

## FEMININO, MASCULINO: SIGNIFICAÇÕES QUE DISPUTAM HEGEMONIA

Joice Oliveira Nunes<sup>1</sup>

Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

### RESUMO

O presente estudo analisa questões de gênero e sexualidade como relativas ao processo de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos, procurando identificar que significados deslizam, disputam hegemonia e ganham espaço e/ou são silenciados em textos voltados à educação básica, selecionados no/pelo Núcleo de Educação Continuada. Toma a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como base para analisar a diferença como processo de produção discursiva e, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, discutir com base em Aura Helena Ramos a tensão igualdade/diferença. A leitura dos textos que compõem o material empírico do estudo permite identificar a atenção em relação às diferenças de gênero e a invisibilização das diferenças em relação ao tema sexualidade.

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

### FEMALE, MALE: MEANING VYING FOR HEGEMONY

#### ABSTRACT

This study examines gender and sexuality issues as related to the registration process of the education curriculum in human rights, seeking to identify the meanings slide, dispute hegemony and gain space and/or is silenced in texts aimed at basic education, selected on/by Center for Continuing Education. This study takes the discourse theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe as a basis for analyzing the difference as discursive production process and with a view to Education in Human Rights discuss based on Aura Helena Ramos, tension equality/difference. The reading of the texts that make up the empirical material of the study allows us to identify the attention in relation to gender differences and the invisibility of differences by topic sexuality.

**Keywords:** Gender and sexuality, human rights education, curriculum.

### INTRODUÇÃO

O gênero e a sexualidade, quando baseados em uma norma, em um padrão, são transformados em estereótipos produzidos pela sociedade e pela escola. A questão é que, ao contrário do que propõe o discurso hegemônico, não há somente

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direito Humanos (GCEDH) no Programa de Pós graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da FEBF/UERJ. Professora da Educação Básica e Orientadora Pedagógica na Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu. E-mail: [joiceonunes@gmail.com](mailto:joiceonunes@gmail.com)

homens masculinos e mulheres femininas. Uma mulher pode ser emotiva, delicada e cuidadosa e ser homossexual; um homem pode ser vaidoso e emotivo e heterossexual. Como Ramos (2011), compreendo que, para além da conformação biológica, a forma como cada um se vê e é visto, como se identifica e é identificado, inscreve-se no âmbito de relações de poder frequentemente assimétricas. Não é uma identidade original, mas produzida discursivamente no âmbito de relações de poder – relações essas que subjagam a diferença. 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 essas diferenças se tornam elemento que propicie relações de opressão e subalternização.

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

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

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

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

## **GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DISCURSIVA**

Para compreender de que modo questões relativas a gênero e sexualidade são enfocadas em textos curriculares autodefinidos como relativos a 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” (LACLAU, apud PEREIRA, 2011, p. 24). A perspectiva discursiva parte do princípio de que a linguagem constitui a realidade, não como se ela inexistisse, mas afirmando que ela não tem sentido sem a significação.

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

A sexualidade, assim como o gênero, carrega forte caráter biológico, que no senso comum é compreendido 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), sustentado por meio “de uma ótica sexista e heteronormativa<sup>2</sup>” (BRITO, 2013, p. 13). Com a força hegemônica desse discurso, mulheres são ocultadas pela linguagem. Gays, lésbicas, travestis são invisibilizados nesse 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. Nesse fluxo híbrido de relações,

---

<sup>2</sup> 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 hegemônica.

significações da diferença são constituídas e silenciadas a todo tempo. Essas significações são constituídas discursivamente e são contingenciais. Contingenciais porque surgem de articulações provisórias em um processo de equivalência de diferentes demandas. Dessa forma, a diferença não pode ser pensada de forma fixa, pois nasce do encontro com o outro, construindo-se e reconstruindo no que Laclau e Mouffe (2004) chamam de “estrutura cambiante”. Essa descrição permite-me pensar que as relações entre os sujeitos se dão 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 diferença não deixa de existir no interior desse grupo, mas forma uma totalidade produzida pela equivalência da demanda comum. Um exemplo pode ser dado pela totalidade estruturada homoafetiva inicialmente fixada na identidade homossexual, em que há relações afetivas e sexuais entre sujeitos biologicamente iguais. A chamada orientação homossexual, admitindo novas diferenças, precisou expandir seu significado para dar conta das múltiplas manifestações de “identificações” e relações. São gays, lésbicas, transexuais, travestidos etc.; diferenças dentro de um grupo tão amplo que pode ser definido como um significante vazio (LACLAU; MOUFFE, 2004), um esvaziamento desse significante por conta da presença de tantas diferenças. 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 essa 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 possibilita compreender que a diferença é inerradicável (MOUFFE, 2005) e, assim, que a existência do conflito é permanente, pois se configura nas articulações provisórias e

contingentes entre os sujeitos. Nesse 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 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 mediante a conscientização, articulando as dimensões sociais e políticas e a dimensão ética. O empoderamento ocorre pelo reconhecimento e valorização daqueles que historicamente tiveram menos poder na sociedade. O educar para o nunca mais é um componente fundamental de construção de uma sociedade democrática, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade.

O discurso da Educação em Direitos Humanos está em disputa, não é algo homogêneo, como é possível verificar com a diversidade de nomenclaturas e de eixos norteadores que se apresentam nesse campo. A maneira de entender a Educação em Direitos Humanos identificada com o pensamento liberal 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 assuntos como discriminação de gênero e racial e sexualidade, além de temas como violência, tolerância e meio ambiente. No plano pedagógico, privilegia a educação em valores. Entendo que esse 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 políticas, civis, sociais, econômicos e culturais e propõe a construção de uma quarta geração de direitos baseada nos efeitos da globalização e do multiculturalismo. No plano pedagógico, destaca-se a importância da formação de sujeitos críticos, trabalhando as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural (p. 90). Nessa abordagem, a diferença vem significada como algo a ser valorizado e respeitado.

A concepção moderna de direitos humanos, em que 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 com base na 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, por meio 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 o 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 Lopes e Macedo (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 pensar questões de gênero e sexualidade, e, nesse sentido, para a performance *queer*, quando esta 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, dado que seu objetivo é alcançar a igualdade de direitos e 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, [...] algumas minorias gays, lésbicas, Transexuais e transgêneros reagiram e reagem hoje contra esse essencialismo e essa normalização da identidade sexual. Surgem vozes que questionam a validade da noção de identidade sexual como único fundamento da ação política. Esse é um embate que evidencia que as disputas por significação estão presentes mesmo nos espaços aparentemente

homogêneos e sugere uma abordagem que possibilite compreender gênero e sexualidade como questões relativas ao modo como se lida com a diferença no âmbito 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, por meio da afirmação do que cada um pode ou não pode fazer implicada 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 conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitem 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; 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 siga um padrão considerado próprio para cada sexo. De acordo com Schindhelm (2011, p. 10),

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

Quando se estabelece o 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, ignorando as diversas formas de masculinidades e feminilidades.

Assim, com base em formulações que abordam a temática da Educação em Direitos Humanos com base no debate sobre culturas, na construção das identidades e na produção da diferença, neste estudo analiso de que modo questões relativas a gênero e sexualidade são enfocadas em textos curriculares autodefinidos 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 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 são significadas discursivamente nos documentos estudados? Essas são questões que mobilizam o presente estudo e em torno das quais seus procedimentos de investigação foram pensados.

### **NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Neste tópico apresento o processo de produção curricular do Núcleo de Educação Continuada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), unidade da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que hoje gradua em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia. Em 1999, a FEBF implantou o Núcleo de Educação Continuada como projeto institucional de extensão acadêmica, por meio do qual assumia compromisso técnico e político com a educação

continuada de professores da rede pública de ensino da região, procurando e implementando parcerias com o poder público e a sociedade organizada da região.

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

O NEC iniciou em 1999 suas atividades focando seu trabalho em torno dos temas Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental. Desde o início, implementava ações diretamente nas escolas, junto às crianças e jovens, em parceria com as professoras. Além dessas ações, realizava empréstimo e orientava esses professores para a utilização do material pedagógico que o acervo do NEC possui, realizando assessoria pedagógica e promovendo eventos. Sua atuação não era apenas de transmissão de conhecimentos, mas de produção em conjunto e troca de conhecimento com os professores dentro da escola, espaço de produção cultural, propondo superar a dicotomia teoria-prática. A principal meta das ações do NEC era constituir-se como espaço de fomento de políticas públicas orientadas por princípios de respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente.

Sendo a Educação em Direitos Humanos o eixo articulador da diferença, é nessa perspectiva que procuro identificar em que medida a temática gênero e sexualidade se encontra contemplada no acervo pedagógico do NEC. Busco também analisar o modo como as questões relativas a gênero e sexualidade (feminino, masculino) são significadas discursivamente nos textos estudados, bem como compreender que diferentes significações sobre essas questões estão em disputa nos textos.

Apresento aqui os dados da pesquisa documental realizada com o acervo pedagógico do Núcleo de Educação Continuada. Desse acervo, foram selecionados os três livros catalogados com as palavras-chave “Questões de gênero” e “Sexualidade”. Analiso o par de significantes sem a intenção de colocá-los como opostos, reforçando dicotomias. O par *feminino-masculino* foi assim organizado por compreender que as

identidades não se esgotam em si e que cada elemento desses tópicos carrega um pouco do outro em sua constituição.

Connell (2003) apresenta a masculinidade e a feminilidade como conceitos relacionais, não sendo possível entendê-los separadamente. Identificar a contingência dos vários tipos de masculinidade e feminilidade não significa tornar fixas essas possibilidades, havendo assim feminilidades masculinas e masculinidades femininas, onde há fronteiras fluidas e intercambiantes. Sobre isso, Paechter (2009, p. 35) observa:

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

Analisada na perspectiva discursiva proposta por Laclau e Mouffe (2004), destaca-se que as atribuições de papéis diferenciados definidores do “masculino” e do “feminino” são formas enunciativas de cristalizar superioridade/inferioridade no âmbito de relações de poder que se naturalizam. Esses papéis são enunciações hegemônicas que procuram definir comportamentos – a forma de se vestir e se portar, além do modo de se relacionar, determinando o que é adequado e inadequado para garotas e garotos.

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

Quando os sujeitos rompem as fronteiras entre masculinidades e feminilidades sem se comprometer com apenas um jeito de ser, estão suscetíveis ao estranhamento daqueles que estão adequados à norma, que os coloca em condição de subordinação. É possível verificar esse estranhamento nos livros selecionados.

O livro *Faca sem ponta, galinha sem pé*<sup>3</sup> conta a história de Pedro, que não aceita o comportamento hegemônico como masculino da irmã Joana. Em diversas situações os papéis de gênero são questionados no texto, até que em dado momento, por encantamento, Pedro se transforma em menina e Joana em menino. A história se desenvolve em torno do conflito gerado entre o sexo e a contingência dos papéis de gênero, sendo possível, ao final do livro, compreender que homens e mulheres não são sujeitos fixos e opostos, mas sim construções discursivas precárias.

A mesma discussão está presente nos livros *Aninha e João*<sup>4</sup>, que questiona as diferenças de educação de meninas e meninos, e em *Ceci tem pipi?*<sup>5</sup>, no qual o menino Max divide o mundo entre os com-pipi e os sem-pipi. As meninas são enunciadas pelo personagem como aquelas que são incompletas, sujeitos no qual falta algo, ou seja, são consideradas incapazes de exercer funções significadas como masculinas.

Durante a leitura, Ceci é descrita como aquela que apresenta uma performatividade<sup>6</sup> fora do padrão de feminilidade. De forma lúdica, o autor discute a relação que existe entre sexo e gênero, contestando a enunciação de que quem nasce mulher deverá ser obrigatoriamente do gênero feminino e quem nasce homem, do gênero masculino, que ser menina ou menino vai além das diferenças anatômicas e não deve determinar gostos, roupas e comportamentos.

Ao ver uma menina que gosta de futebol, tem bicicleta com modelo masculino, sempre vence as lutas e não gosta de desenhar florezinhas, Max acredita se tratar de uma menina “com-pipi”, pois, em toda a sua vida, esses gostos e comportamentos foram enunciados como masculinos. Sobre os sujeitos que escapam da norma, Louro

<sup>3</sup> ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta, galinha sem pé*. São Paulo: Ática, 2002.

<sup>4</sup> MINERS, Lucia; YNE, Paula. *Aninha e João*. São Paulo: Ática, 2005.

<sup>5</sup> LENAIN, Thierry. *Ceci tem pipi?* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

<sup>6</sup> A performatividade para Butler é apresentada como a expressão por gestos, ritos e falas da identidade em que o sujeito se reconhece.

(2010b) afirma que há sujeitos de gêneros “incoerentes”, “descontínuos”, indivíduos que deixam de se conformar às normas genericadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos (p. 67). São significados como antagônicos ao discurso hegemônico quando praticam suas masculinidades ou feminilidades na fronteira.

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

Somos mulheres de muitas formas e jeitos, somos mulheres de diferentes raças, idades, classes, orientações sexuais; de diferentes culturas, religiões; talvez até seja possível dizer que somos mulheres de diferentes tempos, ainda que estejamos todas vivendo numa mesma época. Essas distintas posições supõem e constroem uma diversidade de destinos ou expectativas, restrições e interditos, possibilidades e projetos. As formas de enfrentamento ou os modos de subordinação a essas circunstâncias certamente são múltiplos (LOURO, 2006, p. 1).

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

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 2010, p. 28).

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

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

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

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

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

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

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

Louro (2010, p. 34) afirma que

[...] uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto, uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens fazem críticas a essa estrita e estreita concepção binária.

O par binário homem/mulher vem carregado de outras enunciações, como razão/emoção e produção/reprodução, evidenciando a superioridade do primeiro elemento, do qual o outro é derivado ou ao qual está subordinado, caracterizando essa oposição como natural. A lógica proposta por essa dicotomia carrega a ideia de

que a relação entre homem e mulher é construída por um par dominador/dominado<sup>7</sup>, “sendo ele [o homem] a medida, o padrão, a referência de todo o discurso legitimado” (LAURETIS, 1986, apud LOURO, 2010, p. 12). A desconstrução evidencia que o poder se exerce em diversas direções, que há disputa constante por hegemonia, em que a diferença é inerradicável.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

Para esta investigação, considerei que os discursos expostos nos livros, imagens e atividades analisados disputam hegemonia, uma vez que a linguagem produz o social. Para Laclau, o discurso é uma categoria teórica pela qual é possível investigar quais sentidos são produzidos nesse processo de significação. Dessa forma, homem, mulher, família, masculino e feminino e relações homoafetivas são produções culturais provisórias e contingentes. Como gênero e a sexualidade são questões que constituem o currículo de Educação em Direitos Humanos, considerei necessária uma abordagem que reconhecesse o currículo como produção cultural, na qual os significantes já listados pudessem ser compreendidos como arena de disputa por significação e hegemonia, um campo de posições ambivalentes.

Ao investigar em que medida a temática gênero e sexualidade se encontrava contemplada nos textos curriculares, foi possível observar uma importante

---

<sup>7</sup> A lógica dominador/dominado também se faz presente quando pensada na perspectiva da heteronormatividade, que impõe as características da heterossexualidade à homossexualidade. Essa lógica está presente em enunciações como: “Gay ativo e passivo” ou “a marido” (em relação ao casal de lésbicas).

sensibilidade e atenção em relação às demandas por reconhecimento de grupos sociais excluídos, notadamente em relação a questões da diferença de gênero. Os livros *Faca sem ponta, galinha sem pé, Aninha e João* e *Ceci tem pipi?* foram os que trouxeram a discussão sobre sexismo para questionar os papéis considerados adequados para cada gênero – especialmente nestes livros, para a mulher.

O mesmo não se pode afirmar quanto ao tema sexualidade, sobretudo em relação às homossexualidades, aspecto praticamente ausente no material analisado. 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 nesse 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 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

- AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRITO, L. T. *Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.
- CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

- CANAU, V. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: CANAU, V. *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008b.
- CONNELL, R. *Masculinidades*. México: UNAM-PUEG, 2003.
- GOULART, A. T. *Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida*. 2003. Disponível em:  
[http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQ\\_UI20121011175312.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQ_UI20121011175312.pdf). Acesso em 30 mai. 2014.
- HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. (Ed.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LAURETIS, T. Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms and contexts. In: LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, G. Feminilidades na pós-modernidade. *Labrys, études féministes*, juin/déc. 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/134447673/Feminilidades-na-pos-modernidade>. Acesso em 28 jul. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
- MARINHO, G. [\*Educar em Direitos Humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental\*](#). São Paulo: [Cortez](#), 2012.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pluralismo cultural, identidade e globalização. In: MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, nº 25, 2005.
- NEEDHs – NÚCLEOS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Processo de produção curricular no contexto da prática de escolas de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, 2001. Projeto de melhoria da escola pública financiado pela Faperj.
- PAECHTER, C. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PEREIRA, T. V. *Tradição e inovação: sentidos de currículo que hibridizam nos discursos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.
- RAMOS, A. H. *O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- SCHINDHELM, V. G. A sexualidade da educação infantil. *Revista Aleph Infâncias*, ano V, nº 16, Nov. 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995.