Currículo como cultura

> Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura, nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes."[5]

Pensando em um currículo que privilegie as diferenças sem transformá-las em desigualdades, tomo como referência os estudos culturais e pós-coloniais que as concebem como híbrido cultural. A teoria proposta pelo pós-colonialismo contrapõe-se ao universalismo e à ideia de diálogo multicultural. Apresenta uma perspectiva que concebe a cultura como um hibrido, como prática de significação, afastando-se da noção de repertório partilhado.

Com estudos baseados na utilização de Bakthin para a noção de hibridismo, Bhabha (2013) demonstra que não há uma cultura genuína, original, não há fixidez de sentidos. Os sentidos são construídos e reconstruídos,não são puros, mas híbridos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 211), "cada vez que são lidos, eles [os sentidos] são reapropriados de outra maneira. Isso significa que a leitura é também

[5] LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo 2011, p. 41.

ela uma enunciação. Pensando assim, pode-se dizer que não há reprodução na cultura".

Bhabha (2013) identifica duas dimensões da cultura: a pedagógica e a performática. A primeira está associada aos sentidos partilhados, à tradição. A dimensão performática está associada a um projeto de sentido. O autor propõe que se compreenda que a cultura não é um somatório, "a cultura é isso e aquilo também" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 211), um híbrido.

A cultura é sempre híbrida. Significa que não há cultura pura, e sim criações. São misturas que surgem de outras misturas, mas cujo ponto de origem não é possível desvendar, já que, para Pereira, G. (2014, p. 26), "a cultura se constrói nos entrelugares, nos meandros sociais" , não sendo possível fixar seus sentidos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 212), "a própria menção a culturas não é mais que ficção. Existe apenas um fluxo de transformações, um movimento incessante de produção de sentidos que se utiliza de fragmentos de sentidos deslocados no tempo e no espaço".

As culturas híbridas caminham em duas direções, segundo Bhabha: revelando os mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos e mostrando a impossibilidade desse controle. São exemplos de mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos a violência física e aquela por vias simbólicas.

> A imposição das línguas dos colonizadores, dos conceitos de ciência e conhecimento europeus universalizados, de uma nova história — […] a *grosso modo* assemelha-se ao que experimentamos hoje como globalização. O colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente. É isso que busca fazer quando substitui as línguas nativas pela do colonizador. É isso que está em jogo quando a ciência iluminista é apresentada como aquela que tem as respostas para controlar os fenômenos naturais. É também isso que quer conseguir quando nomeia os sujeitos como "outros", criando estereótipos. Talvez seja importante destacar que o colonialismo não opera por mentiras: é possível se comunicar na língua do colonizador, a ciência tem respostas para uma série de questões, as características usadas para nomear podem existir. O que ele faz é reduzir todas as possibilidades a uma, inviabilizado outras significações e representações (LOPES; MACEDO, 2011, p. 212).

Bhabha (2013) define o colonialismo como um processo híbrido entre colonizador e colonizado. Essa análise está centrada na ambivalência da dominação. No encontro com a diferença, o colonizado e o colonizador imprimem um no outro suas características, num espaço hibrido. O poder colonial utiliza o estereótipo como estratégia que visa definir o "outro" como algo que é não partilhado entre eles, utilizando a significação de forma negativa. A ambivalência do estereótipo "faz crer

ser incontestável que tais características sejam típicas desses sujeitos. Ao mesmo tempo, no entanto, o estereótipo é repetido à exaustão, reiterando o que, por sua obviedade, não precisaria mais ser lembrado” (MACEDO, 2004, p. 18). Cito como exemplo a subordinação da mulher, reforçada por tantas gerações. Bhabha também analisa o estereótipo como fetiche, em que o colonizador reconhece no “outro” a incompletude da sua cultura. A impossibilidade de controle total se apresenta como uma ambivalência inscrita no poder. Segundo Macedo (2004), ao entrar em contato com o outro, o colonizador entende que sua cultura não é completa e, para lidar com isso, cria um estereótipo do outro como negativo da sua própria imagem.

> O hibridismo é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade “pura” e original da autoridade). O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios. Ele expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação. Ele desestabiliza as demandas miméticas ou narcísicas do poder colonial, mas confere novas implicações a suas identificações em estratégias de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder (BHABHA, 2013, p. 162-163).

É nesse espaço ambivalente que se inscreve o hibridismo. O “mesmo” não pode estabelecer uma relação com o “outro” como adversário a ser destruído, como uma hegemonia fixa, pois há o momento em que "o sujeito discriminado (parte) em direção ao objeto aterrorizante [...] [n]um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade" (BHABHA, 2013, p. 165). Com isso, o poder colonial tem que conviver sempre com o colonizado, evidenciando a incapacidade dos sistemas de significação da cultura como fixos, absolutos, mas que são híbridas. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 213), “o paradoxo do poder colonial é que, ainda que se apresente como absoluto e ilimitado, ele só pode ser garantido pelo reconhecimento do outro como aquele que se quer dominar”.. Ver o outro como antagonista de uma relação de poder colonial não permite que este seja destruído, pois ele depende do outro, o que mostra que a dominação não é completa.

Pensar o currículo a partir desses estudos é assumi-lo como cultura; portanto, como um sistema de significação. O currículo traz os rastros do poder colonial no que se refere a regulação, controle e direcionamento dos sujeitos, considerados naturais no fazer curricular. Essa naturalidade do conhecimento vem sendo questionada desde a “virada cultural”, denominação dada por Hall (1997, p. 28-29)

para o deslocamento dos estudos culturais para os estudos pós-estruturais, dando destaque à linguagem, assumindo que a língua não reflete o objeto, mas o institui.

> cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 28-29).

Assim, Hall destaca que as relações entre os sujeitos são mediadas pela linguagem, que nada no social é natural, genuíno. As práticas sociais, políticas e econômicas são significadas pela cultura no seu caráter móvel, fluido, um espaço de fronteira, um híbrido, no qual a regulação não é total e há sempre novos sentidos a surgir, como prática articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2004), sentidos esses que surgem da diferença, que disputam hegemonia.

Na medida em que a linguagem não representa a realidade, contrapondo-se ao estruturalismo, o termo currículo só terá significado quando estabelecida a relação com o outro elemento (sujeitos, contextos, instituições) para fazer o contraponto; isso é um processo cultural. Para Lopes e Macedo (2011, p. 42), “ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói”. Isso significa que o currículo, além de ser uma prática de significação, de produção de sentidos, é também uma prática de poder.

Sendo o currículo uma produção cultural, não há distinção entre o formal, o vivido e o oculto, uma vez que qualquer manifestação do currículo é uma produção de sentido, não havendo espaço para o estancamento dessa produção.

> O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Ao adotar a perspectiva pós-estrutural, apoiada em Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, aceito, como Macedo e Lopes (2011), que todo e qualquer sentido só pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido na materialidade; há somente quando ela está inserida em jogos de linguagem. Os

sentidos são construídos pela linguagem, e nada mais são do que a cultura. Atribuir significados é uma produção cultural.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 41),

> trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

A diferença disputa poder com os discursos hegemônicos, e no currículo se configura como a chamada cultura popular ou cultura do aluno, muitas vezes subordinada a uma cultura elaborada ou erudita. Essas culturas não são inferiores, são significadas como tais apenas como estratégia de dominação. Pensar em currículo como híbrido é compreender que essas significações são provisórias, que há uma mescla de discursos que se articulam. Utilizar o conceito de híbrido para compreender o currículo como espaço de fronteira é ter a possibilidade de entender como a diferença se articula nesse espaço-tempo, pensando-o para além da seleção de saberes. Dizer que o currículo é um espaço-tempo de fronteira significa apontar que os discursos homogêneos presentes nos conteúdos selecionados nem sempre estiveram presentes no fazer curricular, mas que se tornaram hegemônicos tanto nos textos quando na concepção de escola para a comunidade escolar.

Para Macedo (2004), não é possível nem necessário que o fazer curricular se contraponha totalmente a esse saber hegemônico, uma vez que a diferença é inerradicável e sempre deixa rastros. O que propõe é pensar em currículo não como algo que visa afirmar uma cultura em detrimento de outras, mas como um fazer ambivalente no qual a diferença disputa espaço e produz sentidos, diferentemente do que sugere a maioria das propostas multiculturais.

No espaço-tempo de fronteira ocupado pelos saberes homogêneos e hegemônicos, a diferença se faz presente. Esse currículo visa provocar essa reflexão sobre a proliferação de identidades estereotipadas e fixadas, num movimento de desconstrução de hegemonias “não com a esperança de substituí-las por contra-hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las” (MACEDO, 2011, p. 232). Como salienta Bhabha (2013), não se pode desprezar o poder colonial, uma vez que seu projeto é tentar acabar com as culturas subalternas, dificultando suas lutas.

2. RESSIGNIFICAR DIREITOS HUMANOS, AFIRMAR AS DIFERENÇAS

Operar com a ideia de cultura como espaço-tempo de produção significa entender que não há uma tradição compartilhada que identifique os sujeitos, mas um processo de produção de identidades culturais. Pensar que as coisas nunca estão prontas e acabadas é pensar não ser possível fixá-las no presente e no futuro. Então, por que seria possível fixá-las no passado, ou seja, determinar que houve um dado momento em que tudo começou? Para pensar sobre a penetração do discurso dos direitos humanos no campo educativo, especialmente no escolar, considero necessária a fixação provisória em um ponto do passado, porém sem determinar este momento em que tudo começou, para que possamos olhar o que queremos compreender – neste caso, o modo como se construiu o discurso universalista de direitos humanos.

Após as duas guerras mundiais e todo o extermínio causado por elas, após o genocídio causado pela bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki, no auge do esforço de reconstrução do pós-guerra foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, texto integrante da Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas, um importante instrumento de afirmação dos princípios orientadores das ações da ONU. A Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas inclui, além da Declaração, os seguintes documentos internacionais: o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) e o Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1989).

Como observa Tosi (1999), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é forjada com a tarefa de promover os “direitos naturais” do homem, sendo condição necessária para a paz, cujo sentido se apresenta claramente quando, no seu primeiro artigo, traz as três palavras de ordem da Revolução Francesa de 1789: liberdade, igualdade e fraternidade, marcas inequívocas da sua inspiração no discurso da modernidade.

> Artigo I
>
> Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

A Declaração foi constituída a partir das principais correntes políticas ocidentais, propondo assim um consenso entre as nações envolvidas.

Segundo Tosi (1999), a Declaração Universal dos Direitos Humanos reafirmou os direitos de liberdade/direitos políticos e civis das revoluções burguesas; direitos de igualdade/econômicos e sociais da tradição socialista, e direitos de fraternidade/“cristianismo social” (Bobbio apud Tosi, 1999) estendidos aos direitos culturais.

A Declaração Universal apresentava uma concepção moderna de direitos humanos, estendendo, de forma diplomática e não de forma legal, direitos fundamentais, civis e políticos – resultado de uma negociação entre o bloco socialista, que defendia os direitos econômicos e sociais, e o bloco capitalista, que defendia os direitos civis e políticos – a uma série de sujeitos, antes excluídos.

Posteriormente, foram produzidos e assinados outros pactos internacionais. Entre eles há a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); e a Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (2005).

Segundo Tosi (1999), a partir desses documentos, os direitos se desenvolveram através da universalização. A universalização, pelo número de países que aderiram à Declaração Universal, atingindo a quase totalidade de nações e a multiplicação de bens a serem defendidos, como “a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem”.

Outro documento importante para a proteção e promoção dos direitos humanos é a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), que reafirma “o empenho solene de todos os Estados em cumprir as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas”.

No Brasil, com o fim da ditatura militar, registraram-se iniciativas de consolidação das conquistas políticas alcançadas. Para a ampliação dessas conquistas, organizações civis, ONGs, a universidade e os profissionais da

educação “agregam-se em práticas de debate e troca de experiências forjando um ainda limitado mas constante movimento de educadores militantes na área de direitos humanos” (RAMOS, 2011b, p. 22)

Os direitos humanos são construções históricas forjadas num campo de tensões. Essas tensões transparecem na multiplicidade de significados que a expressão “direitos humanos” recebe e nos debates entre a sua dimensão universal e particular.

De há longa data se discute a questão dos direitos humanos como direitos universais. Entendo que, para defendê-los como universais, deve-se considerá-los necessários a indivíduos iguais em direitos, uma vez que “os indivíduos, pela própria condição humana, são portadores de direitos universais e inalienáveis [...], que devem ser protegidos de qualquer arbitrariedade, seja da sociedade ou do Estado” (CUNHA, 1999, p.10)

Os pressupostos “universais” e “inalienáveis” sustentam a concepção moderna dos direitos humanos. Como registra Sacavino (2000), essa concepção foi introduzida com o advento da Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos da Conferência de Viena (1993), constituindo um movimento de internacionalização dos direitos humanos como forma de reconstruí-los no pós-guerra, forjando, assim, um sujeito de direitos que não é mais um cidadão nacional, como propõe o pensamento moderno, mas pondo em questão os limites da soberania do Estado; é o início da fase de afirmação universal e positiva dos direitos humanos.

Sendo a declaração dos direitos humanos uma construção ocidental, com a ética moderna produzida por esse grupo para um problema ocidental (a reconstrução europeia pós-guerra), é pertinente questionar sua validade universal e pensar no que Candau (2008) e Santos (2006) apontam como uma necessária ressignificação do termo. Para Boaventura Sousa Santos (1997), a complexidade dos direitos humanos reside em sua concepção, “e que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de cima para baixo” e “a sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local”. O localismo globalizado é a forma de uma globalização hegemônica que, no caso da Declaração Universal, se configura no ideário moderno europeu de civilização. Ressignificar os direitos humanos para esses autores é pensar esses direitos como interculturais. Para isso, torna-se necessário

superar a ideia de universalismo, que propõe que uma única cultura possa determinar o que é dignidade humana, ignorando as particularidades culturais existentes. A interculturalidade apresenta como características “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2008a, p. 51); a concepção de que as culturas estão em processo contínuo de re/construção, não sendo possível fixar as pessoas em um determinado padrão cultural; e a afirmação de que as culturas não são puras e vivemos em um intenso processo de hibridização cultural.

Outra característica da interculturalidade é que as relações culturais são históricas e atravessadas por questões de poder.

> A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008a, p. 52).

Uma perspectiva mais radical de ressignificação dos direitos humanos é apresentada por Ramos (2011b). Com suporte na perspectiva pós-estruturalista, enunciada por Laclau e Mouffe (2004), Ramos argumenta que enunciar os direitos humanos como universais significa silenciar as diferenças, uma vez que não conseguimos fixar um único sentido para o significante humano, já que as identidades dos sujeitos são provisórias e contingentes. Em outras palavras: são as demandas partilhadas que constituem os sujeitos, o que, dessa forma, evidencia que são os direitos que constituem o humano, não sendo possível universalizar esses direitos.

> Enunciar a necessidade de reconhecimento de direitos humanos universais significa anular a pluralidade de sentidos sobre vida, dignidade, composição de família e relação familiar, morte, justiça e liberdade, entre outros, presentes em diferentes localidades. Implica anular as diferenças e ignorar a produção de novos significados possibilitados pelas hibridações culturais que o mundo globalizado intensifica (RAMOS, 2011b, p. 22).

Assim, proponho-me a pensar em direitos humanos a partir do reconhecimento da diferença, questionando a igualdade proposta pelo universalismo, indo além do paradigma moderno, assumindo, com isso, que a diferença não pode ser eliminada por constituir o social e o político. O discurso universal da igualdade propõe que a diversidade seja respeitada, assentada no respeito/tolerância ao outro. Tal discurso segrega as diferenças, transformando-as em identidades fixadas e predeterminadas

historicamente, possibilitando a criação de estereótipos e camuflando a relação de poder que se estabelece entre aquilo que é universalizado (o mesmo) e o que é subalternizado (o outro). A diversidade é um significante esvaziado, alheia às identificações híbridas.

> A noção de diversidade, ao localizar-se no cenário da universalidade, acaba por aceitar a diversidade, assume uma postura que reforça as marcas etnocêntricas e coloniais, cuja base encontra-se no sentido de tolerância. Enquanto a diversidade aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza a divisão binária, que, por ser ambivalente, quebra o reconhecimento e possibilita a negociação. A nosso ver, tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso (BARREIROS, 2009, p. 41).

Pensando na oposição dos termos diversidade e diferenças, Pontes (2009, p. 35) exemplifica:

> Diversidade é oposição binária, multiplicidade de identidades culturais homogêneas, predeterminadas e intocadas no tempo-espaço, significante esvaziado, tolerável. Diferença é desarmonia, inominável, contingência, ambivalência, conflito, transtorno, significante preenchido por processos de identificação híbridos (PONTES, 2009, p. 35).

Nessa perspectiva, o discurso da igualdade é questionado, apontando a ideia de direitos humanos numa abordagem baseada na afirmação da diferença, desviando-se tanto do universalismo quanto do relativismo cultural. A diferença não é homogênea; é contingente, um significante incompatível com a padronização proposta pela igualdade. Ressignificar direitos humanos requer um deslocamento do pensamento binário de disputa entre o mesmo e o outro ou do hegemônico e o contra-hegemônico para o da articulação da diferença, articulação esta que se dá entre equivalentes, em que a diferença disputa hegemonia – e não entre iguais, como propõe o discurso da igualdade. É uma disputa permanente entre identidades fluidas, provisórias e não fixas, que se configuram na contingência das demandas sociais.

Esse deslocamento se dá por meio de uma perspectiva agonística, do diálogo conflituoso que, para Mouffe (2001a, p. 21),

> pressupõe que o “outro” não mais seja visto como um inimigo a ser destruído, mas como um adversário, isto é, alguém cujas ideias nós questionamos, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocado em questão (MOUFFE, 2001a, p. 21).

É um consenso conflituoso que estabelece sentido provisório e não universal “que enuncia significações e identidades precárias, posto que representa estruturas móveis por conter a diferença em seu interior” (RAMOS, 2011b, p. 89). Um diálogo

que não se propõe a universalizar e a homogeneizar, mas, sim, a criar espaços de afirmação e negociação da diferença, entendendo que essa diferença é contingencial, ou seja, é marcada por incertezas que impedem de se fixar como universais.

Para que essa democracia agonística ressignifique direitos humanos e se manifeste em textos curriculares, é necessário que se tenha como meta a “afirmação do outro como adversário legítimo nos espaços de disputa hegemônica” (RAMOS, 2011b, p. 90), reconhecendo que o discurso universalista da igualdade tenta ocultar o conflito que a diferença produz.

A Educação em Direitos Humanos, na perspectiva da diferença apresentada, pensa na constituição do social não como uma luta em polos fixos que se excluem, mas como uma disputa hegemônica permanente entre identidades fluidas, provisórias, não fixas, que se configuram na contingência das demandas sociais. Desconstruir esses polos rígidos significa, para Louro (2010), questionar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Necessita observar que, no binarismo homem/mulher, por exemplo, o polo masculino contém o feminino, da mesma forma que o oposto acontece. Implica também perceber que cada um desses polos é fragmentado. Essa oposição binária nos faz comparar, pelo mesmo sentido, outros pares de conceitos – como hegemônico/não hegemônico, produção/reprodução, publico/privado –, sendo evidente a prioridade do primeiro elemento do par “do qual o outro deriva” (LOURO, 2010, p. 32), marcas do pensamento dicotômico. Essa lógica é controversa, pois aponta para um lugar natural e fixo para cada polo.

Os sujeitos que formam o binarismo não são apenas homens e mulheres. São homens e mulheres de várias orientações sexuais, raças, religiões, classes etc., e suas demandas superam a ideia de “homem dominador *versus* mulher dominada”. Por outro lado, para Louro (2010) os grupos não hegemônicos são capazes de fazer com que suas demandas contingentes sejam lugares de articulações provisórias, de resistência e exercício de poder. Entendo, na perspectiva pós-estrutural, que não há situação de não poder, mas uma permanente disputa de poder.

Com base nessa problemática, este estudo se propõe a compreender e analisar que significações relativas a gênero e sexualidade estão em disputa e são produzidas nos processos de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos.

2.1 Educação em Direitos Humanos

Direitos humanos, como termo polissêmico, apresenta diversas formas de entendimento. Para o pensamento moderno, os direitos humanos são universais e inalienáveis, próprios da condição humana. Compreendo que os direitos humanos, enunciados como universais, silenciam as diferenças culturais, uma vez que não é possível fixar um único sentido para o significante humano; as identidades dos sujeitos são provisórias e contingentes. Essa multiplicidade de significados em disputa também ocorre com a Educação em Direitos Humanos, o que requer o cuidado de não substituir essa expressão por outras mais fáceis de serem assumidas, como “educação cívica” ou “educação em valores”, o que vela a dimensão política do campo.

É possível verificar atualmente que a expressão Educação em Direitos Humanos passou a receber sentidos diversos, tornando-se um significante vazio por “englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, religiosas, do meio ambiente etc.” (CANDAU, 2009, p. 70). Para Genilson Marinho (2012, p. 33), a “Educação em Direitos Humanos preocupa-se em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos Direitos Humanos”, sendo este um projeto coletivo de liberdade universal e um viver em comum digno e justo. Para Vera Candau (2008b, p. 82), “formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o nunca mais constituem o horizonte de sentido da Educação em Direitos Humanos” .

A formação dos sujeitos de direito é possível por meio da conscientização, articulando as dimensões sociais e políticas e a dimensão ética. O empoderamento ocorre pelo reconhecimento e valorização daqueles que historicamente tiveram menos poder na sociedade. O educar para o nunca mais é um componente fundamental de construção de uma sociedade democrática, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade (CANDAU, 2008B, p. 71).

O discurso da Educação em Direitos Humanos está em disputa, não é algo homogêneo, como é possível verificar com a diversidade de nomenclaturas e de eixos norteadores que se apresentam nesse campo. A maneira de entender a Educação em Direitos Humanos identificada com o pensamento liberal desenvolve-se na perspectiva de melhorar a sociedade sem questionar o modelo vigente (CANDAU,

2008b). Evidencia os direitos individuais, civis e políticos com vistas a formar o cidadão apto a ingressar na sociedade. São abordados temas como discriminação de gênero, sexualidade e racial, além de temas como violência, tolerância e meio ambiente. No plano pedagógico, privilegia a educação em valores. Esse tipo de abordagem enuncia o discurso da paz e da tolerância, desvinculando os direitos humanos do caráter político e a dimensão de poder que constituem essas questões.

De acordo com o pensamento crítico, a Educação em Direitos Humanos é vista como mediadora de um projeto de sociedade que seja “inclusivo, sustentável e plural” (CANDAU, 2008b, p. 89). São abordados temas voltados às dimensões política/civis, sociais, econômicos e culturais; comporta a perspectiva de uma quarta geração de direitos, baseada nos efeitos da globalização e do multiculturalismo. No plano pedagógico, destaca a importância da formação de sujeitos críticos, trabalhando as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural (CAUDAU, 2008b, p. 90). Nessa abordagem, a diferença vem significada como algo a ser valorizado e respeitado.

Ambas as perspectivas – liberal e crítica – constituem o pensamento moderno, no qual a universalidade, a igualdade e a liberdade se configuram como referência para a Educação em Direitos Humanos, o que, entendo, contempla de modo equivocado as questões referidas às diferenças. Estas são enunciadas como diversidade ou pluralidade. No entanto, as diferenças reivindicam sua afirmação, aparecendo como elemento importante nas disputas por significação do campo.

Compreendo, com Ramos (2011b, p. 70), outra perspectiva, tendo “direitos humanos como eixo articulador da diferença no processo agonístico de disputa hegemônica, pois é nele que a democracia radical é produzida e se exerce”. Mais do que as perspectivas jurídico-políticas, as questões da Educação em Direitos Humanos precisa, segundo Ramos, configurar-se como questão pedagógica. Essas perspectivas não se contrapõem, mas disputam discursivamente determinadas formas de significar cidadania, igualdade, diferença e cultura em um processo de hibridação que constitui o currículo de Educação em Direitos Humanos, ele mesmo, portanto, um campo sempre aberto e inacabado.

Abordando Educação em Direitos Humanos como eixo articulador da diferença, sua perspectiva pedagógica renuncia ao discurso da igualdade para dar visibilidade, nos textos curriculares, também àqueles que escapam da norma hegemonizada. Compreender as questões de gênero e sexualidade a partir da

perspectiva pedagógica da Educação em Direitos Humanos, sob o olhar da afirmação da diferença, propõe pensar a desconstrução de binarismos que significam o outro como ilegítimo, visão que enfoca o outro como aquele que pode ou mesmo tem o “direito” de ser conformado a um determinado modelo ou deve ser tolerado por ele.

Joan Scott (1995), que utiliza alguns conceitos pós-estruturalistas como os de Jacques Derrida, afirma que deve-se desconstruir as oposições binárias relacionadas ao gênero e à sexualidade, que polarizam os gêneros e compreendem o feminino e o masculino como extremos que se relacionam dentro de uma heteronormatividade, dentro da dicotomia dominação/submissão.

Para Jacques Derrida, o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias, nas quais os dois polos se opõem, porém determinando a superioridade do primeiro elemento (homem/mulher). Em *Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida*, Goulart (2003, p. 18) afirma:

> As dicotomias tradicionais (tais como bem/mal, justiça/injustiça, mente/corpo) trabalham com elementos que são exteriores um ao outro e é isso que possibilita que um dos termos seja visto de uma perspectiva superior e, antecipadamente, como o elemento nucleador da oposição que vai possibilitar, enquanto uma presença plena, o confronto com aquele que se lhe aproxima, de forma complementar, na gramática da significação (GOULART, 2003, p. 18)

Desconstruir a lógica das dicotomias, uma vez que pensamos dentro dela, não é simples. Louro (2010, p. 31), completa essa afirmação:

> A proposição de *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 2010, p. 31)

Desconstruir a rigidez do binarismo significa, então, problematizar a oposição entre os polos e buscar compreender a base que constitui cada um, apreendendo que cada polo contem o outro, “visando a que se pusesse a descoberto tudo quanto nele existe, inclusive os significados que não se ofereciam explicitamente ao leitor” (GOULART, 2003, p. 19). Busca também perceber que esses elementos, ainda que provisória e contingencialmente fixem determinado sentido, tal sentido será sempre fragmentado, uma vez que não existe só um feminino e só um masculino, mas diversas masculinidades e feminilidades.

Louro (2010, p. 34) afirma:

> 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 polo que se contrapõe a outro (portanto, uma ideia *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/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens fazem críticas a essa estrita e estreita concepção binária (LOURO, 2010, p. 34).

O par binário homem/mulher vem carregado de outras enunciações, como razão/emoção e produção/reprodução, evidenciando a superioridade do primeiro elemento, do qual o outro é derivado ou ao qual está subordinado, caracterizando essa oposição como natural. A lógica proposta por essa dicotomia carrega a ideia de que a relação entre homem e mulher é construída por um par dominador/dominado[6], “sendo ele [o homem] a medida, o padrão, a referência de todo o discurso legitimado” (LAURETIS, 1986, p. 12). A desconstrução evidencia que o poder se exercer em diversas direções, que há disputa constante por hegemonia, em que a diferença é inerradicável.

2.2 Gênero e sexualidade: principais apontamentos

2.2.1 Movimento feminista e considerações sobre gênero

> Não existe natureza alguma, apenas efeitos de natureza:
> desnaturalização ou naturalização.
> *Jacques Derrida*, Donner le temps

[6] A lógica dominador/dominado também se faz presente quando pensada na perspectiva da heteronormatividade, que impõe as características da heterossexualidade na homossexualidade. Essa lógica está presente em enunciações tais como: “*Gay* ativo e passivo” ou “ a marido” (em relação ao casal de lésbicas).

Compreendendo que as palavras fazem história; o conceito de gênero que busco utilizar está ligado à história do movimento feminista, significado discursivamente em suas lutas. De forma isolada ou de forma coletiva, diversas ações contra a subordinação da mulher podem ser observadas em vários momentos da história, como as índias e as negras que lutaram contra seus colonizadores e algozes, as mulheres que romperam o limite do espaço privado, as que lutaram pelo direito de decidir quando engravidar, as que disputaram o direito de cidadania. Porém, quando se pretende referir ao feminismo, geralmente se remete à virada do século XIX, com as manifestações pela visibilidade da mulher por meio do sufragismo, ou seja, pelo direito ao voto.

O feminismo como movimento social surge no contexto da Revolução Francesa e da Americana e se espalha, em um primeiro momento, em torno da demanda por direitos sociais e políticos. Em seguida, segundo Costa (2005, p. 10),

> o feminismo ressurge no contexto dos movimentos contestatórios dos anos 1960, a exemplo do movimento estudantil na França, das lutas pacifistas contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos e do movimento *hippie* internacional, que causou uma verdadeira revolução nos costumes. Ressurge em torno da afirmação de que o “pessoal é político”, pensado não apenas como uma bandeira de luta mobilizadora, mas como um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político (COSTA, 2005, p. 10).

O movimento feminista, assim, começa a chamar a atenção para aquela que fora invisibilizada, trazendo à tona para discussões as questões consideradas privadas e enunciadas como o verdadeiro espaço feminino, como o lar e a família. Tornam-se também questões a serem discutidas a participação feminina no espaço público, as condições de vida, o trabalho e escolarização, chamando a “atenção das mulheres sobre a maneira como somos levadas a contemplar a vida social em termos pessoais, como se tratasse de uma questão de capacidade ou de sorte individual” (PATEMAN, apud COSTA, 1996, p. 47), como se formação da identidade da mulher fosse algo natural, genuíno o que, na verdade, é significada em discursos que as deslegitimam. Louro (2010, p.18-19) destaca a importância dos estudos feministas:

> seria, no entanto, um engano deixar de reconhecer a importância desses primeiros estudos. Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres — as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina — em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não

> habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos (LOURO, 2010, p. 18-19,,.

A força do movimento feminista está em repensar a forma de entender a política e o poder, de problematizar o conteúdo formal que se atribuiu ao poder e ao seu exercício. Com essas questões colocadas à tona para o espaço público, o feminismo traz também a necessidade de defender os interesses de gênero das mulheres, “por questionar os sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres” (COSTA, 2005, p. 10).

Em seu trabalho *O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política*”, Costa (2005) apresenta o movimento feminista em países como Chile, Argentina, México, Peru e Costa Rica e, no Brasil, um “feminismo bem-comportado” que, diferente dos outros países citados, não encontrava tanto apoio para as questões ligadas à liberdade sexual.

No Brasil, no final do século XIX, as mulheres ocupavam cada vez mais o trabalho na indústria e muitas já faziam parte das lutas sindicais em defesa das condições de trabalho, melhores salários, “além do combate às discriminações e abusos a que estavam submetidas por sua condição de gênero” (COSTA, 2005, p. 11). Em diversos países da América Latina existiam organizações feministas influenciadas pelo pensamento socialista, em que se discutiam os direitos da mulher e a organização das classes populares.

No Brasil, destaca-se a criação do Partido Republicano Feminista, por Leolinda Daltro, mobilizando as mulheres na luta pelo direito ao voto, e a Associação Feminista, “de cunho anarquista, com forte influência nas greves operárias de 1918 em São Paulo” (COSTA, 2005, p. 11). A luta pelo sufrágio se amplia a partir dos anos 1920 com forte ação das mulheres de classe média e alta sobre o Poder Legislativo, conquistando, assim, o direito ao voto. Com o alcance dessa meta, o movimento feminista foi seguido de acomodação e desarticulação. Essa “primeira onda” do movimento feminista foi caracterizada como conservadora por não questionar a divisão dos papéis de gênero.

A “segunda onda” do feminismo na América Latina nasceu na década de 1960, como aponta Costa (2005, p. 13), em meio ao autoritarismo e à repressão do regime militar. Os movimentos feministas que teriam se desenvolvido no Brasil nesse momento seriam oriundos de um contexto distinto do que marcou o feminismo de segunda onda de países como Estados Unidos e França, na medida em que a

identificação de opressão das mulheres aliou-se ao combate ao regime civil-militar. Joana Maria Pedro (2005, p. 78) afirma que os movimentos feministas na década de 1980 passaram a utilizar a palavra gênero no intuito de reforçar a ideia de que as diferenças entre os homens e mulheres são baseadas na cultura e não no sexo. Scott (1995, p. 75) afirma que, inicialmente, o "gênero" era sinônimo de "mulher" e que em seu entendimento é uma criação social imposta sobre um corpo sexuado. Dessa forma, as diferenças entre homens e mulheres estariam relacionadas ao gênero, e não ao sexo.

É neste contexto de grande movimentação social e política que ressurge o movimento feminista contemporâneo, não somente como grupo de militância, mas também por meio de livros, jornais e revistas. Destacam-se nesse período as obras de Simone de Beauvoir (1949), Betty Friedman (1963) e Kate Millet (1969)[7].

O objetivo dos estudos feministas é tornar visíveis as mulheres invisibilizadas, cujo processo de silenciamento se constitui pela produção discursiva de "mulher" como ser naturalmente destinado ao mundo doméstico e privado. É claro que há muito tempo nós, mulheres, passamos a ocupar cada vez mais o espaço público, e com essa conquista sofremos o peso da cobrança da sociedade em relação ao cumprimento dos nossos ditos papéis de gênero: a feminilidade, a maternidade, a subordinação... Os estudos feministas apontam as desigualdades sociais, políticas e econômicas e denunciam a opressão submetida às mulheres através da criação de revistas, eventos, grupos.

> Às vezes transformados em guetos, mediante processos nos quais também têm responsabilidade e envolvimento, muitos desses grupos acabam por ser excluídos (e por se excluírem) da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico. Torna-se comum a tendência de deixar que nesses espaços (e apenas neles) se tratem de questões relacionadas às mulheres. Desse modo, propostas, que iam desde a "integração do universo feminino ao conjunto social" até pretensões mais ambiciosas de "subversão dos paradigmas teóricos vigentes", enfrentam muitas dificuldades para se impor (LOURO, 2010, p. 18).

As pesquisadoras procuravam visibilizar a mulher através de estudos e militância. Por isso, seria um engano desconsiderar as transformações obtidas com esses estudos iniciais, nos quais as mulheres passaram a ser o tema central da discussão. Segundo Louro (2010, P. 19), "fizeram tudo isso geralmente com paixão,

---

[7] *Le deuxième sexe,* de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystíque,* de Betty Friedman (1963), *Sexual politics,* de Kate Millett (1969).

e esse foi mais um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente, não eram neutros”.

Esses estudos feministas focalizaram temas e problemas que não faziam parte da academia, pois falavam do cotidiano da mulher, sobre família, sexualidade, do espaço privado. Compreendo, assim, que uma das marcas mais fortes desses estudos é o seu caráter político, problematizando e subvertendo o que está dado como posto no meio acadêmico e na sociedade em geral. Independente da sua filiação teórica, os estudos feministas concordam que o argumento de que homens e mulheres são constituídos de acordo com sua biologia e que suas relações se baseiam nessa distinção reforça a desigualdade de gênero.

É necessário, então, contrapor esse tipo de justificativa. Não são as características biológicas, mas a forma como essas características são representadas e hierarquizadas discursivamente, ou seja, aquilo que se diz ou se pensa sobre tais características que vai constituir provisoriamente o que é feminino ou masculino em um contexto – e não o sexo.

As visões naturalistas sobre mulheres e homens impedem a percepção de que as características padronizadas correspondem a relações de poder. Essas relações, de tanto serem praticadas e reforçadas, produzem desigualdades. Como forma de superar o determinismo biológico como argumento para justificar as desigualdades entre homens e mulheres, os estudos feministas passam a distinguir gênero do sexo.

Gayle Rubin, antropóloga estadunidense, em seu ensaio *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política do sexo*” (1993), questiona as relações que transformam uma fêmea humana em uma mulher domesticada. Essa dicotomia é chamada pela antropóloga de sistema sexo/gênero, em que o sexo (fêmea) é a expressão da natureza, e o gênero (mulher domesticada) é cultural. Segundo Rubin (1993, P. 2), sistemas de sexo-gênero são "conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana e na qual essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas". As diferenças entre os sexos são justificativas pelas quais a opressão é exercida e este poder é legitimado. Para a antropóloga, o conceito de gênero "deixa também aberta a possibilidade de distinguir formas diversas em períodos históricos diferentes e, com utopia, permite pensar a liberação das mulheres a partir de formas distintas de

organização social" (RUBIN, 1993, p. 3), mediante lutas feministas em busca de uma sociedade sexualmente igualitária.

Meyer (2010) aborda uma “terceira onda” do movimento feminista, que é afirmada a partir dos estudos pós-estruturalistas.

> As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder (MEYER, 2010, *apud* BRITO, 2013, p. 51).

Evidenciando que as identidades são fluidas e contingentes, privilegia as abordagens que compreendem o gênero como uma produção discursiva e não como um conceito universalizado. Na constituição do social há a fixação parcial dos sentidos; com isso, não é possível a completa universalização e as tentativas de totalização são precárias.

Nos anos 1990, chegou ao Brasil o artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica,* de Joan Scott. A historiadora estadunidense contribuiu para o reconhecimento da importância das relações sociais que se estabelecem nas diferenças entre os sexos. Chama a atenção para o que considera usos descritivos de gênero, ou seja, quando apenas se olha para questões envolvendo mulheres e homens sem problematizá-las.

Pós-estruturalista, Scott, em seu artigo clássico, trabalha com o método de desconstrução de Derrida e busca, de fato, desconstruir padronizações propostas entre homem e mulher (PISCITELLI, 2002). Observa a forte influência do pensamento dicotômico que coloca homens e mulheres em polos opostos que se relacionam dentro do sistema dominação/submissão. Para Louro (2010), sustentada em Derrida no jogo das dicotomias os dois polos diferem e se opõem; aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. O pensamento binário é marcado pela superioridade do primeiro elemento em relação ao segundo (público/privado, homem/mulher). Problematizando o que constitui cada um dos polos, é possível desconstruir dicotomias, compreendendo que cada polo é plural, pois contém o outro.

> As relações de poder entre homens e mulheres, embora recorrentes, serão sempre carregadas de sentidos próprios de cada sociedade e de seu tempo. Além disso, temos de pensar que essas relações não se caracterizariam como de “mão única”, tanto porque o movimento se exerce nas duas direções entre os gêneros quanto porque ele é atravessado por outras disputas provenientes de outros “campos de força” que não o do gênero. Acredito que essa concepção pode ser importante para uma perspectiva

> feminista porque supõe, nos dois polos da relação, sujeitos livres e capazes de reagir (SCOTT, 1995 p. 121).

Scott entende que gênero está imbricado a relações de poder. Para a autora, homens e mulheres são categorias constituídas de tantos significados e impossíveis de serem fixados o que, com Laclau e Mouffe (2004), me permite caracterizá-los como significantes vazios.. Isso ocorre quando um discurso universaliza tanto seus elementos que impossibilita sua significação. Joan Scott inclui nas discussões sobre gênero os homens, pensando nas masculinidades e feminilidades possíveis.

Butler (2012), em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, questiona o sexo como uma estrutura dada, como se não houvesse uma história. Discordando da dicotomia sexo/gênero, Butler, assim como Scott, compreende corpo e sexo como conceitos com história, problematizando a natureza biológica dos homens e das mulheres. Para a filósofa, vivemos em uma sociedade heterossexual que exige coerência entre sexo, desejo e gênero. Como exemplo dessa coerência, uma criança que nasce com pênis só poderá ser, no futuro, um homem com atração por uma mulher. "O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado", afirma Butler; "tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos" (BUTLER, 2012, p. 27). De acordo com Butler, gênero é um 'ato' intencional, um gesto 'performativo' "no sentido de construção dramática e contingente de significado" (PISCITELLI, 2002).

> O gênero não deve ser construído como uma identidade e estável, um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituída num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero (BUTLER, 2012, p. 200).

Tuburi (2013, p. 22) também aborda

> o respeito aos corpos cuja liberdade depende, em última instância, de serem livres do discurso que os constitui. Ou de simplesmente poderem existir em um mundo que os nega, e que os nega pelo discurso que não é, de modo algum, apenas uma fala qualquer (TIBURI, 2013, p. 22).

A performatividade de gênero se dá pela repetição de atos corporais e gestos e está relacionada à encenação de diferentes modos de ser homem, mulher,

homossexual, heterossexual que não estão presos à heteronormatividade compulsória[8].

Pelo conceito de gênero, as críticas ao patriarcado e seus valores heteronormativos ganharam força teórica, ganhando espaço na academia. O debate sobre gênero aparece principalmente na crítica aos mecanismos de inferiorização da mulher. Esses estudos foram capazes de identificar como o que é diferente do masculino é inferiorizado, “a serviço de garantir a supremacia hegemônica do universo masculino” (PRADO; MACHADO, 2012). Dessa forma, gênero não é apenas um conceito, mas uma relação de poder produzida discursivamente.

Devo ressaltar a sua importância para as lutas a favor das mulheres, ativismo que pretende mostrar que o patriarcado gera assimetrias de gênero. No entanto, existem feminismos ainda trabalham com o binarismo de gênero tendo como base a ideia de que homem e mulher são a verdade da sexualidade, crítica que Judith Butler apresenta ao propor um feminismo que tenha como base a desconstrução de identidades de gênero que oprimem as diferenças.

Apresento no próximo tópico algumas considerações sobre sexualidade dando continuidade as proposições de Judith Butler.

2.3 Alguns discursos sobre sexualidades

Que anda nas cabeças, anda nas bocas
Está na natureza, será que será
O que não tem governo nem nunca terá
O que não tem vergonha nem nunca terá
O que não tem juízo.
Chico Buarque, O que será

As diferenças sexuais proporcionam assimetrias; dessa forma, é possível verificar o quão complexo é falar sobre sexualidade. Para aproximar um pouco as significações sobre essa categoria, considero importante percorrer alguns discursos sobre gênero, sexo e corpo. O corpo recebe tratamentos diversificados que estão sempre ancorados em significações e representações. Essa variabilidade de identificações dos sujeitos é referido por Hall (2006) como fragmentação da identidade, uma vez que essas identidades não são fixas. Com o controle do corpo

[8] Conceito definido por Butler (2010) para a necessidade de haver coerência entre corpo e gênero definida pela prática compulsória da heterossexualidade.

por regras da sociedade, a sexualidade coloca-se como elemento de diferenciação dessas identidades, numa relação de poder.

A sexualidade e o sexo são construções discursivas relacionadas à estrutura de uma sociedade, de tal forma que os sujeitos consideram naturais comportamentos e práticas consideradas adequadas para viver sua sexualidade. Essas construções, quando orientadas pela normatização, são difíceis de desconstruir por estarem fechadas num “circulo vicioso condenação/justificação” (POLLACK, 1987, p. 55). Porém é necessário destacar o caráter ambivalente dessa norma, que influencia e é influenciada pela sexualidade.

Para Brito (2013), essas questões são relevantes a fim de ressaltar que a sexualidade não deve ser reduzida à natureza, buscando se afastar do determinismo biológico para o sexo. Segundo Butler (2012, p. 25),

> a radical divisão de sujeitos de gênero possui outro par de problemas. Podemos nos referir a um “dado” sexo ou a um “dado” gênero sem primeiro perguntar como o gênero é dado e por quais meios? E o que é “sexo”? Ele é natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Teria cada sexo uma história diferente, ou histórias? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, com a consequência de que a distinção entre sexo e gênero mostra-se como não tendo distinção (BUTLER, 2012, p. 25).

De acordo com a teoria proposta por Laclau, sexo, assim como gênero, são enunciações que rompem com o binarismo sexo-natureza/gênero-cultura. A naturalização é uma estratégia de poder. Sobre esse aspecto, Butler propõe a desnaturalização de sexo e gênero. Sexo e gênero são construções discursivas entre as quais não há distinção. Para a filósofa, o discurso constitui o corpo. Weeks (1993) diz que a sexualidade está relacionada tanto com as palavras como com o corpo e que as formas de se lidar com o desejo não são dadas pela natureza, mas numa combinação de sentidos e representações.

A sexualidade hegemônica é a heterossexual; é reconhecida como a única legítima. Mulheres e homens homossexuais e bissexuais ou aqueles que vivenciam sua sexualidade sozinhos são considerados à margem de uma sexualidade normal[9].

---

[9] Quem vive a sexualidade fora da norma é enquadrado com problemas médicos, psicológicos e/ou religiosos (LOURO, 2002).

Esses sujeitos são os outros, enunciados como diferentes, antagonistas dentro de uma heteronormatividade compulsória. Hall (2006) lembra que estamos em uma época das diferenças, na qual as sociedades “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições do sujeito” (p. 18). O que se conhece hoje como normas da sexualidade são localismos que se hegemonizaram. A linguagem nomeia as identidades e as coloca em posições de inferioridade ou de superioridade de acordo com o padrão de sexualidade. Os que são significados como inferiores são invisibilizados, e eles (e sua performatividade) são remetidos ao âmbito do privado, por ser rotulado como estranho, *queer*.

O termo *queer* é inglês, usado para se referir de forma estereotipada às pessoas que não estão dentro dos padrões sexuais e de gênero. O mesmo termo foi utilizado por teóricos de estudos *gays* e lésbicos na década de 1980 para contestar a heterossexualidade compulsória; está relacionado à dificuldade de superar o binarismo masculino/feminino e o heterossexismo nos estudos de gênero. Contemporaneamente, “registra-se uma viragem na teoria *queer*, expandindo o seu potencial analítico para além das especificidades de cada orientação sexual ou identidade de gênero. Mais do que comportamentos, a teoria *queer* disseca sobretudo dicotomias, rótulos, normas e principalmente a heteronormatividade” (SANTOS, *apud* PRADO; MACHADO, 2012, p. 54).

A teoria *queer* reforça a intenção de transpor a sexualidade do determinismo biológico, do natural para o campo do social, já que “uma vez que este está atravessado por relações de poder, podemos dizer que a sexualidade se transpõe ao campo político” (PRADO; MACHADO, 2012, p. 54). Dessa forma, desnaturalizar as identidades sexuais implica recusar qualquer padrão de normalidade.

Essa teoria compreende que todo discurso é contingente; a sexualidade é uma construção discursiva e, por essa razão, é compreendida como enunciação performática(PRADO; MACHADO, 2012 , p. 55). Para Córdoba (2003), o sujeito não existe antes da performatividade, mas se constitui no/durante o ato da interpelação discursiva. Os significados são inscritos pela linguagem, o que remete à concepção de que toda identidade é incompleta, “uma vez que precisa de uma referência exterior para se sustentar, e traz consigo relações de poder” (CÓRDOBA, *apud* PRADO; MACHADO, 2012, p. 55).

> Dessa forma, podemos afirmar que as relações não heterossexuais muitas vezes reproduzem os padrões heterossexuais, tanto nos papéis de gênero que os casais assumem quanto no modelo de relação estável, embasados muitas vezes pelas próprias demandas dos movimentos políticos. A teoria *queer* reconhece o poder reconstrutivo das relações homossexuais, afirmando que mesmo relações com papéis mais definidos não são simplesmente maneiras de integrar essas relações nos termos da heteronormatividade (PRADO; MACHADO, 2012, p. 55).

A demanda pela institucionalização da União Civil e pela adoção de filhos por casais homoafetivos é embasada em concepções heteronormativas e reprodutora de uma moral conservadora. Não se propõe, neste caso, que a heteronormatividade deva ser substituída por uma homonormatividade, pois, de acordo com a teoria *queer*, as identidades são provisórias.

A performance *queer* chama a atenção para o binarismo essencialista presente em algumas abordagens de gênero, buscando discursivamente escapar da normalização hegemônica.

Enquanto alguns movimentos de liberação *gays* e lésbicos – que tem por objetivo alcançar a igualdade de direitos e que para isso se baseiam em concepções fixas de identidade sexual – contribuem para a normalização e a integração dos *gays* e lésbicas na cultura heterossexual dominante, algumas minorias *gays*, lésbicas, transexuais e transgêneros reagiram e reagem hoje contra esse essencialismo e essa normalização da identidade sexual.

Surgem vozes que questionam a validade da noção de identidade sexual como único fundamento da ação política. Esse é um embate que evidencia que as disputas por significação estão presentes mesmo nos espaços aparentemente homogêneos e sugere uma abordagem que possibilite compreender gênero e sexualidade como questões relativas ao modo como se lida com a diferença no âmbito das relações de poder.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo busco compreender as marcas inscritas nos textos curriculares produzidos no/pelo acervo pedagógico do NEC. Orientado pelo debate sobre diferença, analisamos significações de mulher, homem, masculino, feminino, relação homoafetiva, família etc que emergem do material estudado. Na leitura dos textos, analiso as questões de gênero e sexualidade como relativas ao processo de constituição do currículo de educação em direitos humanos, procurando identificar que significados deslizam, disputam hegemonia e ganham espaço e/ou são silenciados.

3.1 Núcleo de Educação Continuada: uma proposta curricular em educação em direitos humanos.

Neste tópico apresento o processo de produção curricular do Núcleo de Educação Continuada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), unidade da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que hoje gradua em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia. Em 1999, a FEBF implantou o Núcleo de Educação Continuada como um projeto institucional de extensão acadêmica, por meio do qual assumia compromisso técnico e político com a educação continuada de professores da rede pública de ensino da região, buscando e implementando parcerias com o poder público e a sociedade organizada da região.

> Movimentando-se nessa direção, [o NEC buscava] superar duas marcas da cultura universitária – o entendimento da extensão como atividade assistencialista, secundária e essencialmente de aplicação; e a forte desarticulação entre os campos que têm sido enunciados como estruturantes da instituição universitária: ensino, pesquisa e extensão.(NEEDHs, 2011, p.2)[10]

O NEC iniciou suas atividades tematizando seu trabalho em torno dos temas Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental, e desde o início,

[10] NEEDHs – NÚCLEOS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: processo de produção curricular no contexto da prática de escolas de Duque de Caxias. Projeto de melhoria da escola pública financiado pela FAPERJ.

implementava ações diretamente nas escolas, junto às crianças e jovens em parceria com as professoras. Além dessas ações, realizava empréstimo e orientava esses professores para a utilização do material pedagógico que o acervo do NEC possui, realizando assessoria pedagógica e promovendo eventos. Sua atuação não era apenas de transmissão de conhecimentos mas de produção em conjunto e troca de conhecimento com os professores dentro da escola, espaço de produção cultural, propondo superar a dicotomia teoria-prática. Das ações do NEC, sua principal meta era constituir-se como espaço de fomento de políticas públicas orientadas por princípios de respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente.

Com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI – MEC)[11] foi criado o Polo de Educação em Direitos Humanos (PEDH), projeto diretamente ligado ao NEC com o propósito de difundir a parte do Núcleo voltado para a Educação em direitos humanos que trouxe desdobramentos tais como:

1- Consolidação do convênio entre a Universidade do Estado do Rio de janeiro e a Novamerica. Esta ONG promove ações em defesa dos direitos humanos e recebeu em 2003 o Prêmio Educação em Direitos Humanos pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Com a parceria entre o NEC e a Novamerica, no ano de 2005, a Faculdade de educação da Baixada Fluminense realizou a III Jornada Escola e Violência, com a participação de 614 professores. A Jornada teve por finalidade debater o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 10 de dezembro de 2003 e impulsionar a produção curricular orientada por esta temática. Das proposições definidas pelos professores durante a Jornada, foi organizado pelas professoras Aura Helena Ramos, Vera Maria Ferrão Candau e pelo professor Antônio Flávio Barbosa Moreira o “Manifesto da Baixada Fluminense pela Educação em Direitos Humano”[12]. São pontos destacados no Manifesto:

> Viabilizem [os representantes dos sistemas de ensino]uma organização de espaços e tempos escolares para a reflexão e debate sobre as questões da prática pedagógica e a incorporação da educação em direitos humanos nos currículos; Promovam um processo de formação em educação em direitos humanos, dirigida a todos os professores e professoras, equipe técnico-

[11]Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816.

[12]Manifesto da Baixada Fluminense pela Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.necfebf.uerj.br/manifesto.htm>

> pedagógica, administrativa e de apoio, disseminando as orientações e princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Adotem mecanismos que favoreçam a democratização da gestão nas escolas; Realizem um investimento significativo voltado para a melhoria das condições de trabalho dos educadores e educadoras, como elemento fundamental para a afirmação dos direitos dos profissionais da educação; Garantam os recursos didáticos das escolas relacionados à educação em direitos humanos – vídeos, livros, CDs, jogos etc.; Criem um sistema de valorização e incentivo para projetos que objetivem o desenvolvimento de experiências de educação em direitos humanos. (MANIFESTO, 2005)

Este Manifesto foi entregue aos representantes do Poder Público presentes no evento.

2- Consolidação da parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME) para o desenvolvimento de formação continuada para os professores e de ações pedagógicas nas escolas desta rede de ensino. Destaco sobre esta parceria o encontro do Grupo de Trabalho[13] do PEDH, no qual teve participaram 40 professores da rede municipal e a implantação do Núcleos Escolares de Educação em Direitos Humanos (NEEDHs) em uma escola de cada um dos quatro Distritos de Duque de Caxias. Os NEEDHs foram criados como multiplicadores das propostas do PEDH, possibilitando a relação entre as atividades do NEC e das escolas públicas, pensando a escola como arena de produção curricular em Educação em Direitos Humanos, espaço cultural híbrido de negociação da diferença. Assim, os NEEDHs estruturam suas ações:

> organizando iniciativas de formação continuada de educadores/as; implementando ações pedagógicas junto às crianças das escolas participantes; concebendo e adquirindo material pedagógico para a constituição e organização de acervo na área. (NEEDHs, 2011, p. 10)

Em 2011 ocorreu a formação do GT – Caxias, Grupo de Trabalho constituído por educadores das escolas e orientado pelo NEC, que manteve atividades de formação com vistas a definição de projetos escolares inspirados nos princípios da educação em direitos humanos. Nesse processo, as escolas constituíram projetos próprios, com temas específicos relativos às demandas identificadas por cada unidade. Dentre as escolas envolvidas, quatro permaneceram vinculadas ao Núcleo em 2012, implementando ações escolares segundo os projetos definidos cujos

[13]Informação retirada do Boletim Dica & Feito. Disponível em: <http://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/boletim012011PEDHEA.ht>

temas foram Educação Ambiental, Violência Escolar, Relação Escola-comunidade e Educação Sexual. Chamou nossa atenção a escolha da temática Sexualidade ter sido destacada justamente por uma Unidade de Ensino que trabalha exclusivamente com pré escola, segmento no qual a omissão da educação escolar em relação ao tema é notória. Em 2012, as ações organizadas em parceria com o NEC e as escolas, foram colocadas em prática. A creche apresentou o projeto "Tenho direito de ser criança! Educação Infantil em Direitos Humanos", dividido em três eixos – Tenho direito de ser curioso e conhecer meu corpo; tenho direito de ser diferente e ser respeitado em minha diferença; tenho direito de sonhar com um mundo melhor.

Os NEEDHs transformaram as Unidades-Núcleo em espaços de produção de material pedagógico, reflexão e difusão da Educação em Direitos Humanos e, também, de socialização do acervo de material utilizado por professores das escolas localizadas em cada Distrito. O acervo foi criado a partir dos materiais necessários para o desenvolvimento das oficinas organizadas pelo NEC, bem como pelos materiais produzidos pelos professores. Conforme as atividades das oficinas eram criadas, livros, vídeos e jogos foram adquiridos ou criados pelos bolsistas e professores das rede pública envolvidos no projeto.

O acervo do NEC, utilizado nas escolas desde 2002, recebeu novos títulos e materiais que antes só ficavam disponíveis ao uso no Núcleo e nas escolas parceiras, mas que em seguida foi organizado e catalogado no chamado Baú do NEC. Este acervo fica disponível para as escolas da rede e estudantes da FEBF e tem o catálogo disponibilizado no site e na sala do projeto. Com o financiamento do projeto de criação dos NEEDHs, cada Unidade-Núcleo passou a produzir seu próprio acervo.

Este acervo é formado por 239 livros, 13 CDs e 05 jogos, formando o Baú do NEC. O material que constitui o Baú, foi adquirido e produzido de acordo com as oficinas propostas. Os livros são organizados de acordo com tais temas: valores – 55 livros; direitos humanos – 14 livros; diversidade e etnia – 40 livros; folclore – 11 livros; sexualidade – 13 livros; educação ambiental – 29 livros; história/política – 09 livros; outros (com livros que variam em temas como saúde, pluralidade cultural e artes) – 35 livros; fundamentos/prática docente – 28 livros; informativos – 05 livros. O Baú conta com catálogo disponível no Núcleo e no site, com os nomes dos livros,

indicação de palavras-chaves e uma sinopse informada pela editora do livro ou produzida pelos bolsistas do projeto.

Sendo a educação em direitos humanos o eixo articulador da diferença, é nesta perspectiva que procuro identificar em que medida a temática gênero e sexualidade se encontra contemplada no acervo pedagógico do NEC. Busco, também, analisar o modo como as questões relativas a gênero e sexualidade (homem, mulher, feminino, masculino, família, relação homoafetiva) são significadas discursivamente nos textos estudados, bem como compreender que diferentes significações sobre estas questões estão em disputa nos textos. O Baú do NEC não organiza seu material dentro das categorias analisadas neste trabalho. Dentro da temática Sexualidade, o material do acervo é organizado dentro dos eixos “Orientação Sexual”, “Gênero” e “Sexualidade”. Para esta pesquisa, apenas os livros dentro dos eixos “Gênero” e “Sexualidade” são utilizados pois trazem contribuições para as analises das categorias selecionadas. O material do eixo “Orientação Sexual” é voltado para a educação sexual sob a ótica da saúde.

3.2 **Significações que disputam hegemonia**

Quadro nenhum está acabado, disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo, primeiro, ao além
de outro quadro que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta que dá a um
corredor que leva a outra e a muitas portas.
João Cabral de Melo Neto

Apresento aqui os dados da pesquisa documental realizada com o acervo pedagógico do Núcleo de Educação Continuada. Desse acervo, foram selecionados os oito livros catalogados com as palavras-chave “Questões de gênero” e “Sexualidade”. As ilustrações extraídas de alguns livros e atividades colaboram para que se possa perceber quais enunciações apresentadas no livro buscam hegemonia, assumindo que, para Carvalho (2008), para haver discurso, não é necessário um texto verbal, mas, sim, sentidos postos. Nos dois primeiros tópicos analiso pares de significantes, mas sem a intenção de colocá-los como opostos, reforçando dicotomias. Os pares *homem-mulher* e *feminino-masculino* foram assim organizados por compreender que as identidades não se esgotam em si e que cada elemento

desses tópicos carrega um pouco do outro em sua constituição. Em relação a categoria *família,* optei por não separá-la em um tópico, já que sua análise tem ligação muito próxima com as categorias selecionadas para este trabalho.

3.2.1 Homem e mulher

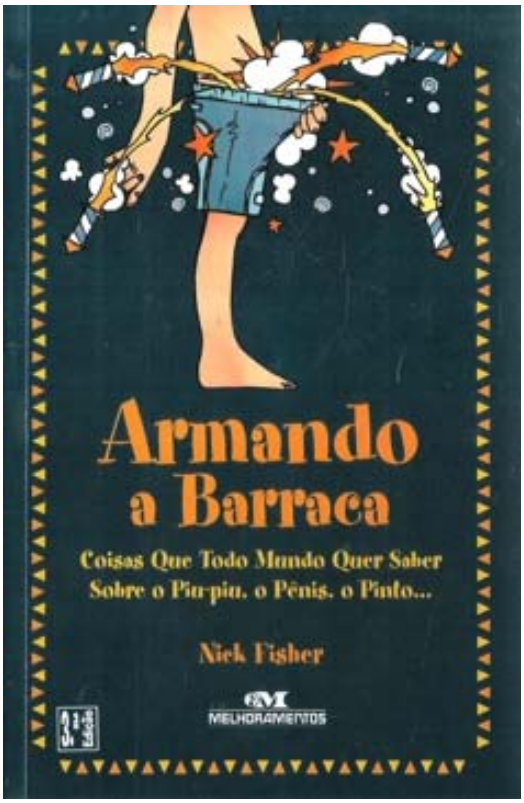
Com a palavra-chave *sexualidade* há no acervo os livros *Já começou* pra *você*? – *Coisas que todo mundo quer saber sobre menstruação*[14] e *Armando a barraca – coisas que todo mundo quer saber sobre* o *piu-piu*, o *pênis*, o *pinto*...[15] Com características de um manual, os dois livros tratam da compreensão das mudanças corporais com a chegada da adolescência, explicando as diferenças na anatomia causadas pelos hormônios sexuais. Destaco a forma como mulher e homem são significados na capa dos dois livros. Na obra produzida para as adolescentes, observa-se que as mulheres são enunciadas como sensíveis e frágeis. As cores claras e a presença dos objetos de pelúcia complementam o quadro de feminilidade associada à ideia de delicadeza e doçura.; no livro para os adolescentes, os homens são enunciados como curiosos e objetivos, e que o homem é todo vigor e energia. As cores fortes utilizadas são associadas à masculinidade, e a falta de objetos, à simplicidade e falta de vaidade considerada naturais do homem reforçando, para ambos os gêneros, padrões de comportamentos. De acordo com Schindhelm (2011, p. 10),

> presenciamos concepções atribuídas às meninas traduzidas por posturas de ser boa aluna, educada, obediente, sentimental, frágil, aplicada e facilmente conduzida por regras e normas. Dos meninos são esperadas qualidades como ser ativo, viril, corajoso, líder, prático e ousado (SCHINDHELM, 2011, p. 10).

[14] Ruth Thonson, Melhoramentos, 2001.

[15] Nick Fisher, Melhoramentos, 2002.

Figura 1: Capa de *Armando a barraca*



Fonte: THONSON, 2001

Figura 2: Capa de *Já começou pra você?*

Fonte: FISHER, 2002

Indo além, é possível verificar que, apesar de se encontrar dentro do tema sexualidade, a sinopse do livro *Já começou pra você?* não menciona em nenhum momento as partes do corpo da mulher, diferentemente do livro *Armando* a *barraca*, que já no seu título destaca a importância do pênis e apresenta na sua sinopse a relação do corpo com o desejo sexual – informação que é silenciada no livro para as adolescentes.

Para Schindhelm (2009, p. 6.788), "a sexualidade ainda encontra resistências ao seu desvelamento, em razão do lugar privilegiado que detém no cerne dos valores associados à intimidade de uma pessoa e por ser uma dimensão do sujeito que recebe influências e controle por parte do social". É possível observar, na capa do livro voltado para as meninas, que a sexualidade tem seu valor associado à intimidade, mostrando na ilustração o posicionamento das pernas de uma garota discreta, que guarda seu "valor". As saias abaixo do joelho demonstram a discrição, tão valorizada nas mulheres. O silenciamento do corpo e do desejo[16] da mulher são rastros do segredo e da discrição em que a sexualidade feminina sempre foi regulada. São, portanto, "discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o 'verdadeiro' universo da mulher" (LOURO, 2010, p. 17). Pensar gênero e sexualidade, considerados algo pessoal, como uma questão política, é defender um modelo agonístico de relação social (MOUFFE, 2001).

A capa do livro para os meninos, além de mostrar a importância do pênis – como já citado –, nomeia o órgão sexual de diferentes formas, o que não acontece no livro rosa. A ideia que fica, mais uma vez, é de que a genitália feminina deve ser escondida e seu nome nem deve ser falado. No livro azul, os fogos de artificio que saem da bermuda do menino evidencia que seu corpo foi feito para ter prazer. Essa diferença entre homens e mulheres é marcada por desigualdades. Ser mulher é descrito de forma inferior em relação ao homem.

> Na expressão popular, a mulher é o "segundo sexo": o género feminino é descrito pela sua diferença em relação ao masculino. É frequente ouvir dizer-se que as mulheres são mais fracas do que o homem; ou menos racionais e mais sentimentais; mais intuitivas e menos lógicas; têm quatro biliões de neurónios a menos ou têm mais desenvolvido o lado direito do cérebro (LOURO, 2000, p. 41).

[16] Para Butler (2010), o desejo faz parte da equação sexo-gênero-desejo que constitui os sujeitos.

Com base no determinismo biológico, mulheres são enunciadas diferentemente dos homens; principalmente somos apresentadas como periféricas. Assim, padrões de sexualidade são resultado do poder dos homens para definir o que é desejável, um poder discursivamente considerado natural.

> A biologia é, supostamente, imutável; está fora da História e escapa da cultura e tudo isto parece particularmente "verdadeiro" quando o tema é a sexualidade. Neste caso, a abordagem mais recente é aquela que remete a um determinismo biológico. Esta é a compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente. A sexualidade torna-se, nesta perspectiva, um atributo biológico que pode ser compreendido como constituindo a sua origem, o seu núcleo ou a sua essência (p. 94).

A sexualidade, diferentemente de um atributo biológico, é construída no e pelo discurso. Para Jeffrey Weeks (1993, p. 20), "a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, os rituais e as fantasias como com o corpo". A sexualidade, assim como as identidades de homens e mulheres não devem ser reduzidas à natureza, pois elas são carregadas de possibilidades e instabilidades. Uma identidade não é fixa nem estáveis e as concepções de gênero e sexualidade "verdadeiras" são provisórias, e as fronteiras entre o que é adequado e o que é proibido são construídas nos discursos de distintos grupos.

3.2.2. Feminino e masculino

Indicados, também, pela palavra-chave *sexualidade*, os livros *Coisas que todo garoto deve saber sobre garotas*[17] e *Coisas que toda garota deve saber sobre garotos*[18] dão dicas específicas de paquera, de acordo com o gênero indicado nos títulos. Separar os livros como "para garotos" ou "para garotas" não é a principal questão que chama a atenção nesses livros. De acordo com a sinopse apresentada, os dois livros são destinados a identificar tipos de garotas e garotos e como conquistar o par ideal, já indicado no título das obras como aquele do sexo oposto. A sinopse para o livro dos garotos apresenta:

> Este livro vai dar dicas sobre os vários tipos de garota que anda por aí e como conquista-las . Tem também vários toques que vão fazer sua cabeça: acne, ciúme, paquera, música, romantismo etc. (BAÚ, p. 30).

E para as garotas, indicações sobre o sexo oposto:

---

[17] COREY, Peter. Coisas que todo garoto deve saber sobre garotas. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

[18] MAY, Kara. Coisas que toda garota deve saber sobre garotos. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

> Neste livro, você encontra uma lista incrível dos vários tipos de garoto que existem no “mercado” , aprende as manhas de cada um e assim pode escolher o que mais combina com você. Tem ainda um guia sobre mil assuntos: acne, brigas, encontros, paqueras etc. (BAÚ, p. 30).

Garotas e garotos são apresentados como formas estereotipadas de identificar os tipos considerados mais comuns. As garotas podem ser: a Moleca, a Beleza delirante, a Organizadora, a Fã ardorosa, a Sabe-tudo e a Fofoqueira (p. 37-45); os garotos são apresentados como o Capeta, o CD[19], o Bonitão, o New age verde, o Hulk, o Cavalheiro da armadura brilhante, o Bebezão e o Cara legal (p. 41-49).

O gênero feminino é sempre indicado pela sua diferença em relação ao masculino. Alguns tipos de garotas listados no livro fazem parte de alguns discursos sobre a mulher. Frequentemente se ouve que a mulher é maternal e sentimental (Organizadora)[20], estudiosa (Sabe-tudo), menos racional (Fofoqueira) e vaidosa (Beleza delirante). O livro descreve assim a Organizadora:

> E quando ela não está lá [em um grupo virtual da escola], certamente estará atrás de você, porque ela o escolheu para aquilo que chama de “missão”. Ela quer organizar a sua vida. O instinto maternal da Organizadora desabrocha bem antes do instinto sexual (COREY, 2002, p. 39).

Quando escapam da norma, são masculinizadas (Moleca ou Fã ardorosa). No livro, a Moleca se confunde com um menino:

> na gangue ninguém na realidade ainda se deu conta de que ela é uma garota. Quando percebem o fato, ela quase já se tornou “um dos garotos” e é mais ou menos aceita. [...] Estranhamente, a Moleca não usa seu sexo para ter as coisas do seu próprio jeito (COREY, 2002, p. 37-38).

Para Brito (2013, p. 55), “estas concepções são afirmadas pelos antigos ditos populares ou por algumas das modernas teorias sociobiológicas [...] sempre estabelecidas em relação ao masculino”, sendo possível observar a dicotomia homem/mulher proposta por esses dois livros, conserva-se a expressão a qual está na base a proposição de polos opostos, que de um lado exerce poder e do outro a resistência, diferentemente do que propõe a Educação em Direitos Humanos. Compreendendo a cultura como híbrido, “a diferença adquire o caráter de disputa hegemônica” (RAMOS, 2011, p. 63) que se dá em espaços ambivalentes.

---

[19] CD seria a redução do estereótipo “CDF”, “nerd”, enunciado como muito estudioso e muito tímido.

[20] As associações entre as chamadas características femininas e masculinas e os tipos de garotas e garotos listados foram feitas de acordo com a descrição encontrada nos livros analisados, sem intenção de fixá-las.

A masculinidade faz oposição à feminilidade e a outras formas de masculinidade, que, segundo Raewyn Connell (2003) são: masculinidade subordinada, cumplice e marginalizada. A masculinidade hegemônica (o Cavalheiro da armadura brilhante) está relacionada, de forma precária, à universalização dos sentidos que se pretende fixar, a legitimação do patriarcado. A masculinidade hegemônica é um conjunto de significações produzidas tanto por homens quanto mulheres que garante a contínua subordinação das mulheres aos homens. A hegemonia de uma masculinidade não significa que ela tenha controle total sobre as outras possibilidades existentes; tem caráter ambivalente.

A masculinidade subordinada está relacionada à subordinação dos homossexuais em relação aos heterossexuais. Connell destaca que a subordinação também acontece com homens heterossexuais que não correspondem plenamente ao modelo dominante (CD, Bebezão). Segundo o livro,

> O Bebezão balbucia mais do que fala, acha que nunca é culpado de nada, está sempre reclamando dos outros e procurando um ombro pra chorar. Você vai encontrá-lo em cima da carteira, na escola, se o *hamster* fugir, ou em casa, agarrado às saias da mãe (MAY, 2002, p. 47).

O garoto tipo Bebezão escapa da norma hegemônica por apresentar como característica a sensibilidade e a fragilidade. A masculinidade cúmplice (Capeta, Bonitão, New age verde, Hulk, Cara legal) é aquela que pode desfrutar as vantagens do patriarcado, da subordinação das mulheres; a masculinidade marginalizada é associada aos grupos étnicos e à margem da rede de produção-consumo capitalista.

É claro que esses não são padrões fixos. Ao contrário, as masculinidades são absolutamente dinâmicas, exercidas por quaisquer pessoas em diferentes contextos. É importante ressaltar que há sempre sobreposições e contradições nas masculinidades, como afirma Connell (1995, p. 189):

> Qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. Devemos essa compreensão especial a Freud, que enfatizava a presença da feminilidade dentro da personalidade dos homens e da masculinidade dentro da personalidade das mulheres(CONNELL, 1995, p. 189).

Connell (2003) apresenta a masculinidade e a feminilidade como conceitos relacionais, não sendo possível entendê-los separadamente. Identificar a contingência dos vários tipos de masculinidade e feminilidade, não significa tornar essas possibilidades como fixas, havendo assim feminilidades masculinas e masculinidades femininas onde há fronteiras fluidas e intercambiantes.

> Os indivíduos não precisam se comprometer com um único modo de ser, podem aceitar ou encenar diversas masculinidades e feminilidades em diferentes lugares e tempos. Tal pertencimento múltiplo e fluido pode envolver o corpo de maneira que este esteja diferentemente apresentado e usado em circunstâncias diversas e em relação a identidades distintas [...]. A fluidez das fronteiras internas e entre masculinidade e feminilidades nos permite compreender como é possível que as pessoas concebam e experienciem a si próprias diferentemente em situações distintas, e aponta modos como performances semelhantes podem ser interpretadas diferentemente conforme o contexto (PAECHTER, 2009, p. 35).

Atribuem a ambos os gêneros papéis, padrões de comportamento. Esses papéis são enunciações hegemonizadas que procuram definir comportamentos, a forma de se vestir e se portar, além do modo de se relacionar, determinando o que é adequado e inadequado para garotas e garotos.

Os gêneros são produzidos e reproduzidos continuamente; mulheres e homens produzem-se discursivamente de diversas formas, numa construção carregada de possibilidades e de fronteiras instáveis. Dessa forma, há muitas maneiras de ser um garoto e de ser uma garota diferente do que os livros citados enunciam. As identidades de gênero são produções discursivas; ao serem difundidas como únicas, dentro de uma norma, silenciam as diferenças. Os gêneros se constituem nas relações de poder.

Quando os sujeitos rompem as fronteiras entre masculinidades e feminilidades, sem se comprometer com apenas um jeito de ser, estão suscetíveis ao estranhamento do “mesmo”, que os coloca em condição de subordinação.

Analisamos outros livros, agora com a palavra-chave *questões de gênero*: o livro *Faca sem ponta, galinha sem pé*[21] conta a história de Pedro, que não aceita o comportamento hegemonizado como masculino da irmã Joana. Em diversas situações os papéis de gênero são questionados no texto, até que em um dado momento, por encantamento, Pedro se transforma em menina e Joana em menino. A história se desenvolve em torno do conflito gerado entre o sexo e a contingência dos papéis de gênero, sendo possível, ao final do livro, compreender que homens e mulheres não são sujeitos fixos e opostos, mas sim construções discursivas precárias.

A mesma discussão está presente nos livros *Aninha e João*[22], que questiona as diferenças de educação de meninas e meninos, e em *Ceci tem pipi?*[23], no qual o

---

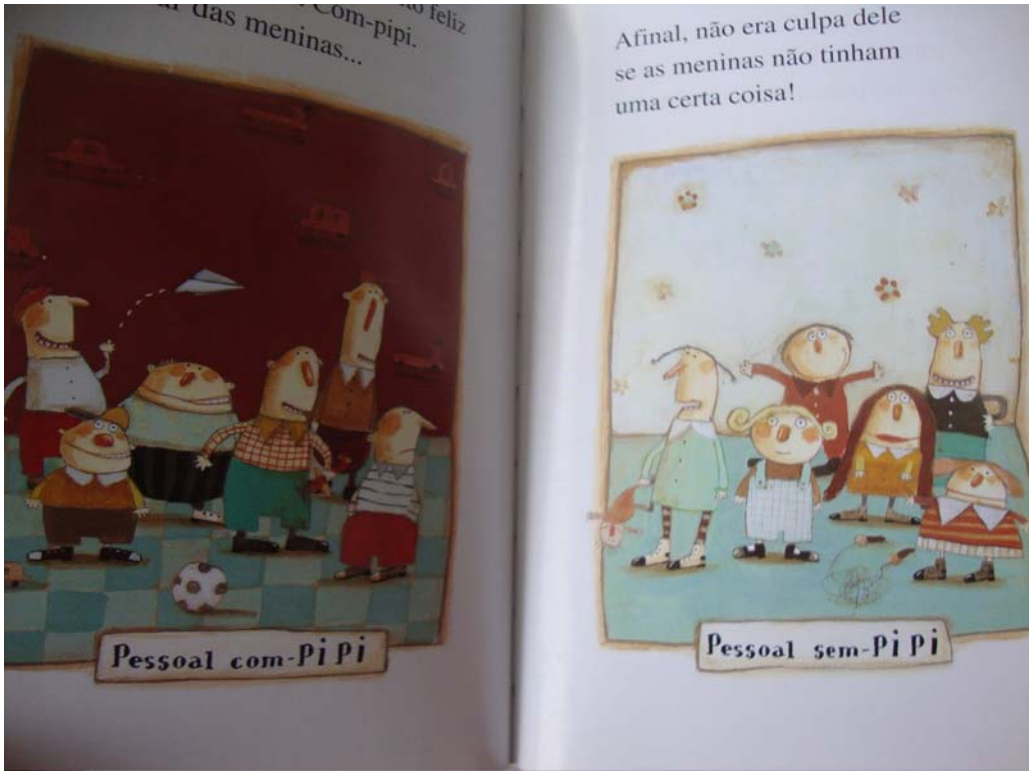
[21] ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta, galinha sem pé.* Ática, 2002.

[22]MINERS, Lucia; YNE, Paula. *Aninha e João.* Ática, 2005.

[23] LENAIN, Thierry. *Ceci tem pipi?* Companhia das Letras, 2004.

menino Max divide o mundo entre os com-pipi e os sem-pipi. As meninas são enunciadas pelo personagem como aquelas que são incompletas, sujeitos no qual falta algo, ou seja, são consideradas incapazes de exercer funções significadas como masculinas.

Figura 3: Pessoas com-pipi e sem-pipi.



Fonte: A autora, 2014

Durante a leitura, Ceci é descrita como aquela que apresenta uma performatividade[24] fora do padrão de feminilidade. De forma lúdica, o autor discute a relação que existe entre sexo-gênero, contestando a enunciação de que quem nasce mulher deverá ser obrigatoriamente do gênero feminino e quem nasce homem, do gênero masculino.

O livro *Ceci tem pipi?* serviu como base para a Atividade 4 do projeto “Tenho direito de ser criança! Educação infantil em Direitos Humanos” do NEEDH Laura d’Aquino Longo. De acordo com os objetivos propostos[25], o projeto da escola traz para a discussão com as crianças da Educação Infantil que ser menina ou menino vai além das diferenças anatômicas e não deve determinar gostos, roupas e

[24] A performatividade para Butler é apresentada como a expressão por gestos,ritos e falas da identidade que o sujeito se reconhece.

[25] Atividade em Anexo.

comportamentos. Ao trazer para a roda de leitura a história *Ceci tem pipi?,* as professoras problematizam, por meio dos personagens Max e Ceci, os papéis determinados para homens e mulheres.

Ao ver uma menina que gosta de futebol, tem bicicleta com modelo masculino, sempre vence as lutas e não gosta de desenhar florezinhas, Max acredita se tratar de uma menina “com-pipi”, pois, em toda a sua vida, esses gostos e comportamentos foram enunciados como masculinos. Sobre os sujeitos que escapam da norma, Louro (2010b), p. 67 afirma que há sujeitos de gêneros “incoerentes”, “descontínuos”, indivíduos que deixam de se conformar às normas generificadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos . São significados como antagônicos ao discurso hegemônico quando praticam suas masculinidades ou feminilidades na fronteira. Paechter (2009, p. 47) salienta:

> A natureza fronteiriça das práticas de masculinidade e feminilidade dentro de qualquer grupo em particular demanda um processo panóptico de controle permanente e contínuo dos membros do grupo. Tanto para situarem suas identidades dentro de uma comunidade de prática de masculinidade ou feminidade quanto para, assim, serem reconhecidos pelos outros membros e por estrangeiros, os participantes precisam assegurar-se de que seu comportamento é consoante às normas do grupo (PAECHTER, 2009, p. 47).

Receber o status de “com-pipi” garante à menina o direito de fazer o que um menino faz. A hierarquia de gênero, em que a homem é significado como superior à mulher, se faz presente nessa concessão. No decorrer da história, o menino descobre que Ceci não é uma “sem-pipi” mas uma “com-perereca”, ponto para diversas problematizações com as crianças da Educação Infantil. As diferenças anatômicas e o corpo ganham sentido discursivamente. Essas diferenças são enunciadas de forma que favoreçam as desigualdades de gênero. A proposta da atividade é levar as crianças ao consenso de que as diferenças entre meninas e meninos vão além das diferenças físicas e que essas diferenças não devem ser determinantes para definir o que é adequado para cada gênero. Ao afirmar que existe os “com-pipi” e as “com-perereca”, as meninas saem da situação de falta, de incompletude, para aquela que tem tanto poder quanto um menino, questionado o determinismo biológico.

> Somos mulheres de muitas formas e jeitos, somos mulheres de diferentes raças, idades, classes, orientações sexuais; de diferentes culturas, religiões; talvez até seja possível dizer que somos mulheres de diferentes tempos, ainda que estejamos todas vivendo numa mesma época. Essas distintas posições supõem e constroem uma diversidade de destinos ou expectativas, restrições e interditos, possibilidades e projetos. As formas de

> enfrentamento ou os modos de subordinação a essas circunstâncias certamente são múltiplos (LOURO, 2006, p. 1).

Os três livros apresentados utilizam a concepção sexista de que meninos e meninas devem ter comportamentos distintos como base para a problematização no decorrer dos textos. Visando a desconstruir o binarismo presente na divisão dos papeis de gênero, os livros procuram mostrar a impossibilidade de fixar o sujeito em uma identidade única, em uma feminilidade ou masculinidade permanente.

> 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 estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 2008, p. 28).

Dessa forma, é possível pensar em masculinidades e feminilidades provisórias, variáveis, que não se esgotam em um “eu coerente” (HALL, 2006, p.12) e que não são definidas biologicamente, mas que são construídas na contingência dos discursos. A concepção de sujeito coerente não é concebível na medida em que homens e mulheres são significados de diferentes formas de acordo com sua raça, sexualidade, religião etc.

Ainda sobre o livro *Ceci tem pipi?*: o menino Max tenta descobrir o que há de errado no corpo da Ceci, uma menina que age como um menino. Para ele, o comportamento da menina não era adequado ao seu corpo, ao seu sexo. Não havia estabilidade entre o sexo e o gênero. Para Butler (2012, p. 25),

> o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]; tem de designar também o aparato mesmo da produção mediante o qual os próprios sexos estão estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2012, p. 25).

Essa possível estabilidade é questionada, uma vez que obedecer coerentemente a lógica da premissa sexo-gênero-desejo vai de encontro ao pensamento de Hall (2006), que afirma que as identidades são provisórias, fluidas. A noção de que dever haver coerência nessa produção é o que Butler (2012) chama de heterossexualidade compulsória[26].

---

[26] Para Butler (2012), a prática compulsória da heterossexualidade se expressa pelo gênero inteligível, ou seja, pela coerência entre um gênero estável om um sexo estável.

Dentro desta mesma questão, a Atividade 4 desenvolvida no NEEDH, buscou problematizar com as crianças essa coerência que a heterossexualidade compulsória impõe. A partir da história *Um dia muito especial*[27], que retrata um dia da família de quatro personagens com nomes que não são associados a um gênero fixo – Tuca, Tica, Tineca e Tinica –, as crianças deveriam vestir as personagens de acordo com a descrição dos seus papéis naquela família, como apresenta o trecho abaixo:

> Tinica, para manter a forma,comeu um pedaço de frango*. Já Tineca estava com muita fome e comeu três pedaços com muita farofa. Assim, todos já cansados de muita diversão, voltaram para casa muito felizes e satisfeitos.[28]

No texto, as personagens não apresentam coerência entre seu sexo e seus comportamentos; como a norma sobre o que é adequado ou normal para homens e mulheres é um processo que se faz ao longo da existência dos sujeitos, de forma continuada e permanente, as crianças vestiam as roupas masculinas na mulher e vice-versa. A discussão teve início quando as crianças perceberam que vestiram o homem com roupa de mulher e a mulher com roupa de homem. Em seguida ao estranhamento com a situação, algumas crianças chamaram a atenção para o fato de o pai da família estar de saia, já que para a atividade proposta a saia estava relacionada ao papel social da mulher, mas em nenhum momento foi questionado o oposto, a mulher vestida com uma roupa masculina.

[27] História adaptada pelas professoras do NEEDH e que faz parte do acervo pedagógico do NEC.

[28] Trecho da história Um dia muito especial que se encontra na íntegra no Anexo 3.

Figura 4: Crianças vestindo personagens de *Um dia muito especial*

Fonte: A autora, 2014

Sobre a atividade desenvolvida, duas questões são identificadas: 1) que o projeto de corpo masculino não pode escapar à norma muito mais que um corpo feminino; 2) que a ideia de família nuclear, imposta como padrão, tem significados que deslizam.

Quando perceberam que o pai da família vestia a roupa “de mulher”, as crianças questionaram o fato, afirmando que isso era um comportamento *gay*, mas não contestaram a roupa “de homem” na mãe. Assim, como as meninas nos livros *Faca sem ponta, galinha sem pé*, *Aninha e João* e *Ceci tem pipi?*, a mãe é o corpo que escapa à norma, e não o corpo masculino. A prática compulsória da heterossexualidade se expressa pelo gênero masculino inteligível, mas que compreende, em determinados contextos, as feminilidades masculinas nas mulheres, como é possível verificar nos livros.

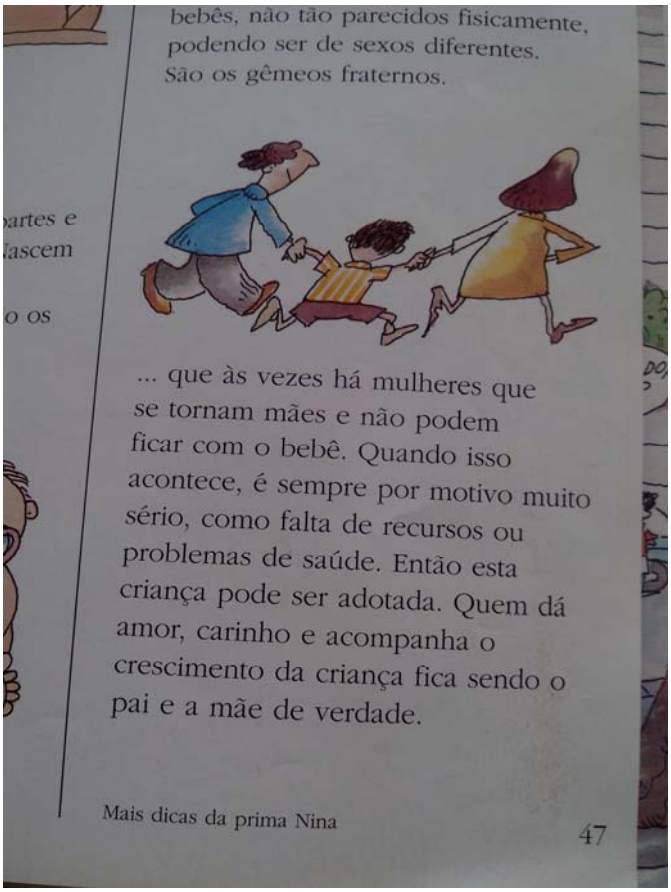
É claro que os sujeitos não só aceitam e assumem as significações que lhes são atribuídas, como também reagem e intervêm – e uma das possibilidades de intervenção vem do campo político do movimento feminista, cujas ações buscam

legitimar, ainda que de forma contingente, outros papéis sociais às mulheres. Admite-se (embora com forte disputa) que as mulheres assumam alguns papéis considerados masculinos, como ter emprego, trabalhar em áreas enunciadas como masculinas, serem menos emotivas e mais racionais, mas o contrário poucas vezes é aceito. Meninos e homens, quando escapam da norma e apresentam características ditas femininas, são significados como masculinidades subordinadas (CONNELL, 2003).

De acordo com a masculinidade aceita, a vaidade é uma característica que está na fronteira entre o masculino e o feminino, mas que não é questionada. A vaidade masculina é enunciada como metrossexual. Os metrossexuais, por sua vez, necessitam reafirmar sua heterossexualidade perante a sociedade, garantindo a coerência entre sexo e gênero estáveis. Para reafirmar suas identidades, muitos homens fazem uso da homofobia e misoginia para enunciar sua rejeição à homossexualidade e a qualquer característica feminina.

Com o desenvolvimento da atividade do NEEDH, diversas crianças que estranharam o fato de o pai estar usando uma saia afirmaram que em suas casas homens e mulheres não tinham papéis de gênero fixos, e em algumas famílias as mães saíam para trabalhar e os pais ficam em casa cuidando do lar e dos filhos. Outras crianças chamavam a atenção de não ter um pai em casa ou de ter dois pais (o pai e o avô) ou de serem criados pela avó enquanto a mãe trabalha. A família, assim como gênero e sexo, é considerada uma instituição natural. Compreendo que a família se constitui discursivamente, sendo uma produção cultural. Segundo Durham (1983, p. 20), "se existisse algum grupo natural na sociedade humana, não seria a família, mas aquele formado por uma mulher e sua prole imatura". Gradativamente, o padrão de família, com pai, mãe e filhos, vem sendo questionada pelas inúmeras possibilidades de constituição familiar.

Figura 5: Sobre constituição familiar


bebês, não tão parecidos fisicamente, podendo ser de sexos diferentes. São os gêmeos fraternos.

... que às vezes há mulheres que se tornam mães e não podem ficar com o bebê. Quando isso acontece, é sempre por motivo muito sério, como falta de recursos ou problemas de saúde. Então esta criança pode ser adotada. Quem dá amor, carinho e acompanha o crescimento da criança fica sendo o pai e a mãe de verdade.

Mais dicas da prima Nina 47

Fonte: A autora, 2014

Assim como no livro *Planeta eu – conversando sobre sexo*, a atividade desenvolvida chama a atenção das famílias que não seguem o padrão nuclear formada por pai provedor, mãe do lar e um ou dois filhos, se possível um menino e uma menina. Tanto a atividade quanto o livro colocam em questão a adoção como forma legítima de formação familiar. Na atividade, além da adoção, as crianças chamaram a atenção para as famílias que não têm filhos e ainda para aquelas que são formadas por duas mães que namoram (casal homossexual).

Embora ainda possamos ver que as diferenças são tratadas como desigualdade, é possível verificar que a família passa a ser significada como um conjunto de indivíduos unidos por laços sanguíneos e/ou afetivos.

3.2.3 Relações homoafetivas

Voltando aos livros *Coisas que todo garoto deve saber sobre garotas* e *Coisas que toda garota deve saber sobre garotos*: estes dois “guias da paquera” significam a heterossexualidade como norma para as relações afetivas, desconsiderando a fluidez das identidades sexuais. As diferenças entre garotos e garotas são marcadas, nestes livros, pelo que é significado como adequado para cada sexo. Para Louro (2010, p. 135), “na quase totalidade dos livros, quando a dimensão do prazer está presente, ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e desejo alguém de seu próprio sexo”. Se a norma tem por referência a heterossexualidade e posiciona a homossexualidade de mulheres e homens como erro, é necessário pensar como isso se inscreve no currículo.

Figuras 6 e 7: Páginas do livro *Planeta eu*

Fonte: A autora, 2014

Para Deborah Britzman (1996), muitas pessoas se sentem amedrontadas pelas simples alusão à homossexualidade, como se ela fosse capaz de fazer encorajar a prática e que os jovens e adolescentes se sintam à vontade de

estabelecer relações diretas com *gays* e lésbicas, o que poderia leva-los a seguir pelo mesmo caminho. A autora acrescenta a esse quadro os mitos relacionados à sexualidade dos adolescentes quando se referem a serem "jovens para serem identificados/as como *gays* ou lésbicas" ou que eles não tem contato com qualquer homossexualidade na sociedade. Também destaca o mito da privacidade em relação ao homossexual e às relações homoafetivas:

> esse mito afirma, ao mesmo tempo, uma noção duvidosa de privacidade: que aquilo que a pessoa "faz" privadamente deve ter pouca consequência pública. [...] Além disso, a insistência de que a sexualidade deva ser 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 (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, "nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora)" (LOURO, 2010b, p. 30), como é possível verificar nas figuras 6 e 7 do livro *Planeta eu.*

> De algum modo, não saber sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá preferir ser heterossexual. Acrescenta-se a esse quadro a ideia 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 (LOURO, 2010a, p. 138).

Esses mitos colocam a heterossexualidade em um polo oposto à homossexualidade, o que acarreta um processo de desigualdades, de hierarquias que está imbricado às relações de poder. Os discursos hegemônicos realizam o processo de enunciar "eles" como aqueles que não partilham dos atributos que possuímos e constroem os limiares marcadores das fronteiras entre a norma e a margem da norma. A referência, a sexualidade hegemônica é a heterossexual. Homossexuais, bissexuais e assexuados escapam da norma e são os sujeitos que se tornam marcados. Esses sujeitos são significados como os "outros" dentro dessa relação de poder, de disputa antagônica.

Ao denominar os sujeitos, estabelecem-se separações e atribuições de rótulos que fixam as identidades, criando formas de distinção e discriminação.

> Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. (...) O poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem

> efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder (SILVA, 1988).

As representações, as significações são distintas e algumas adquirem força e visibilidade a ponto de deixarem de ser entendidas dessa forma e passam a ser consideradas “a realidade”. Para Silva (1998), “as relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas” e os grupos assim considerados têm a possibilidade de significar a si mesmos e também aos outros, indicando, dessa forma, o que consideram adequado para todos. Essa significação se dá com a subordinação ou a negação, marcadas por relações de poder. Assim, a heterossexualidade é concebida como a norma, como natural fazer supor que todos os sujeitos, de forma inata, escolhem “como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto” (LOURO, 2010, p. 17). Consequentemente, todas as outras formas de sexualidade são consideradas anormais. O silenciamento das relações homoafetivas são uma forma de supor que elas não existem, como enunciado no *Livro do adolescente - discutindo ideias e atitudes com o jovem de hoje*[29], que aborda temas como: sexualidade, autoestima, amizade, bebidas, convivência, consumo, cultura, drogas, discriminação, família, esporte, meio ambiente, medo, religião, valores e violência, entre outros. É um livro para adolescentes, mas sua organização propõe uma discussão mediada por um adulto.

Por ser muito abrangente, o livro não aprofunda as discussões, e o tema sexualidade, por exemplo, só aborda a questão do namoro. Sobre a categoria família, o livro chama atenção para as diversas formas de constituição familiar mas silenciam as relações homoafetivas.

A Figura 8, extraída do livro *Planeta eu,* traz uma ilustração mostrando uma manifestação de um grupo contra a homofobia e registra inicialmente seu posicionamento em relação aos homossexuais e às relações homoafetivas. Apesar de fazer uso de uma linguagem progressista, é possível observar que a homossexualidade está ligada apenas à relação sexual, como consta nas frases “Cada um tem direito à sua opção, sexualmente falando” e “Com camisinha, é claro” (Figura 9), e na ausência de relações homoafetivas, como consta nas Figuras 6 e 7.

---

[29] Liliana Iacocca e Michele Iacocca, Ática, 2002.

Figura 8: Página do livro *Planeta eu*

Fonte: A autora, 2014

Quando homens e mulheres assumem seu desejo fora da norma heterossexual, a estes são dadas como alternativas “o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2000, p. 80), pois a heterossexualidade se sustenta significando a homossexualidade como inferior, como anormal, em declarado processo de homofobia.

A rejeição à relação homoafetiva se faz mais presente no que se refere aos homens, sendo possível verificar até quando se expõe a afetividade masculina. A amizade entre homens é alvo de uma vigilância maior e não possui o mesmo grau de intimidade como entre mulheres. Para Louro (2000, p. 81), “a homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão da intimidade entre homens”, que precisam vigiar seus gestos e comportamento, reforçando a masculinidade hegemônica. O desprezo, os estereótipos e o afastamento são expressões da homofobia, como se o respeito ao outro fosse uma forma se assumir uma adesão a essa identidade.

A homossexualidade tolerada é aquela reservada ao privado, na qual o homossexual disfarça sua identidade e prática, vivendo-a no *closet*[30]. De acordo com Bhabha (2013), algumas formas de narrar diferenças são vistas como produções discursivas que envolvem os estereótipos, em um processo que envolve a enunciação e que está atrelado à fobia e ao desejo, caracterizando a ambivalência das identidades e das relações de poder.

Louro também chama a atenção para a disputa de como são descritos e compreendidos os sujeitos e suas práticas sexuais. Essa disputa se dá em relação à hegemonia instituída, que detém, nesse momento, o poder de significar os sujeitos. Nessa disputa, enquanto grupos buscam tornar universal um particular em comum, outros grupos são marginalizados ou invisibilizados. As formas como mulheres, homens e as relações homoafetivas são significadas não devem ser remetidas à esfera do privado, como se fosse possível isolar as diferenças. A sexualidade e o gênero, produções discursivas, constituem os sujeitos que estão por toda parte: na televisão, pelas ruas, dentro de casa, na escola.

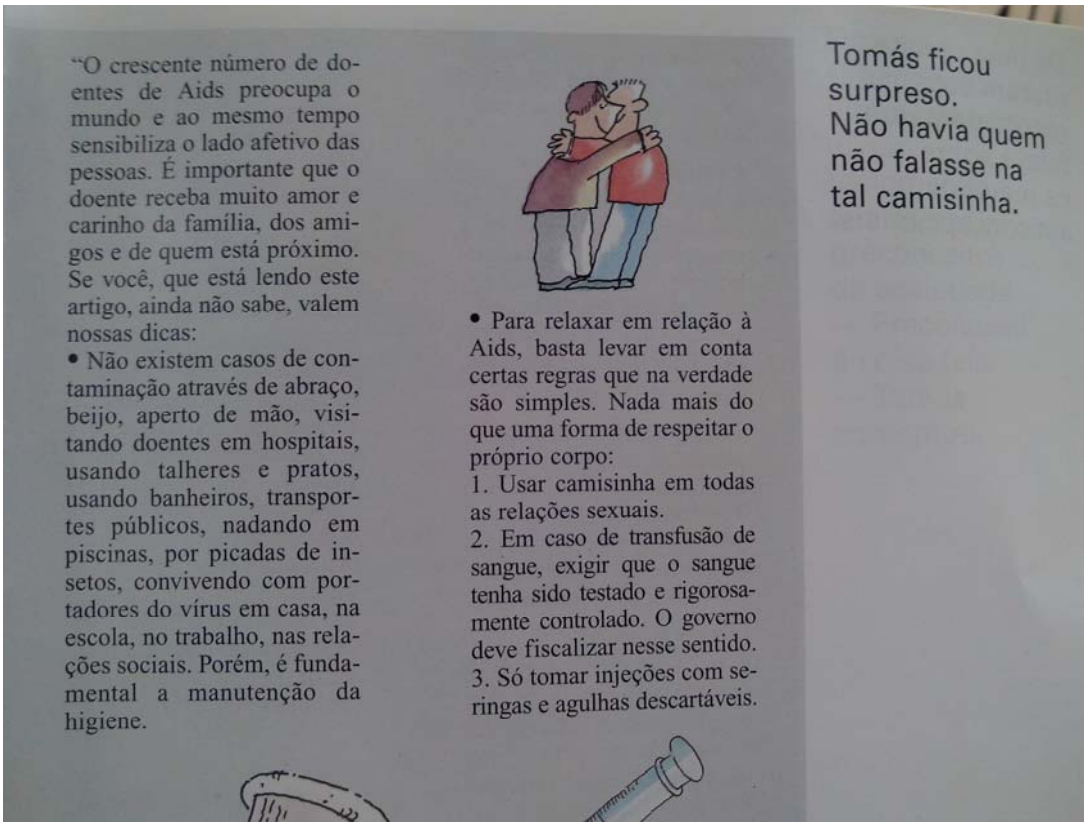
Ainda no mesmo livro, quando abordada a questão do sexo seguro, uma página em especial é dedicada à importância do uso da camisinha e com informações sobre a AIDS. Este é o único momento do livro em que um casal homossexual é ilustrado, associando a homossexualidade ao contágio da AIDS. A esse respeito, Weeks (1985, p. 86) analisa:

> produz-se uma fusão entre duas teorias, plausíveis, embora não demonstradas: de 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 (WEEKS, 1985, p. 86).

Além da relação do homossexual com a enfermidade, mais uma vez a relação homoafetiva está associada ao discurso da relação sexual vinculada somente ao prazer e não ao ato afetivo, como destacam as Figuras 6 e 7.

[30] O *closet* (armário) é o local de ocultamento da sexualidade significada como subordinada.

Figura 9: Página do livro *Planeta eu*



"O crescente número de doentes de Aids preocupa o mundo e ao mesmo tempo sensibiliza o lado afetivo das pessoas. É importante que o doente receba muito amor e carinho da família, dos amigos e de quem está próximo. Se você, que está lendo este artigo, ainda não sabe, valem nossas dicas:

• Não existem casos de contaminação através de abraço, beijo, aperto de mão, visitando doentes em hospitais, usando talheres e pratos, usando banheiros, transportes públicos, nadando em piscinas, por picadas de insetos, convivendo com portadores do vírus em casa, na escola, no trabalho, nas relações sociais. Porém, é fundamental a manutenção da higiene.

• Para relaxar em relação à Aids, basta levar em conta certas regras que na verdade são simples. Nada mais do que uma forma de respeitar o próprio corpo:

1. Usar camisinha em todas as relações sexuais.
2. Em caso de transfusão de sangue, exigir que o sangue tenha sido testado e rigorosamente controlado. O governo deve fiscalizar nesse sentido.
3. Só tomar injeções com seringas e agulhas descartáveis.

Tomás ficou surpreso. Não havia quem não falasse na tal camisinha.

Fonte: A autora, 2014

Louro, em sua obra *Currículo, Gênero e Sexualidade* (2000), problematiza as identidades "normais" e as identidades "marcadas". As identidades "normais" são, nas palavras da autora, as "que não precisam dizer de si" (LOURO, 2000, p. 98); as identidades "marcadas" são aquelas que são diferentes. A autora questiona: "mas diferentes em quê? Ou melhor, diferentes... de quem?" (LOURO, 2000, p. 98). Essas questões são necessárias para destacar que o "mesmo" necessita do "outro" para viver. Uma identidade depende da outra e, "na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença" (LOURO, 2000, p. 98).

Entretanto, apesar da relação estabelecida, uma identidade se sobrepõe à outra, sendo significada como modelo, tornando-se hegemônica[31] em relação à diferença. Bhabha (2013) afirma que a dominação se faz enunciando a incompletude do outro, justificando sua inferioridade. Torna-se indispensável anunciar o outro como incompleto, o que acarreta o reconhecimento da sua existência.

[31] A identidade referência neste caso é o homem, branco, heterossexual, católico, de classe média urbana (LOURO, 1998).

Assim, a diferença significada como inferior revela a incompletude daquele que enuncia, num espaço de ambivalência. É necessário considerar que a diferença não deve ser reafirmada por meio de dicotomias ou na relação entre hegemônicos e contra-hegemônicos. Esse binarismo fixa as diferenças em polos opostos, desconsiderando que as identidades são fluídas e se constituem em arenas de disputa por poder. Todas exercitam e sofrem a ação de poder lutando por hegemonia.

Essa disputa hegemônica, que acontece em diferentes arenas, inclusive no currículo, é o que constitui a abordagem sobre Educação em Direitos Humanos que se propõe que reconheça a diferença como inerradicável e que valorize a negociação, opondo-se ao discurso da igualdade e da universalidade.

CONCLUSÃO

Este trabalho de dissertação procurou analisar em que medida a temática gênero e sexualidade se encontra contemplada no acervo do NEC. Busquei também analisar o modo como as questões relativas a gênero e sexualidade (homem, mulher, feminino, masculino, família, relação homoafetiva) são significadas discursivamente nos textos estudados, bem como compreender que diferentes significações sobre essas questões estão em disputa nesses textos.

Para esta investigação, considerei que os discursos expostos nos livros, imagens e atividades analisados disputam hegemonia, uma vez que a linguagem produz o social. Para Laclau, o discurso é uma categoria teórica pela qual é possível investigar quais sentidos são produzidos nesse processo de significação. Dessa forma, homem, mulher, família, masculino e feminino e relações homoafetivas são produções culturais provisórias e contingentes. Como o gênero e a sexualidade são questões que constituem o currículo de Educação em Direitos Humanos, considerei necessária uma abordagem que reconhecesse o currículo como produção cultural, no qual os significantes já listados pudessem ser compreendidos como arena de disputa por significação e hegemonia, um campo de posições ambivalentes.

Ao investigar em que medida a temática gênero e sexualidade se encontrava contemplada nos textos curriculares, foi possível observar uma importante sensibilidade e atenção em relação às demandas por reconhecimento de grupos sociais excluídos, notadamente em relação a questões da diferença de gênero. Os livros *Faca sem ponta, galinha sem pé*, *Aninha e João* e *Ceci tem pipi?* foram os que trouxeram a discussão sobre sexismo para questionar os papéis considerados adequados para cada gênero – especialmente nestes livros, para a mulher.

O mesmo não se pode afirmar quanto ao tema sexualidade, sobretudo em relação às homossexualidades, aspecto praticamente ausente no material analisado. O único livro que apresentou essa temática, *O planeta eu – conversando sobre sexo*, apesar de apresentar um discurso progressista sobre a homossexualidade, nas suas ilustrações invisibilizou ou estereotipou *gays* e lésbicas. Essa ausência indica que, pelo silenciamento, mesmo propostas pedagógicas inspiradas nos princípios da Educação em Direitos Humanos de alguma forma sustentam e

corroboram a permanência de uma perspectiva conservadora, sexista e preconceituosa na forma como lida com a diferença.

Analisando o modo como as questões relativas a gênero e sexualidade são significadas discursivamente nos textos estudados, a dicotomia homem/mulher é reforçada nos livros *Já começou pra você? – coisas que todo mundo quer saber sobre menstruação* e *Armando a barraca – coisas que todo mundo quer saber sobre* o *piu-piu*, o *pênis*, o *pinto*... As mulheres são significadas como recatadas, delicadas e devem se valorizar. A sua sexualidade é negada e o desejo não constitui sua identidade. A sexualidade da mulher está associada a natureza, a reprodução, enquanto os homens são significados como fortes e viris, simples e práticos.

Com sexualidade aflorada, o corpo do homem está associado ao prazer e ao desejo, colocando-se em oposição à mulher. Mesmo com as diferenças entre homens e mulheres estando baseadas em sistemas de desigualdades, no que se refere a relações afetivas homens e mulheres são significados dentro da heteronormatividade.

A Educação em Direitos Humanos, na perspectiva do reconhecimento da diferença, reflete que a constituição do social não precisa ser como uma luta em polos fixos que se opõem, mas como uma disputa hegemônica permanente entre identidades provisórias, não fixas, que se configuram na contingência das demandas dos sujeitos. As relações homoafetivas, assim como as homossexualidades, são significadas como identidades inferiores, pois pouco são mencionadas.

O posicionamento de não falar da homossexualidade está associado à ideia de negação pela ignorância (LOURO, 2010b), significando-a como inexistente, à margem da centralidade heterossexual.

Assim como as homossexualidades, o feminino e o masculino são significados de formas distintas. Apesar de considerados naturais, os gêneros masculino e feminino são vigiados e controlados a todo tempo. Nos livros que abordavam as identidades que escapavam à norma, somente as possíveis feminilidades eram aceitas. As meninas apresentavam vontade de jogar bola, subir em árvores, brincar na rua – atividades consideradas pelo discurso hegemônico como de meninos –, mas o contrário não foi apresentado em nenhum dos textos analisados, significando a masculinidade como fixa, única.

Diferentes significações sobre gênero e sexualidade estão em disputa nos textos investigados. A ausência da discussão sobre sexualidade nos livros aponta

para a concepção de que meninos e meninas desconhecem o prazer e o desejo e, sendo assim, é considerado dispensável falar sobre homossexualidades com as crianças, supondo que elas não tenham contato algum com essas diferenças. Esse pensamento vem supor que nessa idade as crianças não podem ainda expressar sua condição de *gays* ou lésbicas. Ainda nesse mesmo raciocínio, as homossexualidades são consideradas anormais, uma vez que a heterossexualidade compulsória não admite a incoerência entre sexo-corpo-desejo. A prática compulsória da heterossexualidade se identifica pelo gênero inteligível.

Outra significação em disputa nos textos analisados é em relação às masculinidades e feminilidades. Questão central em quase todos os textos, a performatividade de gênero está relacionada à encenação de diferentes modos de ser homem, mulher, homossexual, heterossexual que não atendem de forma estável à heterossexualidade compulsória. As diversas possibilidades de ser homem e ser mulher disputam diferentes significações na Atividade 4 desenvolvida e na concepção de papeis fluidos na constituição da família para as crianças da creche. Ao levar a história *Um dia muito especial* para discussão na creche, a atividade teve um desdobramento significativo com os relatos das crianças que reconhecem e legitimam outras formas de papéis de gênero e de formação familiar, incluindo as relações homoafetivas.

Por último, foi possível identificar as diferentes significações em disputa em relação aos homossexuais e às relações homoafetivas. Nos livros *Coisas que todas as garotas querem saber sobre garotos* e *Coisas que todos os garotos querem saber sobre garotas,* as relações homoafetivas são silenciadas, garantido a manutenção do modelo hegemônico de relação afetiva e sexual, que é entre sexos opostos.

No livro *Planeta eu – conversando sobre sexo*, a homossexualidade apresenta diferentes significações. Num primeiro momento ela é legitimada de forma contingente, já que ainda assim é associada somente à prática sexual; em um segundo momento, está associada a enfermidades como a AIDS, estereotipando as homossexualidades.

As disputas em torno das significações sobre gênero e sexualidade analisadas nos textos são enredadas em diversos espaços, incluindo currículo. De um lado da disputa está o discurso heterossexual e masculino; do outro, o discurso da diferença. O currículo de Educação em Direitos Humanos busca desconstruir esses polos rígidos, tendo como meta o reconhecimento do outro como adversário e

não como inimigo a ser destruído, compreendendo que o discurso universalista sobre igualdade invisibiliza o conflito que a diferença produz. Os discursos que oprimem as mulheres e as homossexualidades falam sobre “eles” supondo esses significantes como politicamente insignificantes. Os discursos da heterossexualidade e masculinidade hegemônica oprimem, pois impedem que “eles” falem deles mesmos e não sejam apenas significados de acordo com uma norma que exclui.

Compreendendo que a diferença é inerradicável, penso que a mudança proposta pela Educação em Direitos Humanos se faz em transformações provisórias em espaços-tempos contingentes, diferentemente do que propõe o discurso da igualdade baseada no consenso que oculta as diferenças.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia; RAMOS, Aura Helena. *Ensino e Educação:* nem um nem outro – indagações do/no entre-lugar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, 2012.

BARREIROS, Débora. *Todos iguais... Todos diferentes...* Problematizando os discursos que constituem a prática curricular. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645/08. Inclui a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo regular. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645>. Acesso em: 20 mai 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 03 mai 2014

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/jun 1996.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos.* Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRITO, Leandro Teofilo. *Inclusão em Educação, gênero e sexualidade*: um estudo de caso. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:* em torno de Ernesto Laclau**.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO. *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 153-172

_____. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. Los estudios culturales de los 80 a los 90. Perspectivas antropológicas y sociológicas en América Latina. *Punto de vista*, San Luis Potosi, n. 90, set. 1991.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*,Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008a.

_____. Educação em Direitos Humanos e formação de professores/as. In: _____. *Educação em Direitos Humanos* - temas, questões e propostas. Petrópolis: DP&A, 2008b. p. 73-92

_____. EDHs e diferenças culturais. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 2, nº 1, p. 65-82, jan/jun. 2009.

_____. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: SACAVINO, S. *Educação em direitos humanos* - temas, questões e propostas. Petrópolis: DP&A, 2008.

CARVALHO, Sônia de Fátima Elias Mariano. *Palavra pintada:* o texto não-verbal e sua discursividade estética. Disponível em: <www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/palavra_pintada.pdf>. Acesso em: 28 jul 2014.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em redes*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul/dez, 1995

_____. *Masculinidades.* México: UNAM-PUEG, 2003.

CÓRDOBA, D. Identidade sexual y performatividade.Barcelona: Athenea Digital, 2003 apud PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceitos contra homossexualidades:* a hierarquia da invisibilidade. São Paulo, Cortez, 2012.

COREY, Peter. *Coisas que todo garoto deve saber sobre garotas*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Gênero***,** Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 1 sem. 2005.

DECLARAÇÃO *Universal dos Direitos Humanos.* Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/>. Acesso em 12 mar. 2013.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Família e reprodução humana. In: _____. et al. *Perspectivas antropológicas da mulher.* Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* São Paulo: Positivo, 2004.

FETZNER, Andréa Rosana. *Currículo*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

GOULART, Audemaro Taranto. *Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida.* Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121011175312.pdf. Acesso em: 30 mai. 2014

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade***.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IACOCCA, Liliana; IACOCCA, Michele . *Livro do adolescente - discutindo ideias e atitudes com o jovem de hoje.* São Paulo: Ática, 2002.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica, 2004.

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Espasa Calpe/Ariel 1996.

_____. *La guerre des identités:* grammaire de l'emancipation**.** Paris, La Découverte/M.A.U.S.S., 2000.

_____.*Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

_____. *Contingency, Hegemony,Universality:* Contemporary Dialogues on the Left**.** Londres: Verso, 2000b.

LAURETIS, Teresa. Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms and contexts. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*.- uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Danielle Bastos. Multiculturalismo crítico: uma aproximação. *Em Tempo de Histórias*, Brasília (PPGHIS/UnB), Brasília, n. 21, ago./dez. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade.* Porto: Porto, 2000.

_____. Feminilidades na pós-modernidade. Labrys, études féministes. juin/ décembre, 2006. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/134447673/Feminilidades-na-pos-modernidade. Acesso em: 28 jul. 2014

_____. *Um corpo estranho*: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*.- uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, n. 8, p. 13-30, 2004.

_____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

McCARTHY, Cameron**.** *Racismo y curriculum.* Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paidéia, 1994.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico***.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARINHO, Genilson. *Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental.* São Paulo: Cortez, 2012.

MAY, Kara. *Coisas que toda garota deve saber sobre garotos*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, n. 43. p. 249-258, set/dez, 2007.

MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Org). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MEYER, Dagmar. *Gênero e educação:* teoria e política. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. apud BRITO, Leandro Teofilo. *Inclusão em Educação, gênero e sexualidade*: um estudo de caso. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOUFFE, Chantal. A política tem a ver com o conflito. Entrevista concedida a Mercedes López San Miguel. *Carta Maior*. Disponível em: < http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Chantal-Mouffe-A-politica-tem-a-ver-com-o-conflito-/6/16166>. Acesso em: 25 mai 2013.

_____. Globalização e cidadania democrática. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, Paraná, v. 36, 2001a.

_____. *O regresso do político.* Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. Pluralismo cultural, identidade e globalização. In: MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 25, 2001b.

_____. *Por um modelo agonístico de democracia*. 2006. Disponível em: <http://bvc.cgu.gov.br/bitstream/123456789/1440/1/31108.pdf>. Acesso em 26 jan 2013.

NEEDHs - Núcleos Escolares de Educação em Direitos Humanos. *Processo de produção curricular no contexto da prática de escolas de Duque de Caxias.* Rio de Janeiro: NEEDHs, 2011.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração e Programa de Ação de Viena.* Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <http:// http://www.oas.org/dil>. Acesso em: 23 jul. 2013.

PAECHTER, C.. *Meninos e Meninas:* aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e a produção de sujeitos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologia de pesquisas pós-criticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-62

PATEMAN, Carole. Críticas feministas a la dicotomia publico/privado apud COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Gênero***,** Niterói, v. 5, nº 2, p. 9-35, 1º sem. 2005.

PEDRO, Joana Maria. Os feminismos e os muros de 1968 no Conesul. *Clio,* Pernambuco, nº 26-1, p. 59-82, 2008 (Série Revista de Pesquisa Histórica).

PEREIRA, Guilherme do Nascimento**.** *Produção discursiva sobre questões ambientais no currículo de Licenciatura em Geografia*. 2014. 83f Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014

PEREIRA, Talita Vidal. *Tradição e inovação:* sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 199f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de globalização. In: MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Org). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:* em torno de Ernesto Laclau**.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 133-137

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a categoria mulher?. In: ALGRANTI, Leila Mezan. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero.* Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, v. 48, p. 7-42.

PONTES, Cassandra. *Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais:* analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2009. 145f. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceitos contra homossexualidades:* a hierarquia da invisibilidade. São Paulo, Cortez, 2012.

RAMOS, Aura Helena. Educação em direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Autores Associados, v. 16, nº 46, 2011.

RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos.* Rio de Janeiro: Quartet, 2011b.

RAMOS, Aura Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia. Currículo de Educação em Direitos Humanos: sentidos em embates/articulações. *Educação*, Rio Grande do Sul, PUC-RS, v. 36, p. 14-20, 2013.

RUBIN, Gayle. *O Tráfico de Mulheres:* Notas Sobre a "Economia Política" dos Sexos. Recife: SOS Corpo, 1993.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. 1997. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/>. Acesso em: 16 jun 2013.

SANTOS, C. Heteroqueers contra a heteronormatividade: notas para uma teoria queer inclusiva [“Straight-queers against heteronormativity: towards an inclusive queer theory”]. *apud* PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceitos contra homossexualidades***:** a hierarquia da invisibilidade. São Paulo, Cortez, 2012.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A educação infantil e a sexualidade. Espaço para aprender? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. *Anais*... Paraná: PUCPR, 2009.

_____. A sexualidade da educação infantil. *Revista Aleph Infâncias*, Colombia, ano V, n. 16, nov. 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, julho/dezembro, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____*. A poética e a política do currículo como representação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1998.

TIBURI, Marcia. *Judith Butler:* Feminismo como provocação. Disponível em: < http://revistacult.uol.com.br/home/2014/01/judith-butler-feminismo-como-provocacao/>. Acesso em: 15 mai. 2014

TOSI, Giuseppe. *O significado e as consequências da declaração universal de 1948*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em 13 mar. 2013.

WEEKS, Jeffrey. *El maslestar de la sexualidad*. Significados, mitos e sexualidades modernas. Madri: Talasa, 1993.

_____. *Sexuality and Its discontents:* meanings, myths, and modern sexualities. Londres: Routedge & Kegan Paul, 1985.

Williams, Raymond. *The long revolution*. Harmsworth, 1984

ANEXO A

ATIVIDADE 1

- ✓ EIXO: **Tenho direito de ser curioso e conhecer meu corpo!**

- ✓ NÍVEL DE ESCOLARIDADE ENVOLVIDO: Turmas de Educação Infantil

- ✓ OBJETIVOS:
  - Refletir sobre o determinismo biológico e a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero.
  - Conhecer as partes do corpo de meninos e meninas, problematizando a linguagem utilizada na nomeação dos órgãos sexuais (nomes familiares e científicos).
  - Entender os conceitos de nudez e privacidade.

- ✓ APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:
  - Conversa informal (a partir de dramatização com fantoches de menino e menina), levantando questões como:
    - Quais as diferenças entre meninos e meninas?
    - E no corpo, vocês percebem alguma diferença?
    - Apontando para dois bonecos sexuados, nomear com os alunos as partes do corpo, contrapondo nomes já conhecidos por eles com os nomes científicos de partes, como vulva, pênis, axila etc.
    - Qual a sua brincadeira preferida?
    - Apontando para a foto, por exemplo, de uma menina jogando bola, questionar os estereótipos acerca da segregação entre brincadeiras de meninos e meninas.

  - Contação de história:
    Título: *Ceci tem pipi?*
    Autor: Thierry Lenain
    Editora: Companhia das Letrinhas
    É uma história divertida sobre a descoberta das diferenças e das semelhanças entre meninos e meninas, com ilustrações coloridas e bem-humoradas.

- ✓ PRODUÇÃO DAS/OS ALUNAS/OS:
  - Desenho das partes do corpo nu em papel recortado no formato de uma silhueta humana.

ANEXO B

ATIVIDADE 4

- ✓ EIXO: **Tenho direito de ser curioso e conhecer meu corpo!**

- ✓ NÍVEL DE ESCOLARIDADE ENVOLVIDO: Turmas de 4 e 5 anos de Educação Infantil

- ✓ OBJETIVOS:
  - Desmistificar para as crianças os padrões preestabelecidos pela sociedade em relação aos gêneros masculino e feminino.

- ✓ APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:
  - Contação de história: *Um dia muito especial*, que relata um dia da família irreverente de Tuca, Tica, Tineca e Tinica, na qual os papéis de homem e mulher se confundem (história em anexo).
  - Entregar para as crianças as roupas dos personagens.
  - Pedir que as crianças se reúnam em círculo para ouvir a história e no desenrolar dela vestir os bonecos dos personagens que estavam nus.
  - Como na história os papéis de homem e mulher se confundem, a tendência é que as crianças coloquem as roupas masculinas na mulher e vice-versa.
  - Por fim, explicamos, num bate papo informal, que é cada vez mais comum as famílias assumirem papéis diferentes dos padrões estabelecidos pela sociedade.
  - Cada criança deve ser estimulada a contar como é a realidade em suas famílias.

ANEXO C

História *Um dia muito especial*

Era uma vez uma família muito unida. Tuca era policial* e Tica trabalhava em uma loja de tecidos*. Tuca e Tica se conheceram ainda muito jovens: namoraram, se casaram e tiveram um casal de filhos que se chamavam Tineca e Tinica.

Todos os dias, Tica acordava bem cedinho e antes de tudo, colocava água no fogo para preparar um café bem forte* pois Tuca só conseguia despertar direito depois de tomar café quentinho*.

Acordar as crianças era a coisa mais difícil que Tica tinha que fazer*. Elas precisavam levantar cedo, pois, antes de irem para escola, tinham que fazer várias coisas para ajudar em casa ale, é claro de brincar um pouco, pois ninguém é de ferro!

Mas este era um dia muito especial, pois, além de ser DOMINGO a família havia planejado um piquenique na Quinta da Boa Vista!

Tuca levantou sem café mesmo, e foi direito preparar uma boa farofa e colocar frango no forno*. Tica tinha temperado o frango um dia antes pra ficar mais gostoso*. Também não foi necessário acordar as crianças que, sem que ninguém chamasse, pularam da cama e foram preparar suas coisas. Tineca colocou a bola na mochila, pois queria brincar de queimado no gramado da Quinta*. Tinica cuidou para não esquecer a corda, pois estava treinando muito e já conseguia dar 150 saltos em um minuto*. Além disso, visitaram o zoológico e Tineca queria muito ver um leão bem de perto* enquanto Tinica, que adorava aves, estava planejando se perder no viveiro de araras*.

Para finalizar o domingo maravilhoso na Quinta da Boa Vista a família partiu para fazer o tão esperado piquenique com o delicioso frango com farofa.

Tinica, para manter a forma,comeu um pedaço de frango*. Já Tineca estava com muita fome e comeu três pedaços com muita farofa.

Assim, todos já cansados de muita diversão, voltaram para casa muito felizes e satisfeitos.

OBS 1: Nos * é necessário parar para que as crianças separem as roupas dos bonecos;

OBS 2: Os bonecos são voltados para o professor, sem as crianças terem acesso a eles. E elas, em conjunto, vão indicar as peças que querem colocar. No final da história o professor mostra o resultado obtido.