

GÊNERO E SEXUALIDADE COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA: QUESTÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.

Joice Oliveira Nunes
Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.
Pesquisa, educação, diversidades e cultura
Categoria: Pôster

Abordo a questão de gênero e sexualidade segundo o entendimento de que os padrões de feminino e masculino são enunciações discursivas constituídas em um campo de disputa que envolve poder, no qual a hegemonia instituída não é absoluta ou permanente.

Como Ramos (2011) compreendo que, para além da conformação biológica, a forma como cada um se vê, como se identifica, se inscreve no âmbito de relações assimétricas de poder que produz estereótipos que asseguram a dominação do outro pela sua enunciação como inferior e bárbaro. Desta forma, não considero relevante saber o que caracteriza ou não homens e mulheres, heterossexuais, bissexuais ou homossexuais, mas sim, como para Mouffe (1996), em quais contextos estas diferenças se tornam elementos que propicie relações de opressão e subalternização.

Para compreender de que modo questões relativas a gênero e sexualidade são enfocadas em textos curriculares auto definidos como relativos à educação em direitos humanos, apoio-me na análise de Ernesto Laclau compreendendo que a linguagem produz o social. Laclau concebe discurso como “uma categoria teórica que permite investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais” (PEREIRA, 2011, p. 24). A perspectiva discursiva parte do princípio que a linguagem constitui a realidade, não como se ela inexistisse, mas afirmando que ela não tem sentido sem a significação. Burity (2008) afirma que, em Laclau, para além da fala, “o discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (p.42).

A sexualidade, assim como o gênero, carrega um forte caráter biológico, que no senso comum, é compreendida como natural. Entretanto, com Laclau (1998) é possível pensar não em naturalização, mas “em um processo de hegemonização precário e contingente que vem sendo constituído discursivamente ao longo do tempo” (LACLAU apud PEREIRA, 2011, p. 13), sustentada “através de uma ótica sexista e heteronormativa¹”

¹ Heteronormatividade é um conceito da teoria *queer* e do pensamento feminista e faz parte do debate sobre sexo, gênero e sexualidade. O termo representa como se constitui a heterossexualidade como norma de comportamento hegemonizada.

(BRITO, 2013, p. 13). Com a força hegemônica deste discurso, mulheres são ocultadas através da linguagem. Gays, lésbicas, travestis são invisibilizados neste discurso heteronormativo. Essa produção discursiva, que busca representar uma posição particular como algo universal, é o que Laclau nomeia como luta hegemônica. A hegemonia busca, sempre de forma precária, proporcionar uma plenitude ausente ao social.

A naturalização e a rigidez das fronteiras culturais e a fixação das identidades são mecanismos de regulação e controle da diferença. No mundo globalizado, com a expansão das relações culturais entre diferentes sujeitos, é possível verificar a manifestação de preconceitos diante do diferente. Neste fluxo híbrido de relações, significações da diferença são constituídas e silenciadas a todo tempo. Essas significações são constituídas discursivamente e são contingenciais. Contingenciais, pois surgem de articulações provisórias em um processo de equivalência de diferentes demandas. Desta forma, a diferença não pode ser pensada de forma fixa, pois surge do encontro com o outro, se construindo e reconstruindo no que, Laclau e Mouffe (2004) chamam de “estrutura cambiante”. Essa descrição permite-me pensar que as relações entre os sujeitos se dá por encontro que os torna equivalentes e não iguais, para lutar, contra uma ameaça exterior que produz um interesse comum, constituindo uma identidade provisória em torno de tais interesses.

Diferentes sujeitos assumem, assim, uma identidade provisória frente a um exterior que os ameaça. A luta pela legalização do aborto, por exemplo, é uma demanda que articula grupos de diferentes interesses, que formam uma totalidade precária, tendo a mulher o direito de controle do que acontece no seu corpo como base comum de articulação. É uma totalidade formada por sujeitos que defendem o aborto como controle de natalidade, por sujeitos que defendem esta ação com a confirmação de problemas com o nascituro e ainda aqueles que defendem a interrupção de uma gravidez fruto de uma violência sexual. A diferença não deixa de existir no interior deste grupo, mas forma uma totalidade produzida pela equivalência da demanda comum. Outro exemplo pode ser dado pela totalidade estruturada homoafetiva, inicialmente fixada na identidade homossexual, onde há relações afetivas e sexuais entre sujeitos biologicamente iguais. A chamada orientação homossexual, admitindo novas diferenças, precisou expandir seu significado para dar conta das múltiplas manifestações de “identificações” e relações. São gays, lésbicas, transexuais, travestidos, etc., diferenças dentro de um grupo tão amplo que pode ser definido como um significante vazio (Laclau e Mouffe, 2004), um esvaziamento desse significante por conta da presença de tantas diferenças. Evidencia-se o caráter provisório

dessa estrutura quando o exterior constitutivo, que também é fluido, se modifica, articulando os elementos aos que já existem.

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

Educação em Direitos Humanos.

Direitos Humanos, como um termo polissêmico, apresenta diversas formas de entendimento. Para Genilson Marinho (2012), a “Educação em Direitos Humanos preocupa-se em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos Direitos Humanos” (p. 33), sendo este um projeto coletivo de liberdade universal e um viver em comum digno e justo. Para Vera Candau (2008b) “formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o nunca mais constituem o horizonte de sentido da educação em direitos humanos.” (p. 82). A formação dos sujeitos de direito é possível através da conscientização, articulando as dimensões sociais e políticas e a dimensão ética. O empoderamento ocorre através do reconhecimento e valorização daqueles que historicamente tiveram menos poder na sociedade. O educar para o nunca mais é um componente fundamental de construção de uma sociedade democrática, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade.

O discurso da educação em direitos humanos está em disputa, não é algo homogêneo, como é possível verificar com a diversidade de nomenclaturas e de eixos norteadores que se apresentam neste campo. A maneira de entender a educação em direitos humanos identificada com o pensamento liberal é marcada pela ideologia neoliberal, desenvolvendo-se na perspectiva de melhorar a sociedade sem questionar o modelo vigente (CANDAU, 2008). Evidencia os direitos individuais, civis e políticos com vistas a formar o cidadão apto a ingressar na sociedade. São abordados temas como discriminação de gênero, sexualidade e racial, além de temas como violência, tolerância e meio ambiente. No plano pedagógico privilegia a educação em valores. Entendo que este tipo de abordagem enuncia o discurso da paz e da tolerância, desvinculando os direitos humanos do caráter

político necessário à educação. Compreendo também que o discurso da tolerância não questiona as relações de poder e invisibiliza as diferenças.

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

A concepção moderna de direitos humanos, onde a universalidade, a igualdade e a liberdade se configuram como referência para a educação em direitos humanos pouco contempla as questões referidas às diferenças. As diferenças são enunciadas como diversidade ou pluralidade. No entanto, as diferenças reivindicam seu reconhecimento e valorização, aparecendo como elemento importante nas disputas por significação do campo.

Abordando educação em direitos humanos a partir da perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe (2004), Ramos (2011), entende “direitos humanos como eixo articulador da diferença no processo agonístico de disputa hegemônica, pois é nele que a democracia radical é produzida e se exerce” (p. 70). A concepção de direitos humanos deslocada do paradigma moderno pode ser significada como terreno propício para a negociação da diferença, através do reconhecimento da escola como espaço não de tolerância e igualdade, mas como um espaço de dissenso e de relações contingentes descritas por Laclau e Mouffe (2004) como prática articulatória. Pela ótica da diferença e da fluidez das identidades, problematizo as questões curriculares relativas à educação em direitos humanos.

O currículo de educação em direitos humanos só terá significado quando estabelecida a relação com o outro elemento (sujeitos, contextos, instituições) para fazer o contraponto e isso é um processo cultural. Isso significa que o currículo, além de uma prática de significação, de produção de sentidos, é, também, uma prática de poder.

Para Lopes e Macedo (2011):

Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (p.41-42).

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

Ao adotar a perspectiva pós-estrutural, apoiada em Laclau e Mouffe, compreendo, em Macedo e Lopes (2011) que todo e qualquer sentido só pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido na materialidade, há somente quando ela está inserida em jogos de linguagem. Os sentidos são construídos pela linguagem que nada mais são do que a cultura. Atribuir significados é uma produção cultural.

Essa perspectiva é produtiva para se pensar questões de gênero e sexualidade, e, nesse sentido, a performance *queer*, quando chama a atenção para o binarismo essencialista presente em algumas abordagens de gênero, buscando discursivamente escapar da normalização hegemônica.

Enquanto os movimentos de liberação gays e lésbicos, dando que seu objetivo é alcançar a igualdade de direitos e que para isto se baseiam em concepções fixas de identidade sexual, contribuem para a normalização e a integração dos gays e lésbicas na cultura heterossexual dominante [...] alguma minorias gays, lésbicas, transexuais e transgêneros reagiram e reagem hoje contra esse essencialismo e essa normalização da identidade sexual. Surgem vozes que questionam a validade da noção de identidade sexual como único fundamento da ação política. Esse é um embate que evidencia que as disputas por significação estão presentes mesmo nos espaços aparentemente homogêneos, e sugere uma abordagem que possibilite compreender gênero e sexualidade como questões relativas ao modo como se lida com a diferença no âmbito de relações de poder.

Gênero e sexualidade: questões curriculares da educação em direitos humanos.

Desde seu início, a escola exerceu a ação de distinguir, disciplinar e normalizar os sujeitos. A sexualidade foi negada pela escolarização dos corpos e das mentes, através da afirmação do que cada um pode ou não pode fazer implicadas na concepção e no dia-a-dia escolar. Gestos e sentidos são produzidos na escola e passam a ser inscritos nos corpos de meninos e meninas.

Ali se aprende a olhar e se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar). (LOURO, 2010, p. 61)

Essas concepções foram aprendidas e interiorizadas de tal forma que se tornaram “naturais”. Todo esse aprendizado confirma e produz diferença e, para Auad (2006), “a escola pode ser o lugar no qual se dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ (p. 15). Os sujeitos da escola se envolvem nessa aprendizagem, assumindo ou rejeitando tais lições.

O gênero é concebido discursivamente pela escola de tal forma que se siga um padrão considerado próprio para cada sexo. De acordo com Schindhelm (2011)

presenciamos concepções atribuídas às meninas traduzidas por posturas de ser boa aluna, educada, obediente, sentimental, frágil, aplicada e facilmente conduzida por regras e normas. Dos meninos são esperadas qualidades como ser ativo, viril, corajoso, líder, prático e ousado. Assim, a escola colabora no desenvolvimento de tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas. (p. 10)

Quando se estabelece que é adequado para meninos e meninas, fixando em padrões tais identidades que são fluidas e provisórias, a subalternização da diferença se faz presente. Pensar gênero e sexualidade baseados em esquemas binários aparece como uma garantia da norma, de um padrão universalizado, o que não é adequado dentro da perspectiva do reconhecimento da diferença, o que ignora as diversas formas de masculinidades e feminilidades.

Assim, com base em formulações que abordam a temática da educação em direitos humanos a partir do debate sobre culturas, construção das identidades e produção da diferença, nesse estudo analiso de que modo questões relativas a gênero e sexualidade são enfocadas em textos curriculares auto definidos como relativos a educação em direitos humanos, produzidos em diferentes contextos, tais como espaços de elaboração de políticas públicas; universidade; sociedade civil organizada e escola.

Indago sobre que aspectos relativos à sexualidade e gênero se encontram presentes nos textos curriculares produzidos no âmbito do debate do campo; de que forma tais aspectos são abordados. Em que medida a temática gênero e sexualidade se encontra contemplada nesses documentos? De que modo questões relativas a gênero e sexualidade (homem, mulher, masculino, feminino, família, relações homoafetivas) são significadas discursivamente nos documentos estudados? Que diferentes significações sobre questões relativas a gênero e sexualidade (homem, mulher, masculino, feminino, família, relações homoafetivas) estão em disputa nos textos curriculares? Essas são questões que mobilizam o presente estudo e em torno das quais seus procedimentos de investigação foram pensados.

Em fase de conclusão, o estudo se inspira nos procedimentos metodológicos das abordagens qualitativas e analisa material produzido em diferentes contextos de produção do currículo de educação em direitos humanos, com destaque em:

1 - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos; integram as ações previstas no Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) fruto de um amplo debate entre sociedade civil e governo, travado no âmbito das Conferências Nacionais de Direitos Humanos.

2 - Acervo de material pedagógico da ONG Novamerica;

A NOVAMERICA é uma ONG latino-americana dentre as mais respeitadas no campo da promoção da cidadania e dos direitos humanos, cujo Programa de Educação volta-se para a formação de educadores como agentes sociais e culturais, promotores de direitos humanos.

3 - Acervo de material pedagógico do Núcleo de Educação Continuada (NEC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ);

O NEC promove, desde 1999, ações de extensão, pesquisa e ensino voltadas para a formação tanto inicial quanto continuada de professores no campo dos direitos humanos

4 - Relatórios de trabalho do NEEDH - Núcleo Escolar de Educação em Direitos Humanos da Escola Municipal Laura de Aquino, Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Escola da rede pública de ensino que, participando de um Projeto desenvolvido pelo NEC e pelo GCEDH² com financiamento FAPERJ organizou suas ações a partir da temática de experiências pedagógicas relativas a gênero e sexualidade em processos escolares da Educação Infantil.

Considerações finais

Compreendo, ao longo do estudo, que mais do que um determinismo biológico, gênero e sexualidade são discursos que produzem sentidos. Os significados são inscritos pela linguagem, o que remete a concepção de que toda identidade é incompleta, “uma vez que precisa de uma referência exterior para se sustentar, e traz consigo relações de poder” (CÓRDOBA apud PRADO; MACHADO, 2012, p. 55).

Uma leitura preliminar dos textos curriculares que compõem o material empírico do estudo, permite identificar uma importante sensibilidade e atenção em relação às demandas por reconhecimento de grupos sociais excluídos, notadamente em relação a questões da diferença de gênero. O mesmo não se pode afirmar quanto ao tema da sexualidade, sobretudo em relação à orientação sexual, aspecto da sexualidade praticamente ausente no material analisado. Essa ausência parece indicar que, pelo silenciamento, mesmo propostas pedagógicas inspiradas nos princípios da educação em direitos humanos, de alguma forma sustentam e corroboram com a permanência de uma perspectiva conservadora, sexista e preconceituosa no modo de lidar com a temática de gênero/orientação sexual.

É neste cenário que o currículo de educação em direitos humanos se articula e no qual, segundo entendo, deve assumir o compromisso ético-político de trazer para a arena de disputa hegemônica significações que abordem questões da diferença que apreendem o “outro” como legítimo “outro”, e não como aquele que precisa ser conformado a um

² GCEDH - Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – www.curriculo-febf.pro.br

determinado modelo. Entendo que tal compromisso necessita ser radicalizado no sentido de não admitir que o reconhecimento da diferença exclua qualquer elemento da possibilidade de existir e se afirmar para além dos estereótipos com os quais são socialmente significados

Referências:

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

BRITO, Leandro Teofilo. *Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos e formação de professores/ as. In: *Educação em Direitos humanos temas, questões e propostas*. 2008. Petrópolis DPA Editora

CÓRDOBA, David Garcia. Identidade sexual y performatividad. *Athenea digital*, n.4, p.87-96, 2003. Disponível em: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>. In: PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. 2004

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARINHO, Genilson. *Educar em Direitos Humanos e formar para a cidadania no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012

MEC/CNE. *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Brasília, 2012

MOUFFE, Chantal. *Globalização e cidadania democrática*. Revista da Faculdade de Direito da UFPR, v.36, 2001.

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

_____. Pluralismo cultural, identidade e globalização. 2001b. In: MOUFFE, Chantal. *Por um modelo agonístico de democracia*. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 25, 2005.

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

PEREIRA, Talita Vidal. *Tradição e inovação: sentidos de currículo que hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

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

RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

RAMOS, Aura Helena ; FRANGELLA, Rita de Cássia . *Currículo de Educação em Direitos Humanos: sentidos em embates/articulações*. Educação (PUCRS. Impresso), v. 36, p. 14-20, 2013.

SANTOS, A. C. *Heteroqueers contra a Heteronormatividade: notas para uma teoria queer inclusiva*. Disponível em:< www.ces.uc.pt/myces.223_oficina_do_ces_239>. Acesso em: nov. 2013

SCHINDHELM, Virginia Georg. *A sexualidade da educação infantil*. Revista Aleph Infâncias. Ano V Nº 16. Novembro 2011