

# UM OLHAR SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: COMPREENSÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR QUE ABORDE AS DIFERENÇAS

## *A LOOK ON GENDER AND DIVERSITY IN SCHOOL: TO UNDERSTAND SCHOOL MANAGEMENT AND DIFFERENCE*

*Fabiane Freire França<sup>1</sup>*

*Paula Vidal dos Santos<sup>2</sup>*

### **Resumo:**

O presente artigo tem por objetivo evidenciar a proposta de uma gestão escolar que compreenda as representações de gênero produzidas no espaço escolar como uma maneira de reconhecer as diferenças. Esta produção foi balizada pela prática do Estágio Supervisionado do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Câmpus de Campo Mourão durante o período de 2012. O estágio foi realizado em uma Escola Municipal com a participação de funcionários/as. Em vista disso,

buscou-se responder a seguinte problemática: Como a prática da gestão escolar pode promover ações voltadas às questões de gênero e sexualidade na escola? Para tanto, foi desenvolvido um projeto de extensão que visou promover discussões sobre gênero, diferença, diversidade e direitos humanos no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar, Gênero, Sexualidade.

### **Abstract:**

This paper aims to demonstrate the school management that understands gender representations produced

<sup>1</sup> Mestra em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. E-mail: [prof.fabianefreire@gmail.com](mailto:prof.fabianefreire@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* de Campo Mourão. Foi bolsista da Fundação Araucária. E-mail: [paulavidal\\_pf9@hotmail.com](mailto:paulavidal_pf9@hotmail.com)

within the school as a way to recognize our difference. This production was demonstrated by the practice of the Supervised Internship of the 4th year of Education at the State University of Paraná - Campus de Campo Mourão during the year 2012. The stage was held in a school hall with the participation of employees.

## INTRODUÇÃO

A escola como ambiente que desenvolve discussões sobre vários assuntos, que vão além do conhecimento científico historicamente elaborado pela humanidade, ainda apresenta dificuldades em discutir e lidar com questões que envolvam gênero, sexo e sexualidade, tratando essas temáticas com timidez. Braga (2010) e Louro (2001) afirmam que ao se falar de gênero nos remetemos às características impostas pela sociedade e a cultura sobre o sexo feminino e o sexo masculino. Assim, ao abordar **gênero, não** nos referimos apenas ao sexo: macho ou fêmea, mas a construção da identidade de homens e mulheres, em diversas formas de apresentar as masculinidades e feminilidades. Masculinidade e feminilidade são cons-

In view of this, we sought to answer the following problem: As the practice of school management can promote actions to gender and sexuality in school? Therefore, we developed an extension project that aimed to promote discussions on gender, difference, diversity and human rights in the school.

**Keywords:** School Management, Gender, Sexuality.

truções sociais, históricas e culturais que envolvem o processo de identidade do sujeito e que em determinados contextos e situações estereotipa papéis sociais de homens e mulheres.

Características masculinas e femininas estão inscritas nos corpos de homens e mulheres e quando a lógica é questionada, causa estranhamento. A sociedade está acostumada a ver uma linearidade entre gênero, sexo e sexualidade, os quais são construídos socialmente assim como as ações ditas masculinas ou femininas. Quando ocorre a descontinuidade do que está estabelecido socialmente, os sujeitos tendem a questionar e muitas vezes não aceitar. Meninos e meninas desenvolvem papéis femininos e masculinos como normas sociais, assim estes são levados a se identificarem com tais padrões para então, melhor desenvol-

ver determinado papel social (ARAÚJO, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2009).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo central evidenciar a proposta de uma gestão escolar que compreenda as representações de gênero produzidas no espaço escolar como uma maneira de reconhecer nossos direitos humanos. Os sujeitos sociais que não se enquadram na normativa de gênero e sexualidade apresentada como normal são excluídos de violentados de alguma maneira. Seja por violência física ou simbólica, os sujeitos que sofrem preconceito precisam ter voz e reconhecimento no espaço social. Neste sentido, pensamos ser possível a problematização das práticas pedagógicas que excluem o diferente, afinal a escola pode ser uma instância que promova o reconhecimento dos direitos humanos, uma abertura para se repensar as práticas sociais. Sendo assim, busca-se responder a seguinte questão: Como a prática da gestão escolar pode promover ações voltadas às questões de gênero e sexualidade na escola?

As argumentações aqui registradas são resultantes de uma prática de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar – componente curricular do 4º ano do curso de Pedagogia Unesp-Fecilcam (Resolu-

ção nº 029/2008). Este foi realizado em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campo Mourão – PR. Tal prática foi vinculada a um projeto de extensão intitulado: Gênero e Diversidade na Instituição Escolar: Abordagens e Discussões na Gestão Pedagógica, coordenado pela professora lotada no departamento de Pedagogia, e desenvolvido juntamente com as integrantes e palestrantes, três acadêmicas do 3º ano de Pedagogia e por uma acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia Noturno.

Objetivamos construir um espaço para discussões de gênero e diversidade no ambiente escolar da Educação Básica, assim como nos cursos de graduação, expandindo as práticas e posturas dos/as docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, desenvolvemos um curso para elaborar propostas de ação no que diz respeito a temática em pauta: gênero, diversidade e direitos humanos. A partir do projeto de extensão foi possível realizar uma articulação entre formação inicial e formação continuada de docentes. Foram propostos subsídios teóricos e metodológicos à instituição escolar no que diz respeito aos estudos de gênero e diversidade no cotidiano escolar.

A título de contextualização, é preciso evidenciar que no ano de 2011, nesta mesma instituição de ensino, desenvolvemos um projeto de extensão. Foram realizadas observações participantes em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental e em um grupo de estudos com 18 educadoras da instituição com objetivo de investigar suas representações sociais acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade.

Norteados pela prática de Estágio em Gestão, o presente artigo apresenta em um primeiro momento as discussões de gestão educacional e gestão democrática articulando a necessidade da participação da comunidade escolar no planejamento de ações a serem tomadas pela instituição de ensino e a relevância de elucidar as discussões norteadas pela diversidade humana, entre elas a questão de gênero e direitos humanos. Na sequência apresentamos a articulação das discussões de gênero à prática de gestão. Em seguida evidenciamos os conceitos de gênero, sexo, corpo e sexualidade. Posteriormente assinalamos uma reflexão acerca das representações de gênero observadas no campo escolar e as possibilidades de novas organizações. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca da aplicabilidade do curso ministrado no está-

gio de Gestão Escolar e sua relação com o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA – PARTICIPATIVA: COMO PENSAR GÊNERO NESTE CONTEXTO?

De acordo com os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) a Gestão Escolar constitui-se como a atividade que põe em ação o sistema organizacional devido às funções que esta deve desempenhar na instituição de ensino mediante os atos de planejar, de organizar, de dirigir e de avaliar.

A organização e a gestão escolar referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que assegurem a racionalização de recursos humanos, materiais, e financeiros intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 293).

A gestão escolar pode então ser compreendida como o conjunto das condições e dos mecanismos utilizados com o intuito de garantir o bom funcionamento da instituição buscando alcançar as metas e objetivos

educacionais traçados, ou seja, a gestão se constitui como meios de conseguir atingir determinados fins (objetivos). Tais objetivos são responsáveis pela maneira como a gestão vai se organizar, “as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p.325). Estas concepções podem estar vinculadas aos ideais hegemônicos, de conservação da sociedade atual que tem como referência o homem, branco, heterossexual, rico e cristão. Por outro lado, os grupos minoritários: mulheres, negros, índios, estrangeiros, homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, pobres, agnósticos, ateus solicitam o direito de também serem representados e buscam um espaço para apresentar seus ideais de conscientização, crítica e reflexão, a fim de promover meios para que estes sujeitos possam lutar por seus direitos humanos por mudanças sociais, culturais e econômicas.

Numa articulação entre cultura, política, ideologia e economia, devemos também fazer uma análise da organização escolar no que se refere a cultura organizacional levando em consideração as diversidades humanas presentes nas questões de gênero, etnia,

idade, entre muitos outros fatores. Assim como afirma Candau (2000, p. 62), ao dizer que muitas vezes cometemos equívocos ao “reduzir o componente cultural a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade [...] a dimensão cultural é configuradora do humano, em níveis profundos, em nível pessoal e coletivo”.

Visto que a educação escolar constitui-se como uma organização que visa à formação humana, e que estes sujeitos que a compõe traz para dentro da instituição as relações sociais, culturais e afetivas as quais fazem parte, os/as autores/as Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) defendem uma forma de Administração/Gestão que contesta o modelo tradicional pautado na hierarquização do poder, a chamada Gestão Democrática, a qual, “[...] todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p.294).

A Gestão Democrática está enraizada na coletividade, na participação, na qual todos serão responsáveis pelas decisões tomadas. Desta forma, a organização hierárquica pode ser superada abrindo portas para uma organização horizontal de poder, uma gestão “[...]”

comprometida com valores democráticos, cujas decisões partem sempre da reunião e cooperação dos envolvidos no processo educacional, facilitando a escola a assumir a função definitiva a que veio, ou seja, lutar pela transformação social” (MATTOS, 2005, p.1). Vale-nos ressaltar ainda como Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) definem a concepção de gestão democrática - participativa:

A concepção *democrática – participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomada às decisões coletivas, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p.325).

Vivemos em uma sociedade caracterizada pela diferença e pela diversidade, e a escola, como instituição criada pela sociedade para atender seus anseios deve, primordialmente, respeitar a diversidade humana. Apple e Beane (1997, p. 22 apud MATTOS, 2005, p. 14-15) caracterizam as escolas democráticas como:

Comunidades de aprendizagem (...) diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de *status* que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas com tanto vigor. (...) Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição.

Dialogando com os autores supracitados, Paro (2002) defende que a participação da comunidade na gestão democrática deve estar ligada não só na participação no processo de execução, mas também nas tomadas de decisões, através da “[...] partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino” (PARO, 2002, p. 17).

De acordo com Dálmas (1994) a participação na tomada de decisões e na construção de uma nova sociedade possibilita ao ser humano fazer história. Esta participação só poderá ser aprendida a partir da vivência com liberdade e responsabilidade, garantindo tanto os direitos coletivos quanto os individuais, pois mediante a participação, o indivíduo toma posse sobre a sociedade possibilitando o exercício de seus direitos. A participação visa atingir o bem comum e esta deve ser consciente e responsável, perpassando pelos âmbitos político, social, cultural e econômico da sociedade. Os membros envolvidos devem além de participar, refletir criticamente sobre o que está sendo discutido. Dálmas (1994) pautado em Gandin (1988) afirma que a participação é “Construção em Conjunto”, e que no ambiente escolar a participação da comunidade escolar determina novas orientações na ação pedagógico-administrativa da escola.

De acordo com Silva (2010) a necessidade da gestão democrática na escola está expressa na forma de lei, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96 – e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A “[...] Constituição de 1988 (BRASIL, 1988),

construída no processo de redemocratização do país, que aponta no seu Artigo 206, Inciso VI, a Gestão Democrática como princípio ético-político do ensino público: gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (SILVA, 2010, p.52).

A participação como um dos elementos fundantes da gestão democrática também pode ser encontrada na Lei Federal nº 8.069 (BRASIL, 1990), ECA, no capítulo IV que diz respeito ao direito à Educação à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. No art. 53 refere-se ao direito da criança e do adolescente à educação, que visa seu desenvolvimento pleno, preparando o sujeito para o exercício da cidadania e para o trabalho. No Inciso IV denota que a criança e o adolescente têm “direito de organização e participação em entidades estudantis”, e, além disso, os pais e responsáveis por estes sujeitos também dispõem de direitos de participação, descrito no parágrafo único do mesmo artigo: “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Embasada pelas discussões até então apresentadas, e pautada na forma de lei, salientamos a importância que a coletividade e a participação têm sobre o

processo de planejamento, organização, direção e avaliação escolar. Tal participação não deve restringir-se apenas aos membros que compõe a direção, o âmbito pedagógico e docente das instituições de educação, para além destes membros da escola deve-se buscar a participação dos demais profissionais que trabalham neste ambiente, isto porque “todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 295).

E no que diz respeito à qualidade de ensino apresentaremos a seguir um dos focos pouco discutido na gestão escolar. Por considerar as discussões de gênero e sexualidade pertinentes à gestão e organização escolar é que focalizamos neste trabalho algumas discussões pontuais acerca de como a comunidade escolar pode repensar as relações de gênero no espaço escolar. Ao considerar que a família deixa a cargo da escola as explicações e discussões sobre gênero e sexualidade e ao mesmo tempo a escola salienta que tais discussões cabem ao espaço privado é que nos colocamos a disposição para repensar a gestão escolar neste contexto e quem sabe contribuir para aumentar as discussões sobre a temática da diversidade no âmbito escolar.

## GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE: POR QUE TANTO MEDO DE ABORDAR ESTAS TEMÁTICAS?

Sabe-se que as discussões sobre gênero, sexo e sexualidade na educação brasileira é algo muito recente, e por este motivo este assunto ainda é encarado com timidez por parte de educadores, gestores e a comunidade em geral. São poucas as pesquisas que voltam seus olhares a esta temática tão latente em nossa sociedade e que permeiam muitas das nossas práticas enquanto educadores/as. Somos diariamente surpreendidos/as com os fatos que ocorrem dentro do âmbito educacional, e, muitas vezes, não temos subsídios suficientes para lidar com tais situações, acabamos por reproduzir de maneira mecânica uma representação dominante, vinculada principalmente aos veículos de comunicação que estabelecem padrões a serem seguidos sobre como ser homens e mulheres aceitos socialmente. Pensando nas problemáticas diárias que nascem dentro das instituições escolares apresentaremos a conceituação de gênero, sexo e sexualidade.

Ao falarmos do termo sexo nos remetemos à questão biológica que classifica o sujeito como macho ou fêmea, tendo como fonte de julgamento para tal



classificação os órgãos genitais e as capacidades reprodutivas apropriadas a cada sexo. Assim o macho possui pênis e testículos e a fêmea vagina e útero. Neste sentido, a “essência” biológica por muito tempo foi tida como imposição do gênero e da sexualidade, ou seja, ao nascer macho a educação do sujeito seria toda voltada para o desenvolvimento da força, da agilidade, enquanto a fêmea já seria adestrada à passividade, ao cuidado, a sensibilidade. Tais características eram atribuídas como uma essência natural dos sujeitos macho e fêmea.

Segundo Scott (1995) o termo sexo foi inicialmente questionado pelas feministas americanas por remeter exclusivamente ao biológico. Estas rejeitavam o determinismo implícito nos termos sexo e diferença sexual, e então a palavra gênero passou a ser usada para enfatizar os aspectos sociais e culturais relacionados às diferenças sexuais, culturais e identitárias. Ao longo da história o termo gênero ganha várias conotações, atualmente o conceito de Gênero refere-se a uma construção social, histórica, cultural e política, vejamos:

Subjeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, (e ao mesmo tem-

po eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero, quanto na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997 p. 27).

Gênero, por apresentar-se em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades, refere-se à convicção interior do indivíduo em ser “homem” ou “mulher”. Ao que alude a Sexualidade, Louro (2007) salienta que é comum acreditarmos que a sexualidade seja o que temos de mais natural e particular. Pautada em Foucault (1988) a autora desmistifica essa afirmação dizendo que a sexualidade “é um dispositivo histórico” uma invenção social, construída a partir de múltiplos discursos sobre sexo, discursos estes que produzem verdades. Assim,

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre social-

mente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2007, p.6).

Ainda a esse respeito, vale-nos ressaltar mais algumas contribuições de Louro:

[...] nenhuma forma de sexualidade é natural e espontânea, mas que, em vez disso, todas as formas de viver a sexualidade são produzidas, ensinadas e “fabricadas” ao longo da vida, através de muitas pedagogias escolares, familiares, culturais, através de muitas instancias e praticas. Parece importante lembrar também que a forma que vivemos nosso gênero, feminino ou masculino, também é cultural, é histórico, é aprendida. Assim como ninguém nasce mulher, mas se torna mulher (conforme a famosa expressão de Simone de Beauvoir), ninguém nasce homem, mas se faz homem ao longo da existência. Aprende-se a viver como homem ou mulher na cultura [...] (LOURO, 2009, p. 35).

A cultura ensinou o individuo a ser homem e a ser mulher por meio dos discursos reproduzidos nas mais diversas esferas sociais como educação, religião,

mídia, ciência, entre outros. “As minhas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e ser amado são ensinadas e ensaiadas na cultura [...] e hoje mais do que nunca essas formas são múltiplas” (LOURO, 2009, p.35). A autora já apresenta indícios da diversidade como os indivíduos experimentam prazeres e desejos sobre sua orientação sexual, isto é, sobre a direção de seu desejo, sua afetividade que pode direcionar-se tanto a pessoas do sexo oposto (heterossexuais) quanto a pessoas do mesmo sexo (homossexuais), dentre outras articulações.

Mesmo tendo novos conhecimentos sobre a orientação sexual, nos deparamos ainda, na sociedade ocidental a qual estamos inseridos, com uma articulação linear entre gênero, sexo, e sexualidade. Desta forma, acreditamos que ao nascer com vagina deve-se ser feminina e sentir-se atraída pelo sexo oposto, por homens, e o mesmo deve ocorrer com estes, ao nascer com pênis, deve-se ser do gênero masculino e se sentir atraído por mulheres. Além destes sujeitos, terem que seguir esta linearidade imposta devem se comportar como a sociedade impõe: que as mulheres sejam delicadas, recatadas, dóceis, emocionais e amáveis e os homens sejam racionais, fortes, viris. Porém,

acontece muito mais frequente do que se imagina, que corpos, desejos, sentimento e comportamentos não são convergentes e não se ajustam, necessariamente às expectativas do que é tido como “natural”, “certo” e “normal” perante nossa sociedade (LOURO, 2007). Isso porque nascer biologicamente fêmea ou macho, não quer dizer que o indivíduo necessariamente seja feminino ou masculino, e nem que sua orientação sexual seja heterossexual, como a sociedade impõe como modelo a ser seguido. Essas problemáticas também podem ser observadas na educação-formal:

[...] os sujeitos, que por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e provocam uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados a margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 1997, p.27).

Partindo destas discussões, até então apresentadas, e com base nas palavras de Louro (1997) descri-

tas acima sobre a descontinuidade da sequência construída como sexo, gênero e sexualidade na educação, notamos a constituição do mecanismo de distinção entre os tidos como “normais” e os “anormais”. Neste sentido, salientamos como os corpos são vistos e como as instâncias sociais como família, escola, igreja e mídia propõe determinados padrões às identidades “feminina” e “masculina”.

#### A CONSTRUÇÃO CULTURAL E SOCIAL DOS CONCEITOS FEMININO E MASCULINO

O corpo e as representações do feminino e do masculino vêm sendo supervalorizados pelas crianças que estabelecem padrões estéticos e regulamentam a aceitação ou não aceitação de determinado sujeito nos grupos que se formam dentro do próprio ambiente escolar. Assim, fica evidente que há um grande investimento nos corpos visando nos enquadrar nas mais diversas imposições culturais, adequando-nos aos critérios estéticos, higiênicos, morais impostos pelo grupo ao qual pertencemos (LOURO, 2007). Estes fatos presentes nos mais diversos âmbitos sociais está bem marcado dentro do ambiente escolar. Ocorre pelo fato

do corpo ser visto pela sociedade como elemento essencial para identificar a identidade do sujeito. “[...] o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar” (WEEKS, 1995, p. 90 Apud LOURO, 2007 p. 14).

De acordo com os estudos de Louro (2007) os corpos são tidos como referência que ancora nossas identidades ao esperado pela sociedade. Estes corpos, nos discursos, apresentem uma identidade sem ambiguidade ou constância, como anunciado anteriormente, o sujeito deve apresentar uma linearidade entre sexo, gênero e sexualidade, porém este processo é uma construção cultural:

Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo (LOURO, 2007, p.8).

Os corpos apresentam diversas atribuições inscritas sobre homens e mulheres, atribuições estas que ditam padrões de saúde, beleza, juventude, força, assim como o que socialmente se constrói como masculino ou feminino.

As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, consequentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2007, p.8-9).

Percebe-se então que o corpo, suas expressões, gestos e modo de se portar frente à sociedade é o que os indivíduos levam em consideração para identificar, classificar e atribuir identidade ao outro, é através do corpo e como ele está posto que acabamos por rotular os indivíduos.

Bourdieu (1999) em sua obra *A Dominação Masculina* assinala sobre a construção social do corpo e nos evidencia a legitimação da inferioridade das mulheres em relação aos homens. Como critério de justificativa desta definição social ao longo dos séculos utiliza-se do conceito de órgãos sexuais para afirmar tal diferença social construída sobre os gêneros, “a diferença biológica entre os sexos, [...] e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença social construída entre os gêneros [...]” (BOURDIEU, 1999, p.20). Desta forma, além de inferior a mulher deve se comportar de maneira distinta a do homem. Vejamos nas palavras do autor a explicação da construção social de que a mulher deve se comportar de maneira mais recatada que os homens:

A cintura é um dos signos de fechamento do corpo feminino, braços cruzados sobre o peito, pernas unidas, vestes amarradas [...]. Ela simboliza a barreira sagrada que protege a vagina, socialmente construída como objeto sagrado, e portanto submetido, [...], a regras estrita de esquivança ou acesso, que determinam muito rigorosamente as condições do contato consagrado [...] (BOURDIEU, 1999, p.25).

Ao longo de muitos séculos esta visão apresentada por Bourdieu (1999) dominou as determinações de como as mulheres deveriam se portar. Atualmente ainda observamos que as atribuições, características e modos de se portar de homens e mulheres ainda são bem marcados pela nossa sociedade. As tecnologias, principalmente os meios de comunicação, televisão e impressos acabam por apresentar padrões do feminino e do masculino, além de ditar a função social de cada gênero, impõe padrões físicos e estéticos de beleza. “A imprensa é considerada um dos principais poderes da atualidade devido ao reconhecimento da importância da comunicação e da informação” (SILVA, 2011, p. 200). Vale-nos ressaltar ainda o que demonstra Swain (2009) como está definido o corpo feminino em nossa sociedade:

[...] os corpos definidos como feminino sofrem, no dispositivo da sexualidade e da sedução, a coerção da juventude e da beleza, re-criando o próprio dispositivo; desta forma, este último se alimenta das indústrias de cosmético e regimes, moda, alimentos *light*, cirurgias plásticas, modelando e exigindo corpos consumíveis, jovens e cada vez mais jovens. A auto-representação

das mulheres, atrelada a necessidade da sedução e a modelos incompatíveis com a maior parte das mulheres, sofre o impacto da imagem no espelho e, sobretudo da imagem percebida no olhar de outrem (SWAIN, 2009, p. 125).

Esses padrões de beleza e feminilidade inscritos nos corpos atingem a todos, sem deixar de influenciar meninos e meninas desde muito pequenos. Os meios de comunicação sejam eles revistas de moda, de beleza, ou programas e propagandas veiculados pela televisão, têm grande poder de comunicação, pois usam as imagens associadas a linguagem para comunicar, “[...] utilizam com habilidade as linguagens do mundo, exploram seus potenciais, fazem associações que geram sentido em pouco tempo e espaço” (SILVA, 2011 p.151). Esta dinâmica encontrada nestes meios de comunicação “prende” os indivíduos, que por vezes aceitam padrões de gênero, sexualidade, beleza, dentre outros. Furlani (2009, p. 135) complementa:

As imagens estão impregnadas de sentido... As propagandas, através de seus textos, promovem pedagogias do gênero e da sexualidade, ou seja, ensinam sobre, e assim, produzem formas de pensar, de agir, de ser.

Ensinam como homens e mulheres devem se relacionar com o mundo e que valores este mundo define como socialmente aceitos para cada gênero. Estes artefatos culturais, ao mostrar determinada representação de mulher e do feminino, sobretudo ao reforçar representações hegemônicas, ao sugerir certos tipos de conduta e de comportamento (excluindo outros), podem estar contribuindo ora para a manutenção, ora para a mudança da sociedade; ora para a regulação, ora para a subversão das regras sociais. Elas explicitam as identidades culturais, assim como as constroem, posicionando os sujeitos de que falam.

Partindo do pressuposto da autora supracitada, é perceptível que assim como as práticas escolares, as imagens e propagandas, acabam por disseminar a pedagogia do gênero e da sexualidade, muitas vezes impondo padrões estabelecidos pelo meio social. E com o intuito de desconstruir o binarismo de gênero e os padrões estabelecidos que geram preconceito e violência nos propomos a fazer estas abordagens com as docentes da escola para se pensar a organização cotidiana desta instância social.

O projeto de extensão, um grupo de estudos, desenvolvido no ano de 2011 em uma Escola Municipal

da cidade de Campo Mourão – PR, possibilitou levantar outras leituras e discussões sobre o gênero na escola. Neste contexto, apresentaremos uma articulação entre as pesquisas desenvolvidas e a prática do estágio de gestão proposta para o 4º ano de Pedagogia na mesma instituição de ensino durante o período de 2012. É neste sentido que atrelamos as discussões de Gestão Democrática à representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar como possibilidade de diálogos com o objetivo de desconstruir, problematizar e desnaturalizar posicionamentos preconceituosos.

### ENCAMINHAMENTOS METOLÓGICOS DA PESQUISA: NOVOS RUMOS PARA SE PENSAR GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Sabemos que a educação formal tem por objetivo primordial o ensino e a aprendizagem dos alunos no que alude seus aspectos físicos, cognitivos e sociais. Para que este objetivo seja alcançado é necessário que a instituição de ensino busque mecanismos que possam subsidiar o alcance de melhores resultados de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de um currículo que apresente “[...] uma direção política

e pedagógica para o trabalho escolar [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 345), formulando metas, fazendo previsão de algumas ações, instituindo procedimentos e instrumentos de ações. Este currículo apresenta-se como a materialização do planejamento escolar que consiste “[...] em ações e procedimentos para a tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a serem realizadas em razão destes objetivos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 345). Assim, currículo pode ser entendido:

[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.18).

Pensando neste currículo tão presente na prática educativa e a partir do que pode ser observado e registrado durante o desenvolvimento do projeto de extensão realizado na instituição no ano de 2011 sobre gênero, sexo e sexualidade, buscou-se desenvolver o estágio de Gestão Escolar no ano de 2012.

Apresentamos algumas problemáticas observadas dentro da própria instituição à comunidade escolar para que através de uma prática de gestão democrática e participativa pudéssemos chegar à delimitação de ações que articulem as atividades de direção com a iniciativa e a participação dos/as demais funcionários e funcionárias envolvidos/as na escola.

Foram realizados três encontros com alguns dos/as funcionários/as da escola, *lócus* da investigação e campo do estágio. Não houve critério de seleção de participantes, o grupo foi composto pelos sujeitos interessados/as em abordar a temática.

As situações apresentadas durante os encontros foram retiradas do caderno de campo, referente aos processos de observação do cotidiano da escola investigada. Ao apresentar as situações foi perceptível que alguns/mas funcionários/as identificaram algumas das ações dos alunos.

Inicialmente ocorreu uma palestra a qual apresentamos a conceituação de gestão, o papel do/a gestor/a escolar e a importância da participação dos membros da escola nas discussões inerentes a gestão escolar e na tomada de decisões para que se atinjam os objetivos escolares: do processo da formação humana

pautado no ensino e na aprendizagem, nas relações sociais, além de participar das decisões pedagógicas. No segundo encontro apresentamos algumas discussões sobre gênero, sexo e sexualidade e as três problemáticas observadas na instituição de ensino. E para finalizar foram apresentadas três propostas de intervenções possíveis sobre a temática do projeto, realizada por acadêmicas do 3º ano de Pedagogia Noturno. Abaixo as situações apresentadas como problemáticas:

- 1) Ao falar sobre a homossexualidade dois alunos se manifestam: *Aluno W* afirma que se tivesse um filho “assim, é, você sabe” (não mencionou a palavra homossexual, gay) ele bateria. O *aluno F* reforçou “eu meto a sinta nele, eu bateria de fivela!” e o *aluno W* continuou: “eu também bateria”. Em outro momento, os alunos retomam a discussão e o *aluno F* diz “Professora, era brincadeira!” O *aluno W*, reforçou “Acha que eu bateria no meu filho? Eu espancaria” (risos) (Registro do caderno de campo, Projeto de extensão, 2011).



- 2) *Aluna A* chega a sala de aula com uma espinha no canto da boca, seu colega (*aluno W*) a indaga: “Por que você não espreme essa coisa horrível? *Aluna A*: “Porque dói!”. *Aluno W*: “Prefiro sentir dor do que ficar com essa coisa na minha cara, é muito feio!”. Momentos depois deste diálogo observa-se que a *aluna A* inquieta, fica o resto da aula tentando esconder a espinha. (Registro do caderno de campo, projeto de extensão 2011).
- 3) Durante a aula de psicomotricidade uma aluna que sempre desenvolve as práticas esportivas e gosta da aula senta ao nosso lado e se recusa a ir para a quadra, então a professora questiona: “Por que você não vai fazer a aula hoje?” A menina responde: “Porque estou naqueles dias ‘*prof*’, é nesses dias mesmo, *to* menstruada... e não posso fazer a aula!” (Registro do caderno de campo, Projeto de extensão, 2011).

A partir da apresentação das problemáticas os/as participantes, gestores/as, professores/as, estagiários/

as e funcionários/as em geral da instituição foram convidados/as a analisarem os fatos de maneira coletiva. Sugerimos que dialogassem sobre como agiriam em determinadas situações e quais outras possibilidades que poderiam ser elencadas.

Inicialmente percebemos a dificuldade por parte da comunidade escolar de participar. Aos poucos foi possível ter participação da grande maioria das pessoas presentes. Ao analisar as problemáticas evidenciadas pelo grupo notamos que os/as participantes dos encontros compreenderem a fala dos meninos da primeira situação apresentada como uma reprodução de falas de outras pessoas como percebido na verbalização a seguir: “O meio social é machista, o que eles escutam em casa eles reproduzem” (*professora A*, anotações do caderno de campo, Estágio, 2012).

Estas falas acabam por afirmar que gênero, sexo e sexualidade devem seguir uma sequência padrão, padrões que parecem estar inscritos no corpo para que o sujeito possa ser aceito na sociedade a qual estamos inseridos. Nem sempre este processo linear tido como “correto” acontece, pode ser percebido dentro da instituição escolar cotidianamente fatos que vão nesta mesma direção de não aceitação da orientação sexual

dos educandos pela falta de outras abordagens sobre a construção da identidade sexual e de gênero.

Quanto à segunda problemática o grupo chegou a seguinte análise: o fato observado demonstra como a aparência é utilizada para a aceitação na sociedade, e como os sujeitos buscam se enquadrar nos padrões impostos em seu convívio. Isso ocorre pelo fato do corpo ser visto pela sociedade como elemento essencial para identificar a identidade do sujeito. Este relato mostra indícios do culto ao corpo e corresponde ao que nos evidencia Berge (2002), a expressão culto ao corpo vem sendo utilizada para designar um comportamento no qual o corpo é tido como o elemento primordial para a definição da identidade. “Parece desconcertante atualmente é que o corpo é tomado em si mesmo; há uma espécie de culto ao corpo que ganha cada vez mais importância na vida social. Veste-se o corpo, cuida-se do corpo, constrói-se o corpo [...]” (BERGE, 2002 p. 1-2 apud MAFFESOLI, 1998). Apesar desta exposição do corpo relatada pelo autor supracitado, é notório que os alunos e alunas ainda não conhecem o próprio corpo, buscam enquadrá-lo nos padrões estabelecidos socialmente.

É o que pode ser observado também na terceira problemática, a qual apresenta a falta de conhecimento

da adolescente sobre o processo biológico feminino da menstruação, e como o seu discurso está rodeado de conhecimentos de senso comum. A menstruação é vista como algo ruim por esta menina, como algo que impossibilita a mulher de realizar certas atividades. Swain (2009, p. 124) com base nas discussões da antropóloga e filósofa Emily Martin salienta como a menstruação é vista:

[...] a menstruação em vários discursos e culturas é vista como algo sujo e doentio, que exclui as mulheres de certas atividades; a autora analisa porém a menstruação como uma função natural do corpo, representada negativamente no social já que seria o signo do fracasso da procriação, da função primordial atribuída as mulheres, da disciplina social que as atrela a seus corpos. Ao contrário, diz ela, a menstruação é uma vitória do corpo feminino, que escapa ao “destino biológico” da gravidez repetida e incessante, dentro de sistemas patriarcais de controle feminino.

Percebe-se que, assim como assinala a filósofa, a menstruação é vista pela aluna como algo que exclui a mulher de algumas atividades cotidianas, como se esta condição biológica feminina atrapalhasse a mu-

lher em seus afazeres diários, trazendo dificuldades às mulheres mensalmente. Este fato nos evidencia que ainda muitas das pré-adolescentes e adolescentes, da nossa sociedade, não conhecem seu próprio corpo, suas funções e transformações biológicas, acabando por absorver os “mitos” do senso comum, privando-se de desenvolver suas atividades diárias por falta de maiores discussões e debates sobre estas temáticas.

Após a análise dos fatos, a partir da coletividade chegamos a uma proposta de intervenção que consiste em trabalhar os conteúdos inerentes ao currículo incluindo discussões sobre direitos humanos, diversidade, respeito e reconhecimento das diferenças. É possível que palestras, encontros, filmes, literatura apresentadas no espaço escolar minimizem dificuldades encontradas nas abordagens dos temas que envolvem gênero, sexo e sexualidade. E se necessário buscar a abordagem de profissionais de outras áreas do conhecimento para sanar e esclarecer as dúvidas com o objetivo de que educadores e educandos possam adquirir uma consciência crítica sobre como os corpos são significados pela cultura e constantemente alterados por ela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as discussões de gênero, sexo, sexualidade e direitos humanos permeiam todos os âmbitos sociais. A instituição escolar como uma das esferas sociais também apresenta várias problemáticas relacionadas a estas temáticas. As questões de gênero acabam por adentrar os portões das escolas, e cotidianamente, nós educadores e educadoras enfrentamos situações complexas e não sabemos como trabalhá-las, por isso deixamos os questionamentos em aberto por medo de não agir “corretamente”, com receio de intervir no espaço privado.

Devemos reconhecer que os conhecimentos sobre o corpo, gênero e sexualidade são necessários ser discutidos na esfera pública, no âmbito escolar, pois ainda hoje ao se tratar de sexualidade a escola se omite apresentando-se como local de ignorância a esse respeito. Isso porque as escolas apresentam grande dificuldade em abordar esta temática. Apesar desta instituição não ser a única responsável pelas questões relacionadas ao sexo e a sexualidade, por esta ser apenas mais uma instância na qual circulam os saberes sobre o corpo e a sexualidade, os educadores participam de maneira significativa neste processo com suas con-

vicções, crenças e também com seu silêncio. A ausência e o silenciamento da escola sobre estas questões podem provocar ainda mais preconceitos, violência e discriminações.

Ao propor investigar como a prática da gestão escolar pode contribuir para a discussão e a execução de ações voltadas às questões de gênero na escola, consideramos que a prática de gestão que se propõe democrática pode ser um dos caminhos para se repensar as práticas pedagógicas e os direitos humanos.

Ao utilizar esta concepção de gestão a fim de discutir meios e ações que venham atingir as problemáticas que envolvem gênero e sexualidade, partindo de situações reais que ocorrem no cotidiano da própria escola, verificamos a importância da contribuição dos membros que compõe a escola (direção, equipe pedagógica, docentes, estagiários/as, serviço de apoio) para o planejamento de uma ação mais concisa, enraizada em objetivos e metas que atendam as necessidades da instituição de ensino e a necessidade de uma sociedade mais justa.

Apesar da dificuldade inicial da participação das pessoas que se propuseram a participar do grupo de estudos, observamos que aos poucos as contribuições

e os vários olhares sobre a própria escola e a temática em discussão começavam a dar indícios das necessidades reais que deveriam ser minimizadas. Tais indícios foram relevantes para a delimitação de algumas ações necessárias ao campo escolar. Embora tenhamos nos deparado com uma participação tímida da equipe pedagógica, compreendemos que a participação da comunidade escolar na gestão democrática, assim como afirma Paro (2002), se faz ao caminhar. E este foi apenas um dos caminhos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liliane Batista; OLIVEIRA, Marília Lisboa; ALMEIDA, Aline Maria de Castro. *Corpo, Gênero e Sexualidade: um olhar sobre as percepções de adolescentes da periferia de Fortaleza-CE. Seminário internacional Enlaçando Sexualidades: educação, Saúde, Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos*. Salvador, BA: junho de 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BERGE, Mirela. O culto ao corpo. In: **Corpo e Identidade Feminina**. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22112007-150343/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, Sexualidade e Educação: questões pertinentes a Pedagogia. In: CARVELHO, E.J.C; FAUSTINO, R.C (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá, EDUEM, 2010

BRASIL, Secretaria da Educação. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno SECAD 4. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 jul. 1990

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],

Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados. In: Secretaria do Estado do Paraná. **Sexualidade**: Cadernos temáticos da diversidade. Curitiba, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Correia; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Belo Horizonte**: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Pensar a Sexualidade na Contemporaneidade. In: Paraná, Secretaria da Educação. **Sexualidade**: Caderno Temáticos da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, Curitiba: SEED – PR, 2009.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. In: Gestão de Sistemas e Escolas – Perspectivas e Tendências março/2004/fev 2005, Revista Educação em Foco – UFJF, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Ana Cristina Teodoro. **Temporalidades em Imagens de Imprensa**: capas de revistas como signos de olhares contemporâneos. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, Itamar Mendes. Auto-avaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010.

SWAIN, Tania. Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social. In: Secretaria do Estado do Paraná. **Sexualidade**: Cadernos temáticos da diversidade. Curitiba, 2009.

*Artigo recebido em: 15/07/2013*

*Aprovado para publicação em: 06/12/2013*