

Desestabilizando as ideias sobre diversidade de gênero e sexual em uma turma de eja: análise de uma experiência

Destabilizing ideas about gender and sexual diversity in a youth and adult education group: analysis of an experience

Déstabilisant les idées sur la diversité de genre et de sexe dans une classe d'éducation de jeunes et adultes: analyse d'une expérience

Marcos Lopes de Souza¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Fernanda Figueredo dos Santos²

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática/UESB

Beatriz Rodrigues Lino dos Santos³

Graduada em Pedagogia/UESB

Resumo: Este estudo apresenta e analisa os resultados de uma proposta de ensino sobre diversidade de gênero e sexual, realizada em uma turma de EJA do período noturno de uma escola pública municipal de Jequié-BA, desenvolvida durante uma unidade letiva (dois meses) em 2013. Foram discutidos temas como gênero, intersexualidade, universo trans e homofobia por meio de estratégias didáticas participativas e, ao final do trabalho, apesar de algumas resistências, o grupo reconheceu a dificuldade de romper com os processos normativos e os enquadramentos, bem como a relevância do reconhecimento das diferenças e da não reiteração dos processos discriminatórios. A experiência também deslocou a ideia de que o ensino da sexualidade na escola seja inexecutável ou não envolvente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Sexual. LGBTI. Práticas Educativas.

Abstract: This study presents and analyzes the results of a teaching proposal on gender and sexual diversity, conducted in a Youth and Adult Education group during the evening classes at a municipal public school in Jequié-BA, developed over the course of a school unit (two months) in 2013. Topics such as gender, intersexuality, the transsexual universe and homophobia were discussed using participatory didactic strategies. At the end of the study, in spite of some resistance, the group recognized the difficulty of making a break with normative processes and labeling and the relevance of recognizing differences and of not repeating discriminatory processes. This experience also proved that sex education in schools need not be unfeasible or uninvolved.

Keywords: Youth and Adult Education. Sex Education. LGBTI. Educational Practices.

Résumé: Cette étude présente et analyse les résultats d'une proposition d'enseignement sur la diversité de genre et de sexe qui a eu lieu durant le cours nocturne d'une classe de jeunes d'une école publique de

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Biológicas UESB, *campus* de Jequié. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB.

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB, *campus* de Jequié. Licenciada em Ciências Biológicas pela UESB. Bolsista da FAPESB.

³ Graduada em Pedagogia UESB, *campus* de Jequié.

Jequié – Bahia – et qui a été développé pendant une unité scolaire (deux mois) en 2013. La discussion a porté sur des sujets comme le genre, l'intersexualité, univers *trans* et homophobie à travers de stratégies pédagogiques participatives et à la fin du travail, bien qu'avec une certaine résistance, le groupe a reconnu la difficulté de rompre avec les processus normatifs et les encadrements et l'importance de reconnaître les différences et de ne pas répéter les processus discriminatoires. L'expérience a également changé l'idée que l'éducation sexuelle à l'école n'est pas réalisable ou non engageante.

Mots-clés: Adultes et Éducation de Jeunes. Éducation Sexuelle. LGBTI. Pratiques Éducatives.

Introdução

A educação sexual na escola se consolidou no imperativo de que falar sobre sexualidade significava controlar e medicalizar os corpos, enfatizando uma dimensão biológica e desconsiderando as construções sociais, culturais, políticas e econômicas. Não é por acaso que o debate sobre sexualidade é reiterado nas aulas de Ciências e Biologia, e os/as docentes dessas disciplinas são considerados/as, muitas vezes, os/as mais adequados/as ao trabalho com essa temática, questão essa a ser problematizada (ALTMANN, 2009).

Questionando essas ideias e tendo como pressuposto o entendimento de que gênero e sexualidade são produzidos continuamente e indefinidamente, debater sobre essas temáticas na escola requer questionar as formas de classificação, hierarquização e ordenamento dos sujeitos nesse espaço. A instituição escolar ainda tem ensinado o binarismo dos sexos, dos gêneros e das sexualidades como normas a serem seguidas. Viver na fronteira, na ambiguidade ou fluidez significa subverter as normatizações e assumir o lugar de abjeto, sem status de sujeito, ameaçando a norma e sendo, portanto, temido e desprezado (LOURO, 2008; MISKOLCI, 2012).

Com base nessas constatações, torna-se um desafio propor e desenvolver práticas de educação sexual que escapem desse enfoque normativo e questionem o discurso biológico e médico. Dessa forma, neste artigo discute-se uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade desenvolvida com uma turma de educação de jovens e adultos (EJA), modalidade sobre a qual ainda se encontram poucas pesquisas que analisam ações educativas envolvendo as temáticas de gênero e sexualidade.

Neste trabalho entende-se que a EJA se constituiu como um direito para aqueles e aquelas que, ao longo da história de uma educação brasileira excludente, foram impedidos(as) de adentrarem o espaço escolar ou tiveram de interromper seus estudos. Na contemporaneidade, essa especificidade de ensino pode ser vista, como mencionado por Silva (2008), como um espaço em trânsito, multifacetado e permeado pela instabilidade, ou seja, pensar as concepções e práticas curriculares na EJA implica questionar as generalizações e os caminhos vistos como únicos e certos. Assim sendo, aposta-se em um currículo flexível, reconhecendo e valorizando trajetórias formativas singulares (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Nessa direção, pensar quem são as pessoas jovens e adultas é considerar as especificidades, evitando enquadrar esses sujeitos em categorias muito amplas. Entretanto, a EJA ainda

atende a um público muito vulnerável e que continua à margem, vivenciando a exclusão por diferentes vieses. Por conta dessa história, alguns/algumas jovens e adultos da EJA lidam com problemáticas como vergonha, discriminação e desmotivação, tendo dificuldades de superar o rótulo de fracassados(as) que a eles/elas foram associados/as (ARROYO, 2007).

Considerando a importância da EJA no contexto atual e da relevância de dialogar com jovens e adultos sobre gênero e sexualidade, este artigo busca responder a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições de uma proposta educativa sobre diversidade de gênero e sexual para a formação de um grupo de estudantes da educação de jovens e adultos?

Gênero e sexualidade na escola

O ensino sobre gênero e sexualidade se expressa no ambiente escolar de inúmeras formas, mesmo que aparentemente isso não seja percebido. Como ressaltado por Foucault (1988), os colégios do século XVIII já tratavam continuamente sobre sexo:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1988, p. 34).

Nas escolas brasileiras, enquanto conhecimento a ser trabalhado nas aulas, a educação sexual teve seus propósitos expressos a partir das primeiras décadas do século XX. Nesse momento, havia uma preocupação, por parte da medicina e da pedagogia, com a sexualidade dos(as) discentes, tendo como pressupostos os pensamentos higienistas e eugênicos. Para os(as) higienistas, havia o sexo considerado sadio, que ocorreria entre casais heterossexuais monogâmicos para fins reprodutivos, e as “outras” vivências da sexualidade eram condenadas por serem encaradas como fonte de doença e perigo, podendo levar à chamada degeneração física e mental. A masturbação, a homossexualidade, a prostituição, por exemplo, foram consideradas doenças, distúrbios mentais e perversões (CÉSAR, 2009; FIGUEIRÓ, 2010).

Ressalta-se que o discurso da Igreja Católica esteve presente também no espaço escolar, defendendo uma sexualidade “regrada”, em que a mulher era orientada a ser submissa ao esposo, inclusive a casar-se virgem, e que as práticas sexuais que fugissem às normatizações cristãs (sexo antes do casamento, adultério, relações homossexuais, masturbação, entre outras) eram condenadas (RIBEIRO, 2004).

No final do século XX, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, a sexualidade é indicada como conhecimento a ser trabalhado na escola brasileira como tema transversal (BRASIL, 1988). A abordagem preventiva é um dos elementos norteadores da proposta de orientação sexual, com ênfase para um determinado tipo de sexo considerado o correto, o sexo seguro (CÉSAR, 2009).

As políticas educacionais mais recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apontam a relevância da abordagem de temas abrangentes, como sexualidade e gênero nas escolas da educação básica, e têm defendido a necessidade de a escola questionar os processos discriminatórios por gênero e diversidade sexual (BRASIL, 2013).

Nos últimos anos, estudos e pesquisas sobre a abordagem da sexualidade relatam ainda o enfoque escolar na dimensão biológica. Dessa forma, ao se falar sobre sexualidade, predomina uma visão reducionista e simplificadora do sexo, associando-o à reprodução e desvinculando-o do prazer. Os/as educadoras/es priorizam nessas discussões temáticas como prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/aids, fisiologia da reprodução, métodos contraceptivos e precaução à gravidez na adolescência, esta última considerada precoce ou “de risco”. Ou seja, persiste uma ênfase em atrelar a sexualidade enquanto perigo e doença, gerando medo e receio em muitos/as estudantes (ALTMANN, 2009; MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007).

Entende-se, portanto, que, nas escolas brasileiras, ainda hoje, se busca controlar e disciplinar os corpos, legitimando determinados padrões de gênero e de sexualidade considerados normais (LOURO, 2008). Por exemplo, os meninos devem seguir determinado modelo de masculinidade e não podem assumir marcas que a contestem, tais como brincar de boneca, usar cores como rosa, ser dócil, gentil e delicado, abraçar ou beijar outro garoto. Caso assumam esses lugares, serão vistos como destoantes, estranhos ou anormais.

Como ressaltado por Louro (2003), o lugar do centro é aquele confortável, inquestionável, universalizado e, por conta disso, não é visto enquanto construção, mas como natural. O “outro”, quem está à margem, é subjugado. Essas normas expressas na escola, mas não só nela, se perpetuam por meio da vigilância e censura às pessoas que não se “enquadram” nelas. Os(as) discentes são vigiados para que não se “desviem” do caminho e, caso o façam, muitas vezes, são excluídos e punidos por isso. Dessa forma, é interessante questionar a construção e a nomeação dessas diferenças e não simplesmente aceitá-las; enfim, perturbar e desestabilizar a norma.

O espaço escolar também tem reafirmado a heterossexualidade como forma única e sábia de viver a sexualidade. Entendida como a sexualidade natural, a heterossexualidade não é pensada como produzida, mas como dada, ou seja, espera-se que as mulheres sintam atração afetiva e sexual pelos homens, e vice-versa; e, quando isso não acontece, algo está fora do lugar. É raro as pessoas falarem da heterossexualidade como escolha, apenas mencionam o arbítrio ao se referirem aos gays, lésbicas ou bissexuais. E junto com isso, desejam saber a causa da homossexualidade. A busca da causa está atrelada à ideia de que a homossexualidade é um desvio, uma anormalidade. E por que não se busca a causa da heterossexualidade?

Esse mecanismo que prescreve a heterossexualidade como o destino das pessoas, o caminho natural, é nomeado de heteronormatividade, a qual incide também sobre a vida de gays e lésbicas, para que estes/as adotem o modelo da heterossexualidade (por exemplo, ao incentivar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a obrigatoriedade de um casal homossexual em

adotar uma criança ou a definição de ativo e passivo nas relações entre gays ou mesmo entre lésbicas) (MISKOLCI, 2009).

Uma das formas de expressão da heteronormatividade no espaço escolar se dá por meio do consentimento das múltiplas formas de violência que acometem as pessoas que se “ar-riscam” a transgredir as normas de gênero e de sexualidade, especialmente, aqueles/as que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros ou intersex (LGBTI). Por meio de piadas discriminatórias, nomeação de apelidos ofensivos, humilhações e constrangimentos, eles/elas são continuamente insultados(as), além de vivenciarem agressões físicas e exclusão por meio do isolamento ou da expulsão da escola (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; JUNQUEIRA, 2012).

Em algumas situações, aqueles e aquelas que não se enquadram na heterossexualidade criam um sentimento de rejeição própria, podendo levar ao suicídio. No trabalho de Teixeira-Filho e Rondini (2012), com 2282 adolescentes de escolas públicas de cidades do oeste paulista, observou-se que aquelas e aqueles que não se identificavam como heterossexuais tinham maiores chances de pensar em e tentar o suicídio, comparativamente, do que os heterossexuais.

Como consequências da norma heterossexual, muitos(as) docentes também apresentam uma discriminação velada (não querem ser rotulados/as como preconceituosos/as), culpabilizando os/as LGBTI pelo preconceito que vivenciam; rejeitando o que chamam de “exacerbação” da homossexualidade (gays classificados como escandalosos ou desmunhecados); vendo como afrontamento ou desrespeito o beijo entre gays e lésbicas e o uso de roupas ou acessórios pelas pessoas trans, considerados por aqueles(as) docentes como “inadequados” ao seu sexo/gênero; entendendo outras formas de vivência da sexualidade como provisórias e passíveis de “cura”; e buscando “reverter” a homossexualidade (BORGES et al., 2011; RIBEIRO, 2007).

Vários(as) professores(as) também têm receio em falar sobre homossexualidade para não incentivar as crianças, eximindo-se dessas discussões, como se não houvesse estímulos para a heterossexualidade nas diferentes instâncias socioculturais (QUIRINO; ROCHA, 2012).

Portanto, trabalhar com a diversidade de gênero e sexual no espaço escolar torna-se uma batalha intensa e audaciosa, pois perturba esse lugar ao contestar a heteronormatividade e ao questionar a omissão feita em relação aos inúmeros casos de homofobia. Com base em Borrillo (2010), entende-se a homofobia como o desprezo e a rejeição não apenas às pessoas que se identificam como homossexuais, mas à própria homossexualidade e às outras expressões da diversidade de gênero e sexual vistas como ameaçadoras ou desestabilizadoras. O movimento social tem utilizado os termos específicos quando a violência atinge um grupo em especial, no caso, lesbofobia corresponde à violência contra as lésbicas, bifobia, contra bissexuais e transfobia, contra as pessoas trans.

Diante desses dilemas e pensando a escola também como um lugar de possibilidades, foi proposta e analisada uma ação educativa intencionada em discutir sobre diversidade de gênero e sexual com um grupo de estudantes da EJA.

Campo de estudo e percurso da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal localizada no bairro Joaquim Romão, próximo ao centro na cidade de Jequié-BA. A escolha do colégio se deu em virtude de outras ações já desenvolvidas anteriormente no mesmo espaço, como projetos de extensão e estágio docente.

Essa escola atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental nos três períodos (manhã, tarde e noite). No ano em que foi proposto o estudo (2013), havia, no período noturno, cinco turmas de EJA, sendo que foram escolhidas duas do 4º segmento (8º e 9º ano). O trabalho foi desenvolvido nas aulas de Ciências, já que a professora da disciplina era uma ex-orientanda do autor deste artigo e já havia feito ações anteriores, em outra escola, com a temática de educação sexual. As ações propostas ocorreram duas vezes na semana, utilizando-se, em cada encontro, uma ou duas aulas (40 minutos). Algumas vezes, as turmas foram agrupadas por conta da ausência de professores(as) na escola. A intervenção durou, ao total, 22 aulas, entre outubro e dezembro de 2013.

As duas turmas juntas formavam um grupo com 14 estudantes mais assíduos/as às aulas, sendo que sete se identificaram como mulheres e sete como homens. O grupo apresentava uma faixa etária bem variada, com predomínio de discentes jovens (nove entre 16 e 21 anos), quatro adultos (entre 22 e 32 anos) e uma idosa de 62 anos. Em sua maioria (doze), o grupo caracterizou-se como heterossexual, com exceção de dois discentes que não declararam sua orientação sexual. Mais da metade (nove) morava no próprio bairro de localização da escola, e os/as demais, em localidades próximas.

Metade dos/as discentes alegou trabalhar exercendo ocupações diversas como doméstica, serviços gerais, pintor, vendedor, entregador, dançarino. Quanto às motivações para estudar na EJA, destacaram-se: aliar trabalho e estudo, retomar os estudos ou adiantá-los, com expectativas de galgar uma profissão ou empregos mais satisfatórios, e melhorar o conhecimento.

A maioria (dez) interrompeu os estudos por motivos variados como trabalho, cuidado de irmãos/irmãs ou filhos/filhas, gravidez, reprovação, mudança de cidade, problemas pessoais ou na própria escola e em virtude de residência distante da escola. Alguns/algumas (três) discentes ficaram sem estudar por mais de 10 anos. Mais da metade (nove) apresentou um histórico de reprovação na escola, sendo que um discente chegou a ser retido seis vezes.

Dentre as barreiras vivenciadas durante a trajetória escolar, as mais citadas foram o fato de conciliar trabalho e estudo e as dificuldades na aprendizagem de alguns conhecimentos. De acordo com os/as estudantes, o trabalho os/as deixa exaustos, não restando motivação para estudar à noite. Uma questão relevante foi uma aluna ter abandonado a escola por ter sofrido preconceito em razão de sua classe social (Armênia⁴ – 28 anos). Esse fato evidencia que estereótipos e discriminações se manifestam no contexto escolar.

⁴ Todos os nomes utilizados neste artigo foram modificados para garantir o anonimato dos(as) discentes.

A proposta de educação sobre diversidade de gênero e sexual foi pensada com o intuito de desestabilizar as padronizações relacionadas ao sexo, ao gênero e às sexualidades vinculadas ao pensamento da biologia; problematizar as construções das diferenças, especialmente, em relação à produção das normas e questionar os processos discriminatórios expressos no cotidiano escolar, com ênfase para a homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia.

As temáticas abordadas durante a ação educativa foram: sexo/gênero; múltiplas expressões de feminilidades e masculinidades; sexo e prazer; transgeneridade; diversidade sexual; sexismo, homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia; e relacionamentos. Como estratégias didáticas, foram utilizadas interpretação de textos, dinâmicas, leitura de imagens, longa-metragem, entrevistas e exposição dialogada.

Tomando como base a referência de Denzin e Lincoln (2006), a análise desta proposta educativa foi feita por meio dos registros dos(as) discentes, elaborados por meio das várias atividades trabalhadas, do questionário final aplicado com o grupo e dos escritos, no diário de campo, feitos pelo autor e pelas co-autoras deste artigo.

Borrando as marcas de sexo/gênero: o universo trans

A transgeneridade foi discutida, em alguns momentos da intervenção, por meio da leitura de imagens da Tchaka, “A rainha das festas”, uma *drag queen* de São Paulo e da Ariadne, garota que participou de um *reality show* (Big Brother Brasil – BBB), identificando-se como transexual, e de uma entrevista da atriz, humorista e apresentadora Nany People (atualmente, ela se considera uma mulher trans) ao *Programa Gabi Quase Proibida*, da apresentadora Marília Gabriela.

A intencionalidade foi dialogar sobre as múltiplas expressões de gênero e provocar os(as) discentes em relação à estabilidade e fixidez tão ratificadas na cultura.

Ocorreram várias discussões interessantes na sala de aula. Houve aqueles/as que entendiam a experiência trans enquanto um direito de cada sujeito afirmando a liberdade das pessoas. Outro grupo apresentou restrições na compreensão da transgeneridade. A obtenção de dinheiro, no caso das *drag queens*, era visto por parte da turma como uma justificativa para desafiar as normas de gênero. Ter coragem e se arriscar eram vistas como características imprescindíveis para as pessoas trans, além de ressaltarem que ser trans era algo que dependia do gosto e da vontade da pessoa. Houve menção à possibilidade de ser trans desde que a pessoa não se “excedesse” por meio de ações como a cirurgia de transgenitalização, por considerarem-na desnecessária: “*Nem pro cara morrer de infarto na mesa de cirurgia. Nem pra dar uma parada cardíaca e morrer.*” (Allan – 20 anos). Nesse caso, por exemplo, havia um limite para o “reconhecimento” da vivência trans, e caso a pessoa quisesse fazer a cirurgia, o discente desejaria que ela morresse durante o processo. Com base no pensamento deste garoto e de outros(as) da turma, a transfobia se evidencia de maneira mais intensa quando as pessoas trans recorrem à cirurgia de transgenitalização. Alguns/algumas discentes nomearam a transgeneridade como

descaração, pessoa impudica ou devassa, defendendo a adequação sexo-gênero e argumentando que as pessoas nascem homem ou mulher, havendo algo intrínseco, como expresso nesta fala: *“Algo que não é normal, porque uma mulher ou um homem nasceu como qualquer pessoa, mesmo que se transforma o de um em outro, no seu interior nunca vai mudar”* (Elisângela – 23 anos).

Bento (2011) evidencia o quanto aprendemos e ensinamos que nascemos com um sexo dito natural, uma essência, tendo dificuldade de romper com esse pensamento. Conforme a pesquisadora: *“O original já nasce ‘contaminado’ pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.”* (BENTO, 2011, p. 550).

Um discente relatou que uma mulher trans é uma “falsa” mulher, gerando decepções para quem sentir atração sexual por ela, já que acreditam que foram “enganados/as”. *“Aquela transexual do BBB eu era doido por ela. Falava que ela era a mulher mais gostosa! Quando ela saiu do BBB e disse que era a primeira transexual do Brasil, eu quase pirei. Imagine aí que cena desgraçada na hora do vamos ver.”* (Mateus – 18 anos).

Destaca-se a nomeação da pessoa trans como desgraçada, ou seja, como algo ruim ou medonho, e isso se configura no momento da relação sexual, ao vê-la, nesse caso, com um pênis. Isso é uma forma de insultá-las, uma atitude transfóbica. O discurso religioso cristão também foi utilizado como meio de encarar a transgeneridade como erro, pois há um “sexo” dado por Deus que, segundo tal concepção, não pode ser modificado. *“Por que cada um tem que seguir o sexo que Deus li deu [sic] porque mudar de sexo se cada um nasce com um sexo certo será que não ver[sic] que está errado?”* (Rômulo – 19 anos).

Trabalhos que analisam a violência letal contra travestis e transexuais evidenciam ser este o grupo mais vulnerável. Segundo dados do último levantamento feito pelo Grupo Gay da Bahia, em 2014, 326 pessoas entre LGBT foram assassinados/as no Brasil, sendo 41% travestis, e muitas delas foram mortas a tiros na rua. Em geral, os assassinatos ocorrem com requintes de perversidade (com alguns casos de tortura prévia e uso de diversos instrumentos) e em situações nas quais, mesmo já mortas, as vítimas continuam sendo violentadas (GGB, 2015). O que se deseja matar com isso? O mais agravante é que, muitas vezes, esses crimes são pouco investigados como apontado em estudo anterior feito por Carrara e Viana (2006), no qual, em uma amostra de 14 casos de travestis assassinadas no Rio de Janeiro, observou-se que apenas em dois deles os criminosos foram indiciados, e, em um deles, houve absolvição, demonstrando a grande impunidade no que concerne aos crimes de ódio em relação às pessoas trans.

O pensamento de que a vivência trans leva à infelicidade também foi apontado no debate, de maneira que ser travesti ou transexual era percebido por alguns/algumas como um caminho fadado ao sofrimento. Alguns/algumas discentes reconheceram o quanto a cultura normativa produz preconceitos em relação às pessoas trans, gerando violência para elas/eles. Porém, uma ideia referenciada é a de que a sociedade não está preparada para receber as pessoas transexuais, como se devêssemos esperar a sociedade se modificar, uma maneira de

justificar as discriminações. Diante disso, questionamos: e por que a sociedade está preparada para matar cruelmente travestis e transexuais anualmente em nosso país?

Embaralhando a coerência entre corpos, gênero e sexualidade: a experiência intersex

A exibição do longa-metragem XXY e a exposição dialogada sobre os corpos intersex trouxeram para a sala de aula uma ampla problematização sobre a intersexualidade. A/o personagem principal do filme, Alex, é ensinada/o pela família a ser uma garota, que, aos 15 anos, se esbarra em diversos conflitos em relação à sua identificação de sexo, gênero e sexualidade, especialmente por perturbar o binarismo sexual, apresentando um corpo ambíguo. Junto com isso, tem de lidar com o “olhar” normativo da sociedade que, continuamente, a/o coloca na condição de abjeto.

A intersexualidade é um conceito com raiz na medicina e utilizado pelo movimento social para nomear as pessoas que nascem com corpos que não se enquadram no modelo dicotômico masculino-feminino. Há múltiplas experiências da intersexualidade, e algumas se expressam por meio da presença de uma genitália “ambígua”, ou genitália “discordante”, em relação à gônada e/ou cariótipo. No caso do filme, apresenta-se o cariótipo XXY, ainda designado pela biologia como uma anomalia, nomeada de Síndrome de Klinefelter. Anteriormente, utilizava-se o conceito hermafrodita para designá-los(as), inclusive dizia-se sobre o/a verdadeiro (apresentando concomitantemente testículos e ovários) e falso hermafrodita, evidenciando uma ênfase na patologização e medicalização. Ainda hoje se fala e conhece-se pouco sobre a intersexualidade, sendo uma experiência invisibilizada e, ao mesmo tempo, provocativa (PINO, 2007; MACHADO, 2012).

Questionados/as sobre como caracterizariam Alex, os/as discentes ficaram confusos, alguns/algumas associando, sobretudo, como alguém anormal e outras/os questionando a anormalidade. *“Uma pessoa diferente parece mulher mais [sic] é homem, eu não acho normal.”* (Armênia - 28 anos); *“Uma pessoa considerada pela sociedade uma aberração, mas ela é apenas mais um ser humano.”* (Mariana, 32 anos).

Alex vive esta instabilidade, negando a dicotomia de sexo/gênero, não se definindo em “um lugar”, mas vivendo na fronteira e transitando entre posições. Nos dizeres de Souza, França e Anjos (2012, p. 223): “[...] Alex vive o tensionamento de se enquadrar ou não ao padrão heterossexual homem/mulher de conviver com ambos os órgãos genitais e com as múltiplas maneiras de vivenciar sua sexualidade”.

No filme, há um momento em que Alex mantém relação sexual com Álvaro, penetrando-o, e, nesse momento, Kraken, o pai de Alex, presencia o ato e sente-se atordoado, inclusive uma das cenas posteriores é a ida de Kraken até outra pessoa que viveu uma situação semelhante a de Alex. Diante disso, questionamos os discentes em relação ao posicionamento de

Kraken. Os/as estudantes dialogaram sobre a situação embasados/as na ideia de que Alex foi educada/o como mulher, embora apresente essa ambiguidade. Ao presenciar a transa de Alex com Álvaro, Kraken percebe que as coisas estão se modificando, entendendo que o lugar assumido por Alex na relação seria, na norma, “o do homem”, e que Alex não se enquadraria apenas em um único lugar, quebrando a dicotomia e borrando a linha entre feminino e masculino. Nas palavras de Colling e Santos (2011, p. 244), “ao penetrar Álvaro, Alex perturba toda categorização que necessita de formas binárias para se tornar aceitável”.

Em outra cena, Alex foi agredida/o por três garotos que tiraram sua roupa para ver seus órgãos genitais e tocar neles, entretanto, e um dos amigos de Alex os impede. Analisando essa parte do filme, boa parte dos discentes afirmou como justificativa para a situação o fato de não se saber ao certo quem era Alex. Era homem? Mulher? Ambos? Essa indefinição intensificou o desejo de saber como era o corpo de Alex: *“Por que [sic] os garotos não aceitavam que uma garota tivesse um pênis e queriam confirmar se era verdade.”* (Ana – 17 anos).

Colling e Santos (2011) relatam que o/a intersex pode ser visto como um corpo abjeto que gera não só repulsa, mas também desejo. Por outro lado, o estranhamento que os corpos intersex provocam é utilizado como argumento para que as pessoas tenham reações como as dos garotos do longa-metragem, justificando que se tratava de curiosidade (como foi dito por duas estudantes da turma) em saber o que ela/ele “escondia”. Isso retrata como as normatizações legitimam situações de discriminação e violência.

De forma geral, sobre as aprendizagens do filme, percebeu-se muita dificuldade em escapar da ideia de que Alex não era uma aberração, “o/a diferente”, e compreender as múltiplas possibilidades de identificação de sexo/gênero/desejo sexual. Inclusive um estudante toma como parâmetro a ideia de um corpo “perfeito” e idealizado e que, portanto, há “imperfeições”, erros. Nessa visão, os corpos intersex seriam defeituosos. *“Que nem todo mundo é perfeito mesmo que queira não vai conseguir. Há sempre um defeito em mim [sic] ou em você em qualquer um. Por isto que ninguém nunca [sic] vai ser perfeito.”* (sic / Roberto – 17 anos).

Contudo, a turma entendeu a condição de exclusão e sofrimento vivenciada pelas pessoas intersexuais e vislumbrou a relevância da não discriminação. *“Que temos que aceitar e respeitar todo tipo de sexo. Aprendi que temos que nos aceitar como somos. A garota apesar de ser diferente ela deve se aceitar e não se preocupar com que os outros vão pensar.”* (Lívia – 21 anos).

Buscou-se dialogar com os/as discentes que há pessoas intersex em nosso convívio e, muitas vezes, elas se isolam para não serem identificadas e, conseqüentemente, não serem discriminadas.

Dialogando sobre diversidade sexual

Durante as aulas, debateu-se sobre as múltiplas formas de sentir e vivenciar os desejos e prazeres sexuais mediante dinâmicas sobre sexo e prazer, analisando corpos, lendo imagens e discutindo algumas ideias normativas sobre relacionamentos.

Relata-se aqui uma situação em que os garotos da turma não quiseram pegar no modelo de pênis que foi trazido para a sala de aula. Segundo eles, segurar o pênis seria assumir que sentem algum tipo de atração por outro homem. De acordo com um deles: *“Quem pega é porque gosta. Eu só pego no meu.”* (Cleiton – 21 anos).

Conforme Miskolci (2012), a norma heterossexual tem efeitos sobre todas as pessoas, e mesmo quem se assume como heterossexual está sob vigilância contínua para que não escape da normalização, sofrendo vários tipos de retaliações. Pegar em um pênis, nesse sentido, abalaria a masculinidade e a sua heterossexualidade perante os/as colegas, ou seja, os colocaria no lugar da margem, por isso a rejeição. Outra ideia presente na norma heterossexual é a procriação, a fim de que os casais cumpram “o caminho natural”, deixando descendentes. Com base nisso, perguntou-se aos/às discentes o que pensavam sobre casais heterossexuais que não tinham filhos/as, e todos/as afirmaram que ter descendentes não é imprescindível, embora, para alguns/algumas, seja um complemento. São movimentos de ruptura ainda que pequenos. *“Porque um casal não precisa [sic] de um filho para se completar não, basta ter amor e carinho entre os dois casais [sic].”* (Rômulo – 19 anos).

No caso de casais gays e lésbicas, a maioria dos(as) estudantes entendeu que qualquer casal pode ter filhos/as, justificando por ser um direito de toda pessoa, pela importância da adoção de crianças, e que, independente da orientação sexual, todas as pessoas têm condições de educar um(a) filho(a): *“Casal gay tem a mesma capacidade de criar uma criança assim como um casal de homem e mulher.”* (Lívia – 21 anos); *“Porque ele aprende que é normal se relacionar com pessoa do mesmo sexo.”* (Armênia – 28 anos).

Embora aqui não se pretenda normatizar a ideia de ter filhos/as, alguns depoimentos evidenciaram a possível “má influência” do casal para a criança, já que ela poderia se tornar homossexual, ou, então, sofreria preconceitos perante a sociedade por ter pais gays ou mães lésbicas. Respalhando-se em Louro (2003), entende-se que, na perspectiva de alguns/algumas discentes, tornar-se homossexual não é visto como uma das várias possibilidades de vivência das sexualidades, mas como um desvio, em outras palavras, eles/elas foram desencaminhados/as, reforçando uma visão heterossexista.

Em outra atividade, foram apresentadas imagens da modelo Thammy Miranda (filha da cantora Gretchen, que se assumiu como lésbica há algum tempo), para que os/as estudantes se posicionassem diante dela. Todas as falas reiteraram o entendimento da imagem da mulher lésbica, especialmente, se ela fugir do padrão da feminilidade e da heteronormatividade, como uma anormalidade ou pessoa desavergonhada, alguém sem pudor, imoral. Aparentemente, existe uma compreensão de que, no espaço educativo, há uma maior aceitação das lésbicas em detrimento dos gays, sobretudo pelo fato de as mulheres demonstrarem afetividade entre si, diferente dos homens. Todavia, pelo fato de as mulheres serem, historicamente, invisibilizadas, pouco se fala sobre a violência contra as lésbicas (JUNQUEIRA, 2012).

Com o intuito de discutir algumas ideias normatizadoras, foi debatido sobre o fato de as pessoas considerarem que as mulheres são lésbicas porque não tiveram felicidades com os homens. A maioria discordou, pois compreende como atração, todavia alguns/algumas concordaram, relatando que a decepção com homens ou a falta de carinho e atenção pode levá-las a não desejarem mais os homens. *“Porque quando o homem não faz amor gostoso [sic] e não da [sic] carinho e atenção para mulher aí ela corre risco de mudar de sexo para ver se ela encontra um jeito de ela se sentir melhor.”* (Rômulo – 19 anos).

Esse pensamento também está respaldado em uma convenção cultural heteronormativa de que o homem é quem “dá” o prazer para uma mulher, e que a relação entre duas mulheres seria incompleta e, portanto, passageira. Na pesquisa feita por Carrieri, Souza e Aguiar (2014), as lésbicas entrevistadas (residentes na região sudeste do Brasil) se sentiam obrigadas a se casar com homens e ter filhos, tendo de se enquadrar ao modelo heterossexual, configurando-se, portanto, uma violência simbólica. Algumas tiveram de se enquadrar ao padrão de feminino esperado culturalmente, buscando a “discrição” para que não fossem hostilizadas em seu trabalho, além disso, o fato de serem lésbicas, em alguns casos, as impedia de assumir cargos de chefia.

Durante a discussão, houve um depoimento reiterando a lesbofobia: *“O dia em que os caras pegarem ela e quebrarem o nariz.”* (Cleiton – 21 anos). Essa fala do discente se expressa como um discurso de ódio, ao consentir a violência física contra as lésbicas, e respalda-se no pensamento de que, ao ser agredida, ela abandonará a homossexualidade, ideia também utilizada, algumas vezes, para os gays. Nessa direção, outra violência que atinge as lésbicas é o estupro corretivo incentivado, muitas vezes, como maneira de “reverter” a homossexualidade (DINIS, 2014).

Dialogando sobre a possibilidade do desejo amoroso e sexual tanto por homens quanto mulheres, os/as discentes a compreendem como uma das expressões da sexualidade e que a pessoa se sente mais feliz assim, não obstante, uma parte ainda a considera como indecisão ou “promiscuidade”: *“Acho que as pessoas tem que [sic] decidir o que quer [sic], não querer ter as duas coisas ao mesmo tempo.”* (Ana – 17 anos).

As marcas da visão dicotômica homo-heterossexual e homem-mulher ainda nos perseguem, de tal maneira que não conseguimos compreender as múltiplas e imprevistas vivências das sexualidades, defendendo que as pessoas se enquadrem em uma marca identitária e em uma única forma de desejo.

Quais provocações e prazeres o trabalho possibilitou?

Durante a realização da proposta, percebeu-se, em alguns momentos, incômodos, incertezas, receios, curiosidades e prazeres. No início, notamos que eles/as se sentiram mais recuados/as em se posicionar diante dos questionamentos, porém, com o passar dos encontros e com a construção de uma maior afinidade entre o grupo, tudo foi se desenrolando.

Em alguns momentos houve embates mais acirrados. Uma das estudantes, por exemplo, indagou se as temáticas abordadas se referiam ao conteúdo de Ciências. Naquele momento, argumentamos com elementos que evidenciassem a relevância do tema, entretanto, ela não se sentiu contemplada e procurou o diretor da escola para questioná-lo a fim de intimidar o nosso trabalho. Não foi nenhuma surpresa para ele, pois havíamos discutido anteriormente sobre a proposta; entretanto, nota-se o quanto o trabalho com diversidade de gênero e sexual encontra resistências.

Ferrari (2014), ao analisar a carta de uma aluna endereçada a uma professora de Ciências, nos coloca o quão desafiador é para a escola se posicionar diante das inúmeras questões envolvendo as sexualidades na contemporaneidade, como, por exemplo, colocar sob desconfiança o entendimento das homossexualidades como algo errado ou proibido e, por outro lado, se aventurar no diálogo sobre as múltiplas expressões sexuais.

O receio da opinião dos/as colegas e de que alguém pudesse ler os escritos dos/as discentes também interferiu nas práticas educativas, especialmente quando se discutiu sobre desejo e prazer sexual. Inclusive, um estudante pediu que se apagasse a luz, para que ninguém visse o que estava escrevendo, e, algumas vezes, eles/elas mudavam de lugar na sala de aula para que os/as colegas não observassem o que escreviam.

Apesar dessas reações, salientamos que boa parte dos/as estudantes se envolveu no trabalho, sendo fisgados/as pelas discussões. Uma das estudantes, Valéria, de 62 anos, disse que não perdia a aula por nada, inclusive, no dia de um dos encontros, ela teve problemas em sua casa e, mesmo assim, compareceu.

Ao final da proposta educativa, os/as discentes a avaliaram como muito satisfatória, apontando, em especial, a liberdade para perguntar, a paciência, compreensão, responsabilidade e competência da equipe: *“Por que assim aprendemos a aceitar mais os homossexuais, transexuais e aprendemos também sobre a sexualidade e sobre nosso corpo.”* (Ana – 17 anos); *“Com eles nós ficamos a vontade [sic] para discutirmos mais.”* (Cleiton – 21 anos); *“Muito sobre sexo principalmente sobre hermafroditas que eu não sabia como era.”* (Armênia – 28 anos).

A proposta também potencializou a desestabilização das normas regulatórias e essencialistas dos sexos, gêneros e sexualidades ao trazer à tona discussões como a vivência das experiências da transgeneridade e intersexualidade.

Deixando rastros...

Este estudo objetivou pensar a escola como um lugar de enfrentamentos e de possibilidades outras, por isso, foi elaborada e desenvolvida uma proposta de educação para a diversidade de gênero e sexual que provocasse, perturbasse e atraísse estudantes de uma modalidade de ensino que, às vezes, é esquecida, a EJA.

Com o trabalho, vivenciamos os desafios que nos são impostos quando desejamos questionar a escola como um lugar de produção e reiteração dos processos de normatização e

normalização. Deparamo-nos com atitudes repreensivas, abraços afetuosos, gargalhadas debochadas, mensagens de carinho e incentivo ao trabalho, palavras ásperas, gestos de envolvimento e olhares de encantamento. Talvez educar nessa perspectiva de desconstrução e instabilidade seja lidar com essa mistura de sensações, ações e reações. Pouco tranquilo, mas muito instigante.

Em síntese, observou-se a importância do tratamento dessas questões na escola e o fato de que discentes e docentes podem rever seus olhares e repensar suas atitudes, a fim de reconhecer as diferenças e questionar os silenciamentos diante dos inúmeros insultos que atingem, em especial, quem é visto como abjeto em tantos espaços escolares.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 39, n. 136, p. 175-200, jan./abr. 2009.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011.

BORGES, Z. N. et al. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educação em Revista**, n.39, p. 21-38, jan./abr., 2011.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRARA, S.; VIANNA, A. “Tá lá o corpo estendido no chão...”: a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 233-249, 2006.

CARRIERI, A. P.; SOUZA, E. M.; AGUIAR, A. R. C. Trabalho, violência e sexualidade: estudo de lésbicas, travestis e transexuais. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 78-95, jan./fev., 2014.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Revista Educar**, Curitiba, n.35, p. 37-51. 2009.

COLLING, L.; SANTOS, M. A. O corpo intersex e a politização do abjeto em XXY. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, v. 2, n. 25, p. 234-250, dez. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIS, N. F. O amor entre mulheres: a tolerância esconderia mais preconceito? **Revista latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 142-151, jan./jul., 2014.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

FERRARI, A. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educação em Revista**, Curitiba, n.spe-1, p. 101-116, 2014.

FIGUEIRÓ, M.N.D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3 ed. Londrina: Eduel, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GGB. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2014**. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relatc3b3rio-2014s.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (orgs.) **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2012. p. 277-306.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 43-53.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008.

MACHADO, P. S. Intersexualidade, intersexualidades: notas sobre alguns desafios teóricos, metodológicos e políticos contemporâneo; In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Org.). **Discursos fora de ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume; Fabesp, 2012. p. 179-196.

MEYER, D. E. E.; KLEIN, C. ANDRADE, S. S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 219-239, dez., 2007.

MISKOLCI, R. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma análise da normalização. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

_____. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

PINO, N. P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu** (28), p. 149-174, jan.-jun. 2007.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educação em Revista**, 2012, n.43, p. 205-224, jan./mar., 2012.

RIBEIRO, C. R. S. Uma certa banda de música: representações sobre a homossexualidade em uma escola pública. **Educação & Realidade**, n. 32, v. 2, p. 23-48, jul/dez., 2007.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

SILVA, R. R. D. A educação de jovens e adultos como um “espaço em trânsito”: perspectivas curriculares. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 1, p. 46-56, abr. 2008.

SOUZA, D. M. R.; FRANÇA, F. G. R.; ANJOS, M. F. “E se não houver escolha?” Reflexões a partir do filme XXY. In: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (Org.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 213-237.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, 2012.