

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DE ENSINO

ISSUES OF GENDER AND SEXUALITY IN BASIC EDUCATION

Márcio Evaristo Beltrão

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
marcioevaristobeltrao@hotmail.com

Solange Maria de Barros

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
solbip@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo objetiva argumentar acerca da importância das/os docentes da educação básica terem um posicionamento queer em suas práticas pedagógicas e de trabalharem questões de gênero e sexualidade em suas aulas, a fim de desestabilizar a compreensão binária sobre identidades de gênero e sexuais que permeia nossa sociedade. Ademais, busca sugerir atividades propícias para que tais discussões ocorram em todos os níveis de ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, favorecendo o processo de “estranhar” o currículo escolar. Como suporte teórico, são utilizados os estudos de Junqueira (2010) e Miskolci (2014) acerca de práticas pedagógicas queer. As/os docentes têm um importante papel no processo de construção de uma consciência crítica nos discentes; contudo, é necessário que, primeiramente, as/os professoras/es possuam esse posicionamento crítico. Nessa perspectiva, a constante reflexão acerca das ações pedagógicas e do currículo apresenta-se como um caminho para que práticas mais justas e de respeito ocorram socialmente.

Palavras-chave: Pedagogias Queer; Educação Básica; Reflexão crítica.

Abstract: This article aims to argue about the importance of basic education teachers to have a queer position in their pedagogical practices and to work on issues of gender and sexuality in their classes in order to destabilize the binary understanding of gender and sexual identities permeates our society. In addition, it seeks to suggest activities conducive to such discussions occurring at all levels of basic education, from kindergarten to high school, favoring the process of “surprising” the school curriculum. As theoretical support, the studies of Junqueira (2010) and Miskolci (2014) on queer pedagogical practices are used. Teachers have an important role in the process of building a critical awareness in students; however, it is necessary that, first, teachers have this critical positioning. In this perspective, the constant reflection on pedagogical actions and the curriculum presents itself as a way for more fair and respectful practices to occur socially.

Keywords: Queer Pedagogies; Basic education; Critical reflection.

Introdução

Nos cursos de licenciatura no Brasil, os assuntos identidades de gênero, sexualidades, relações homoafetivas e LGBTfobia¹ são raramente abordados (UNESCO, 2015). Dessa forma, muitas/os professoras/es constroem suas carreiras profissionais sem considerarem questões relacionadas a essas temáticas em seus planejamentos escolares. Algumas/alguns alegam que não se sentem seguras/os para tratarem do assunto por não terem leituras e uma formação apropriada. Outras/os argumentam que não possuem materiais didáticos que propiciem tais discussões. Além disso, há aquelas/es que não consideram como importante que gênero e sexualidade integrem o currículo escolar.

A discussão acerca do assunto não é tratada de forma ampla nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Publicações como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), PCN+ (2002) e PCN em debate (2004) não abordam questões de gênero e sexualidade. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), apenas nos capítulos destinados às disciplinas de Educação Física e Arte o assunto é citado, porém, por meio de uma visão ainda retrógrada sobre identidades

¹ Para Lemos e Branco (2015), LGBTfobia é a hostilidade geral, psicológica e social que contra aquelas/es que, supostamente, sentem desejo, têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo (práticas homoeróticas) ou não seguem o gênero convencionalizado diretamente com o sexo da pessoa. Assim como esses autores, opto pelo termo “LGBTfobia” invés do tradicional “homofobia”, pois esse último pode reiterar e (re)produzir uma invisibilidade para as diversas identidades que compõem o amplo espectro identitário LGBT (LEMOS e BRANCO, 2015).

sexuais, tratando-as como “opções” (BRASIL, 2006) na vida de um indivíduo.

Em 2015, foram bastante debatidas as questões de gênero e sexualidade no currículo escolar, com a criação de movimentos contrários e a favor ao enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade no âmbito escolar (BRASIL, 2016). Por meio de um dossiê publicado em 2016, o projeto *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* alertou que, apesar da retirada da expressão *gênero* dos planos estaduais e municipais de educação, ainda não é proibido falar do assunto na escola como conteúdo. Entretanto, mesmo assegurado pelo ordenamento jurídico, é constantemente divulgado pela mídia e esferas públicas de poder que a/o docente que abordar identidades de gênero e sexuais em suas aulas será notificada/o extrajudicialmente.

Este trabalho objetiva expor a importância das/os docentes da educação básica terem um posicionamento *queer* em suas práticas pedagógicas e de trabalharem questões de gênero e sexualidade em suas aulas, a fim de desestabilizar a compreensão binária sobre identidades de gênero e sexuais que permeia nossa sociedade. Além disso, busca sugerir atividades propícias para que tais discussões ocorram nas escolas brasileiras e que favorecem o processo de tornar *queer* o currículo escolar.

Por que trabalhar questões de gênero e sexualidade na educação básica?

Para Rios (2009), a LGBTfobia (tratada pelo autor como homofobia) viola de forma intensa e permanente uma série de direitos básicos das pessoas LGBT enquanto cidadãs/os. Ela pode se apresentar de várias formas, ocorrendo por meio de situações extremas, como agressões físicas e homicídios, ou por meio de formas mais sutis, porém, não menos traumatizantes, como a violência simbólica. Em seus estudos sobre o assunto, Bourdieu (1989) argumenta que esse segundo tipo de violência é exercido por meio de palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro, como piadas, brincadeiras jocosas e insinuações que inferiorizam tanto as/os LGBT quanto àquelas/es que supõe não serem heterossexuais.

Um dos principais ambientes que ocorre tais ações discriminatórias é na escola. A Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGBT) realizou a “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016”. O estudo apresentou dados extremamente preocupantes. Um total de 1016 estudantes de todo o país que frequentou o Ensino Médio em 2016 respondeu a um questionário online. Em relação à orientação sexual, 73% das/os jovens afirmaram já terem sofrido algum tipo de violência verbal e 27% já sofreram alguma violência física. Além disso, 56% das/os estudantes foram assediados sexualmente por colegas dentro da escola (TOKARNIA, 2016).

Os números expostos pela pesquisa da ABLGBT (2016) constata uma realidade vivenciada rotineiramente nas escolas brasileiras. O posicionamento hostil e agressivo de muitas/os alunas/os para as pessoas LGBT é convencionalizado socialmente pela heteronormatividade (termo cunhado primeiramente pelo teórico americano Michael Warner, em 1993). Para Swain (2007), as práticas heteronormativas produzem discursos que tratam a mulher como objeto e um elemento negativo da equação binária. Nessa perspectiva, o homossexual também pode ser considerado um não-homem, pois, ao não se orientar seu desejo pela norma, desestabiliza a constituição de uma masculinidade pré-determinada pela suposta verdade da biologia.

Em suas discussões sobre como a heteronormatividade é instaurada no ambiente escolar, Junqueira (2010) argumenta que alunas/os identificadas/os como não-heterossexuais vêm desde cedo sendo mira da *pedagogia do insulto*. Essa prática ocorre por meio de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações e outras formas de desqualificar uma pessoa LGBT. Essas ações se constituem como poderosos mecanismos de silenciamento, dominação simbólica, exclusão e marginalização. Inferiorizar uma/um estudante LGBT é uma ação compreendida como normal e natural nessa concepção de ensino, em que dizeres como “chorar é coisa de mulher” e “nem parece homem” se tornam legitimados pelas instâncias discursivas das/os professoras/es.

O processo de desconstrução desse pensamento que naturaliza práticas sociais LGBTfóbicas é algo demorado, porém, de suma importância no contexto escolar. Ele contribui não apenas para que ações preconceituosas deixem de ser cometidas dentro dos muros da escola, mas também para que a consciência sobre o respeito ao outro seja desenvolvida nas/os estudantes, o que

pode ocasionar reflexos positivos em toda sociedade. Nesse viés, realizar um trabalho docente que desestabilize discursos que negam as diferenças e enfatizam um pensamento dicotômico e preconceituoso pode contribuir para que as/os integrantes do contexto escolar ampliem suas relações sociais, respeitando todas/os à sua volta independente do sexo, gênero e/ou sexualidade que possuem. Da mesma forma, estimula uma nova autopercepção das pessoas sobre os seus corpos e desejos.

Práticas pedagógicas *queer*: estranhando o currículo escolar

Para Junqueira (2010), o currículo é um artefato político, uma produção cultural e discursiva. Nessa concepção, os procedimentos curriculares estão estreitamente vinculados a processos sociais que podem desdobrar e aprofundar a produção de diferenças e distinções sociais que interferem na formação e no desempenho escolar de cada estudante. Dessa forma, o currículo se mostra uma importante ferramenta pedagógica. Ele pode tanto cimentar e aprofundar pensamentos e práticas preconceituosas quanto contribuir para a desestabilização de visões de mundo que favorecem e legitimam ações sociais que podem levar uma pessoa que não segue ao padrão convencional socialmente como o “correto” ao sofrimento e à marginalização.

A preocupação em construir e desenvolver um currículo preocupado com as concepções das/os alunas/os acerca de gênero e sexualidade não se limita apenas em selecionar conteúdos que permitem trabalhar tais questões. Ela também leva a/o docente a problematizar as situações vividas rotineiramente no interior da instituição escolar (LOURO, 1999), que contribuem para a construção de nossas identidades sociais e para a manutenção de complexas hierarquias. É realizar um trabalho docente insubordinado às ações escolares que mantém relações de poder que tornam inferiores pessoas que não se enquadram na lógica heteronormativa do que é “normal” e “aceitável”, ou seja, é tornar *queer* a prática pedagógica.

Miskolci (2014, p. 93) conceitua a(s) teoria(s) *queer* como um “rótulo que busca abarcar um conjunto amplo e relativamente disperso de reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula nossas vidas”. Para o autor (2012), os estudos *queer* buscam tornar visíveis as injustiças e violências tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais”, que são implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais baseadas em convenções de gênero e sexualidade.

O trabalho docente *queer* é aquele em que são problematizadas formas coletivamente esperadas de ser e agir socialmente (MISKOLCI, 2012). Ao argumentar sobre como o currículo *queer* ocorre na prática pedagógica, Louro (2001) discorre que o foco principal deve recair sobre o processo de produção das diferenças, abordando a precariedade e a instabilidade das identidades. Nessa perspectiva, o combate à LGBTfobia se realizaria não apenas com a denúncia da negação e da violência sofrida pelas pessoas LGBT, mas também por meio da desconstrução do processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.

Ao propor essa reflexão sobre as práticas LGBTfóbicas, Louro (2001) ressalva que as práticas pedagógicas *queer* não podem ser reconhecidas como uma pedagogia do oprimido, libertadora ou libertária, pois elas evitam operar sobre dualismos (opressor/oprimido), já que tratar a opressão dessa forma pode manter a lógica da subordinação. Antes de trazer uma solução para os conflitos, o objetivo é discutir o raciocínio que leva a esses problemas e que naturaliza discursos que contribuem para que ações agressivas e legitimadas como “naturais” sejam perpetuadas, não buscando um modelo ideal de sujeito, mas repensando constantemente nossas identidades.

Desestabilizando práticas binárias nas séries iniciais

Desde as séries iniciais, a/o estudante é cercada/o de discursos que legitimam práticas binárias de relações sociais que influenciam diretamente em sua construção como sujeito. Brincadeiras e jogos que rivalizam meninos contra meninas, direcionamentos por meio de cores convencionadas para cada sexo (azul para os garotos e rosa para as garotas) e o estímulo à apreciação de heroínas e heróis específicos para cada grupo sexual (homens fortes com superpoderes para os alunos e princesas delicadas e a espera de um grande amor para as alunas) são exemplos de rituais rotineiros em sala de aula.

Essas práticas fortalecem uma separação binária que carrega em si uma carga que

inferioriza um dos sexos (no caso, o feminino) e traz signos tratados como “naturais” para cada sexo especificamente. Caso a/o aluna/o prefira uma cor, ídolo ou brincadeira que não é convencional socialmente ao seu sexo, ela/e está sujeita/o a piadas por parte das/os outras/os colegas, além de receber discursos unilaterais das/os professoras/es, como “isso é coisa de menina” ou “você não pode brincar disso porque é uma garota”.

A desconstrução das características impostas a cada gênero pode ocorrer durante essas atividades escolares, em que a/o estudante compreenda que os signos verbais e não verbais que o norteiam são de escolhas múltiplas e diversas. É importante que o aluno saiba que ele também pode brincar de boneca, usar roupas e materiais da cor rosa e se divertir com filmes e desenhos que possuam mulheres como protagonistas. Da mesma forma, é fundamental que a aluna possa jogar futebol (inclusive, com os garotos), escolher as cores que elas preferem independente de quais sejam e se divertir com qualquer herói do universo animado. Além disso, a conscientização de todas/os alunas/os em relação ao respeito à/ao próxima/o é de fundamental importância para que cada uma/um escolha aquilo que deseja fazer, sem receios de sofrer com piadas, agressões verbais e/ou físicas e isolamento.

Outra possibilidade de desestabilizar as práticas escolares binárias em relação a gênero é por meio das atividades que envolvam o conceito de família. A compreensão de família nuclear é bastante recorrente nas práticas pedagógicas, principalmente nas séries iniciais. Nessa concepção, família é o grupo social composto por pai, mãe e filhas/os. Toda formação que foge dessa ideia central não é compreendida como família e/ou está sujeita à marginalização e ao preconceito. Casais homoafetivos e mães solteiras são exemplos de formação familiar tratados de forma excludente no ambiente escolar. Tal exclusão ocorre principalmente em datas comemorativas, em que a/o aluna/o deve fazer cartões e homenagens especificamente à mãe ou ao pai, levando àquelas/es que não possuem um ou outro à não participação na interação objetivada pela/o docente.

Por não pertencer a um grupo convencional socialmente como o “correto” de família, muitas/os alunas/os podem se sentir inferiores perante as/os seus colegas, o que pode ocasionar não apenas baixo rendimento escolar, mas também, cobranças às/aos suas/seus familiares para que se enquadrem nesse modelo pré-estabelecido socialmente de família. Além disso, a concepção de família nuclear pode levar a/o aluna/o que possui o gênero e/ou a sexualidade considerados “desviantes” da lógica heteronormativa a se relacionar com pessoas que não possuam desejo, mantendo-as “presas ao armário” como forma de serem aceitas socialmente e não sofrerem retaliações sociais.

Abranger as diversas formas de família é uma preocupação que deve ser constante tanto pela/o docente quanto pelo grupo gestor das instituições escolares, para que as/os alunos compreendam que elas/es possuem uma família legítima (independente de qual formação possua) e que poderão compor novas famílias de acordo suas relações afetivas. Ao promover confraternizações na escola, é importante que as/os professoras/es promovam a participação de todo membro familiar, e não limitar a um sexo específico. Além disso, ao abordar o assunto família em sala de aula, a/o docente precisa considerar qualquer constituição familiar que a/o possua e não tratar como “diferente” àquelas/es que possuem famílias que fogem do padrão convencional pela heteronormatividade.

Gênero e sexualidade nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio

A adolescência é a fase intermediária entre a infância e a idade adulta, em que as pessoas sofrem diversas alterações tanto físicas como mentais e sociais. É nessa fase que os desejos pelo outro se tornam mais aflorados e que a sexualidade é mais percebida pelo indivíduo, devido aos toques em seu próprio corpo e/ou no corpo do outro. Geralmente, as primeiras experiências sexuais ocorrem na adolescência e, muitas vezes, são baseadas no desejo compreendido como o “correto” para cada sexo, ou seja, direcionadas apenas ao sexo oposto. Em relação à identidade de gênero, a repetição de práticas e costumes praticados pelas pessoas do convívio social do indivíduo prossegue norteando sua construção, em que garotas e garotos vestem, dizem e expressam aquilo que é convencional como “normal” para ela/ele, tratando gênero como algo biológico do ser humano.

Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, temas relacionados à sexualidade são geralmente tratados com um viés biológico e relacionando a prática sexual a algo proibido e às doenças sexualmente transmissíveis. Da mesma forma, a identidade de gênero possui muitas vezes um caráter moral, permeado por instâncias discursivas que fortalecem a ideia heteronormativa do que a/o adolescente deve ou não fazer de acordo com o seu sexo. Quaisquer práticas, desejos ou manifestações consideradas desviantes da lógica heteronormativa são reprimidos pelas/os professoras/es e tratados de forma preconceituosa pelas/os colegas heterossexuais.

Ao chegar à adolescência, a pessoa começa a aflorar seu senso de criticidade perante situações e discursos que integram sua vivência. Dessa forma, realizar uma prática pedagógica *queer* nas séries escolares em que a/o estudante está na adolescência pode contribuir para o desenvolvimento de sua percepção crítica acerca de práticas sociais que legitimam que atos de violência e discriminação. Além disso, podem proporcionar reflexões tanto nas/os alunas/os heterossexuais acerca do respeito ao próximo quanto nas/os discentes LGBT sobre autoaceitação e compreensão de que seus desejos não devem ser entendidos como “inferiores” e/ou que as/os inferiorizam.

Nessa perspectiva, a/o professora/professor não trabalha baseando-se em noções binárias de “certo” e “errado”, mas em estimular a compreensão discente de como o preconceito é construído, legitimado e naturalizado no contexto escolar e em toda a sociedade. Essa postura docente não se limita apenas na seleção de materiais didáticos (vídeos, textos, imagens) que proporcionem que discussões acerca de identidade de gênero e sexual sejam realizadas, mas também em momentos durante as aulas em que ocorra atitudes LGBTfóbicas das/os alunas/os, não as tratando como “simples brincadeiras de alunas/os”.

Queering as disciplinas escolares

Em diversas disciplinas, é possível fazer um trabalho docente que envolva questões de gênero e sexualidade e possibilite a problematização, reflexão e desestabilização de ideias binárias acerca do assunto. Para isso, é de suma importância que a/o docente selecione materiais didáticos que favoreçam a discussão com teor *queer*. Os textos, atividades e recursos escolhidos devem sugerir o “questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (LOURO, 2004, p. 52).

Na área de linguagem, as possibilidades de compreender, analisar e compreender a reprodução de discursos normalizadores são múltiplas. Nas disciplinas de línguas, além da leitura e produção de textos que envolvam questões de gênero e sexualidade, é possível realizar um trabalho de letramento crítico com as/os alunas/os, observando a quem favorece determinado texto/discurso que trate pessoas LGBT como “anormais”, “doentes” e dignas de sofrerem preconceito. Para isso, todos os elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e contexto) são levados em consideração. A/o docente pode trabalhar variados conteúdos nessas atividades de reflexão, como as funções da linguagem, classes gramaticais e gêneros textuais.

Na disciplina de Educação Física, é pertinente que sejam realizadas leituras e discussões que proporcionem as/os estudantes a compressão das possibilidades de desejos dos corpos, para que elas/es não se sintam reprimidos caso sua sexualidade não integre a convencionalizada como a “correta” pela heteronormatividade. Ademais, é importante que a/o docente trabalhe a desestabilização da ideia de que uma determinada atividade física só deve ser praticada por um determinado sexo e que pode levar ao preconceito quem foge dessa norma, como é o caso de homens que fazem ginástica rítmica e mulheres que jogam futebol. Essa premissa também deve ser trabalhada na disciplina Arte, em que as/os alunas/os compreendam que a forma delas/es expressarem a criatividade não deve ser determinada por uma ideia binária, ou seja, tal atividade é somente para homem (como a escultura) e tal atividade é apenas para mulher (como o balé artístico).

Em disciplinas que envolvam cálculos, como Matemática, ao elaborar algum problema para a/o aluna/responder, a/o docente deve fugir daqueles questionamentos vazios e que focalizam apenas a operação matemática. As/os integrantes do problema, ao invés de serem avulsos e sem sentido, podem ser mulheres e/ou homens transgêneros, por exemplo. A presença de pessoas com essa identidade em um problema matemático pode provocar pertinentes discussões entre as/os alunas/os em disciplinas, até então, sem momentos que possibilitassem tais comentários. Outro

exemplo é utilizar dados oficiais da violência contra mulheres e/ou LGBT na composição de gráficos e tabelas, e não dados vazios de significados como “a quantidade de frutas que caíram de uma árvore”.

As disciplinas de humanas são bastante propícias para que tais discussões ocorram. Propor pesquisa às/aos alunas/os sobre quais regiões, estados e capitais brasileiras ocorrem o maior número de atos de violência contra identidades de gênero e sexuais na disciplina de Geografia; estudar os movimentos feministas e homossexuais no Brasil e como eles refletiram e possibilitaram os direitos conquistados por mulheres e LGBT na disciplina de História; compreender a fluidez e incompletude das identidades em Filosofia; e discutir as práticas sociais que fortalecem e legitimam a lógica heteronormativa em Sociologia são exemplos de como essas disciplinas permitem uma variada gama de possibilidades para se realizar um trabalho *queer* na escola.

As relações de gênero nas atividades sobre profissões

Um momento propício para que tais problematizações sejam realizadas é quando a/o docente trabalha sobre profissões/mercado de trabalho. É muito comum no Ensino Médio a produção de textos, pesquisas e apresentações de trabalhos em que as práticas profissionais são abordadas, como os testes vocacionais. Isso ocorre principalmente no terceiro ano, pois é a época que a/o aluna/o decide o curso superior que pretende fazer e a profissão que deseja seguir.

Nessas atividades, a compreensão binária profissional costuma ser bastante fortalecida, em que profissões tidas como domésticas (cozinheira/o, decoradora/decorador, costureira/o), maternais (pedagoga/o) e relacionadas à estética (maquiadora/maquiador, cabelereira/o) são tratadas como ocupações femininas e trabalhos que exigem a força física (construtora/construtor, bombeira/o) são vistos como masculinas. Quando alguma/algum discente demonstra interesse e/ou aptidão em seguir uma profissão que a maioria das/os profissionais não é do respectivo sexo da/o aluna/o, os discursos opressores surgem e, muitas vezes, levam a/o estudante a buscar outro trabalho para se enquadrar socialmente.

É de suma importância a desestabilização dessa visão heteronormativa acerca do caminho profissional que a/o estudante pretende trilhar. Para Conaell (1995), não existe apenas o modelo de masculinidade hegemônica, mas uma gama de possibilidades e construções e de expressão da identidade masculina em variados contextos sociais (família, trabalho e etc.). Dessa forma, rapazes que possuem interesse em serem maquiadores, designers de moda, pedagogos, e cabelereiros (entre outras profissões) precisam ser incentivados e respeitados por suas escolhas profissionais, independente do gênero e sexualidade que possuem.

Da mesma forma, garotas que desejam seguir carreiras profissionais tidas como masculinas não podem ser reprimidas por discursos machistas e misóginos. Um exemplo de trabalho que é relacionado apenas aos homens é a de comandante de aviões. Em 2010, havia 4.073 pilotos homens de linhas aéreas no Brasil e apenas 18 mulheres (VIEIRA, 2010). Em uma entrevista concedida ao Diário Catarinense (2010), a piloto de avião Elisa Rossi — uma das únicas mulheres a ocuparem o cargo no país — comentou que a sua profissão é técnica e que exige gerenciamento. Ela disse que, geralmente, as pessoas não esperam encontrar uma mulher pilotando uma aeronave de 35 milhões de dólares. Quando ficam sabendo que será ela a comandante, imaginam uma senhora “masculinizada”.

Essa visão social machista sobre a profissão de comandantes de aviões é geralmente reproduzida e legitimada no próprio ambiente escolar, em que a/o docente se quer argumenta sobre a possibilidade de uma estudante ter essa profissão. Apesar de possuir um salário atraente — acima de 4 mil reais no primeiro ano de carreira, de acordo com o SNA (2016), muitas/os estudantes possuem a falsa compreensão de que apenas homens podem ser comandantes de aeronaves. Isso não ocorre apenas nessa profissão, mas em várias outras que possuem bons salários e, devido à convenção heteronormativa, é estigmatizada como profissões masculinas.

Os estereótipos de gênero e sexualidade nas propagandas

Para Silva (2010), a escola se utiliza da estratégia do estereotipamento para congelar as formas de identidades de gênero e sexuais que “escapam” na heteronormatividade. Assim como uma/um aluna/a LGBT sofre preconceito por não seguir a matriz inteligível sexo-gênero-prática

sexual (BUTLER, 2003), estudantes heterossexuais que não seguem o que é convencionalmente socialmente para a sua sexualidade também são vítimas de ações opressoras, como os alunos mais delicados e sensíveis e as alunas com fortes personalidades, rotuladas como “machonas”.

O processo de desconstrução desses estereótipos heteronormativo não é um processo rápido e fácil, pois foram construídos, legitimados e reafirmados por meio de repetidas práticas sociais que ocorreram em variados contextos, como no ambiente familiar e nos lugares de lazer. Entretanto, por ser o principal ambiente em que a cidadania crítica é desenvolvida, é necessário que problematizações acerca da manutenção de tais estereótipos ocorram no ambiente escolar.

Uma atividade que possibilita problematizar esse assunto é a análise das propagandas vinculadas no Brasil. Geralmente, os comerciais exibidos na televisão brasileira e impressos em jornais, revistas e *outdoors* reproduzem a imagem de mulher como ser inferior, dependente de um homem, sensível, que necessita vestir determinado figurino convencionalizado como feminino e que aprecia afazeres domésticos, como limpar a casa, cozinhar e cuidar do quintal ou jardim. Nessa mesma premissa heteronormativa, o ideal masculino exibido nessas propagandas é do homem viril, que não realiza atividades domésticas, que precisa possuir bens materiais como carros e motos para serem legitimados como homens e que tratam as mulheres como seres inferiores.

Um exemplo de comerciais que reproduz tal visão heteronormativa é o de bebidas alcoólicas, em que a figura feminina é tratada como um “objeto de consumo”, digna de ser chamada por termos pejorativos e inferiorizada como alguém que apenas serve os homens por meio de seus corpos esculturais. Já as propagandas de veículos automotivos reproduzem a figura masculina consumista, em que só poderá ser respeitada caso possua o produto comercializado e que não terá relacionamentos afetivos se não tiver o carro e/ou moto exibidos no comercial.

Ao trazer essas propagandas para o debate em sala de aula, a/o docente pode contribuir para que as/os alunas/os percebam e analisem criticamente os signos verbais e não verbais presentes nesses comerciais que fortalecem uma visão estereotipada das identidades de gênero. Na lógica *queer*, esse trabalho não deve ser orientando de forma moralizante, indicando como a mulher ou o homem deve ser, mas como e por que apenas um modelo esperado para cada sexo é respeitado e legitimado como correto e aceitável.

Uma sugestão interessante é trazer exemplos dessas mídias de épocas diferentes, objetivando a análise de como a norma heteronormativa é trabalhada e se houve ou não mudanças com o passar dos anos, como o ocorrido com os comerciais da empresa de cosméticos Avon. Na década de 90, os casais que apareciam nos comerciais dessa marca eram geralmente da mesma etnia, em que os homens que compravam os produtos e presenteavam as mulheres domésticas. Entretanto, nas propagandas recentes dessa empresa, são exibidos casais homoafetivos e mulheres independentes que trabalham e compram os itens de seu interesse. Esse trabalho de estranhamento do que é veiculado pela mídia pode ser feito não apenas com propagandas, mas também com videoclipes, letras de músicas, cenas de telenovelas, filmes e etc.

Considerações finais

Para Fairclough (2001), é importante a construção de uma consciência crítica nas/os alunas/os, levando-as/os a refletir sobre como os discursos reproduzidos por elas/es legitimam práticas discursivas e sociais que podem, de forma total ou parcial, excluir, marginalizar e causar sofrimento a vários grupos sociais, como as/os LGBT. As/os docentes têm um importante papel nesse processo de construção dessa consciência crítica nos discentes; contudo, é necessário que, primeiramente, as/os professoras/es possuam esse posicionamento crítico. Nessa perspectiva, a constante reflexão acerca das ações pedagógicas e do currículo apresenta-se como um caminho para que práticas mais justas e de respeito ocorram socialmente.

Neste trabalho, foram apresentadas algumas sugestões de metodologias e atividades que contribuem para que uma prática pedagógica *queer* ocorra em sala de aula, objetivando um processo de ensino e aprendizagem problematizante, instigante e que compreenda o fortalecimento e a reprodução de práticas sociais tidas como naturais. Porém, vale ressaltar que essas sugestões não são as únicas. Há uma vasta gama de possibilidades de tornar *queer* o trabalho docente, que ocorrem desde a seleção do material didático até a forma com que a/o docente lida com ações discriminatórias das/os suas/seus alunas/os.

Paulo Freire (1996, p. 88) afirma que “mudar é difícil, mas é possível”. Esse processo de mudança não ocorre de forma imediata, mas por meio de constantes reflexões que vivenciamos em nossas experiências com o passar do tempo. Por ser considerado um recorte da sociedade, o ambiente escolar é um dos ambientes mais importantes e propícios para que esse processo de mudança social ocorra, visando discursos e relações que respeitem as diferenças. Esse desejo pode ter um caráter utópico, contudo, se “utopia significar um comprometimento histórico crítico, que ao mesmo tempo vê a esperança como essencial para o diálogo verdadeiro que leva à transformação” (CELANI, 1988, p. 173), então, é necessário que essa utopia ocorra.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais +**. Brasília: MEC, 2002.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais em debate**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Dossiê: riscos e limitações ao direito à educação**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2016. Disponível em: <<http://generoeeducacao.org.br/dossie-riscos-de-limitacoes-ao-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1990] 2003.
- CELANI, Maria. Antonieta. Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Wilson José. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2008.
- CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, Margaret; TAYLOR, Stephanie; YATES, Simeon (eds.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JUNQUEIRA, Rogério. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública. **Anais Eletrônicos – Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/site/anaisfg9>>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.
- LEMONS, Diego José Sousa Lemos; BRANCO, Thayara Castelo. Contra a LGBTfobia! Mas a luta não deve passar pela ampliação do sistema penal. **Coluna Liberdades**. 2015. Disponível em <<http://justificando.com/2015/03/26/contra-a-lgbtfobia-mas-a-luta-nao-deve-passar-pela-ampliacao-do-sistema-penal/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.
- LOURO, Guacira. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O corpo educado** — pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Teoria Queer — uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2. Florianópolis: 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012/8865>>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

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

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

_____. **Crítica à hegemonia heterossexual**. Revista Cul. Set. 2014. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/09/critica-a-hegemonia-heterossexual/>. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

RIOS, Roger. Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério. (Org.). **Diversidade sexual na escola**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009.

SWAIN, Tânia. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da Furg, 2007.

TOKARNIA, Mariana. Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa. **EBC**: Agência Brasil, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

UNESCO. **UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores**. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_discusses_sexuality_and_gender_in_teacher_training/#.VldBzHarTcu>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

VIEIRA, Cristina. Conheça a única mulher comandante de avião de Santa Catarina e saiba como virar piloto. **Diário Catarinense**, 2010. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticia/2010/11/conheca-a-unica-mulher-comandante-de-aviao-de-santa-catarina-e-saiba-como-virar-piloto-3099452.html>>. Acesso em: 21 de outubro de 2016.

WARNER, Michael. **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

Recebido em 11 de novembro de 2017.

Aceito em 11 de dezembro de 2017.