

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

reflexões em contexto escolar

Trabalho de curso

2016

Daniele da Silva Ferreira

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (Minas Gerais, Brasil)

E-mail de contato:

danieleferreira.psi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender os aspectos históricos e sociais envolvidos no processo de construção da identidade de gênero, articulando com os saberes da psicologia sobre este tema, elucidando quais as possíveis contribuições para a discussão à respeito da constituição do sujeito e de sua identidade. Este estudo problematizou a relação que a escola estabelece com essas construções, afim de compreender qual seu papel e posicionamento diante deste contexto, pretendendo avaliar a importância de se abordar as questões do gênero, compreendendo como as representações sociais do feminino e masculino influenciam neste contexto de ensino. O estudo deste tema se justifica em pensar uma educação mais inclusiva, pautando-se pelo reconhecimento plural das identidades, visando a garantia de seus direitos, para a construção de uma sociedade mais igualitária que respeite e reconheça a diversidade sexual. O trabalho contou com uma revisão bibliográfica de diferentes autores que discutem os conceitos de identidade, gênero, educação e sexualidade para melhor compreender de que modo a problemática aqui adotada poderia contribuir para a diversidade, como uma prática política de formação para a cidadania.

Palavras-chave: identidade de gênero, educação, sexualidade, psicologia.

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe a estudar a temática pertinente e complexa que tem motivado muitos debates na sociedade acerca de como abordar a problemática do gênero e sexualidade na educação sob a perspectiva de como ocorre a construção das identidades de gênero no contexto escolar. Para que se promova uma educação democrática, é preciso pensar na escola como um ambiente rico em diversidade, visto que seu espaço é repleto de sujeitos em formação. Neste sentido, faz-se necessário elaborar estudos que estejam voltados para a discussão sobre a sexualidade, pensando em uma educação mais inclusiva, que pautar no reconhecimento plural das identidades, visando a garantia de seus direitos para a construção de uma sociedade mais igualitária que reconheça e respeite a diversidade sexual e de gênero.

A escola é marcada como um ambiente que promove a construção do conhecimento, no qual se consolidam aprendizados que formarão os sujeitos em seus ideais sobre si mesmo e sobre o mundo. Deste modo a escola pode ocupar um papel central no desenvolvimento de seus alunos, e que em razão disto pode estimulá-los a pensar criticamente sobre os discursos socialmente determinados, rompendo assim, com a mera reprodução dos aspectos de uma moralidade que estimula a produção de desigualdade, preconceito e violência em nossa sociedade.

Discutir as questões de gênero e a diversidade sexual no ambiente escolar torna-se relevante em razão de se pensar a escola como um lugar de promoção à cidadania, e do respeito aos direitos humanos. Acreditando que essa instituição nunca foi um lugar apenas de aprendizagem de conteúdos curriculares, mas sim um dos locais onde ocorrem as primeiras interações sociais, a construção dos vínculos afetivos, as identificações sociais e principalmente a produção de subjetividades. Percebemos desta forma, que a escola desempenha muito além de seu papel de educar, e é por este motivo que se torna importante discutir este tema tão atual e necessário, que possa contribuir no desenvolvimento de uma cultura plural e de respeito a diversidade dentro de seu sistema de ensino.

É considerando isto que, entendemos que estudos nesta área possam ser capazes de estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reflitam e discutam sobre questões acerca da constituição dos sujeitos, e as marcas dos ideais sociais que os mesmos carregam com relação ao respeito do exercício de sua sexualidade e de sua identidade de gênero. E assim, pensando nas possíveis manifestações da sexualidade presentes no cotidiano de crianças e adolescentes em contexto escolar, que surgem demandas de realizar uma reflexão acerca dos métodos e condutas adotados pela escola em lidar com esta temática.

O interesse em estudar este assunto emergiu do desejo de compreender as diferentes instâncias que abrangem esta temática, sejam elas os desafios da prática da psicologia em problematizar de que maneira a escola lida com as questões da sexualidade e da identidade de gênero em seu sistema de ensino; os processos de identificação e a construção da subjetividade da criança; e as influências socioculturais envolvidas na reprodução dos papéis de gênero, buscando assim compreender qual o seu papel e posicionamento diante deste contexto.

O estudo deste tema, exigiu antes uma reflexão sobre os conceitos de gênero e identidade, sendo necessário desconstruir a ideia do binarismo do gênero firmada pelas instituições reguladoras, que limitam o sujeito a se determinar pela biologia de seus corpos, na cristalização de uma identidade unificada que por vezes restringe a sexualidade em um padrão heteronormativo. O trabalho se propôs compreender e refletir sobre a importância efetiva da escola na constituição da identidade de gênero dos indivíduos, assim como a reprodução dos papéis de gênero por ela fornecida.

A ênfase deste trabalho é a compreensão da psicologia a cerca desta temática, investigando as possíveis maneiras de se trabalhar essas questões com crianças e adolescentes na educação, e a importância de se abordar as questões do gênero sobre as representações do feminino e masculino em contexto escolar como componente da constituição da identidade do sujeito inserido neste contexto. Assim, nosso objetivo primordial consiste em estimular uma reflexão sobre o papel da escola e quais as possíveis contribuições da psicologia para a promoção da diversidade sexual e de gênero, visando enfrentar o preconceito e a discriminação e violência nas escolas.

Para alcançar os objetivos desta proposta, foi necessário realizar uma contextualização histórica, assim como o estudo dos conceitos de sexo, gênero e identidade numa perspectiva antropológica e social. Problematizando a temática inclusive nos parâmetros escolares, discutindo o papel e a função da escola, e de sua concepção como sendo um aparelho ideológico do estado, ou ainda compreendida como uma potência para a transformação social, acreditando que a discussão sobre as questões de gênero poderia contribuir para a diversidade, como uma prática política de formação para a cidadania.

Deste modo, o trabalho se organizou nas problematizações existentes nas relações entre psicologia, identidade de gênero e diversidade sexual na educação básica, tendo como finalidade analisar os aspectos sociais e históricos do discurso sobre o gênero em nossa sociedade. O método utilizado neste estudo refere-se a um levantamento bibliográfico nas áreas de psicologia social, antropologia e sociologia que forneceram base e sustentação teórica para o desenvolvimento deste estudo.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Somos todos diversos. Mesmo que pontos de nossa biologia sejam comum aos outros, a experiência vivenciada sobre o corpo é de fato bem singular para cada um. A imagem apresentada de nossos corpos podem ser utilizadas para nos distinguir, seja pelo próprio sexo ou pelas características físicas que trazemos que, de certo modo, nos classificam desde o nosso nascimento. Nosso sexo biológico não faz parte de nossas escolhas, o mesmo se configura a partir da terceira semana de gestação, e posteriormente conforme a identificação deste nos é informado a qual sexo pertencemos, com o propósito que nos enquadremos dentro das perspectivas dos padrões de comportamento, de acordo com as representações sociais de cada um.

Mas o que ocorre quando o sujeito não se identifica com o sexo a qual pertence? Quando os padrões sociais estabelecidos para cada sexo não são compatíveis aos desejos e anseios do próprio indivíduo? A biologia prima sobre todas as coisas, ou a sexualidade assim como o gênero são construções sociais? Tendo em vista tais questões para se discutir a identidade de gênero, se faz necessário antes compreender os conceitos que estão ligados a esta temática, bem como seu contexto histórico.

Nossa sociedade foi adquirindo com o passar do tempo uma ordem binária das coisas, em que uma opõe-se à outra, de forma que as divisões estabelecidas tomaram uma ordem natural. O sociólogo francês Pierre Bordieu (2011) atentou para as condições sociais das divisões binárias, sobre tudo na divisão socialmente construída dos sexos, em que ganham o sentimento de legitimação por meio da dominação do homem sobre a mulher e pela divisão social do trabalho, atribuindo atividades para cada um dos sexos.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. (BORDIEU, 2011, p. 20)

Segundo o autor, a distinção presente no corpo entre os sexos, age como uma justificativa natural da diferença socialmente construída, ocorrendo com o passar do tempo uma naturalização da noção do sexo como algo inato ao ser humano.

A autora Elisabeth Badinter (1986) aborda os aspectos socialmente construídos das diferenças entre os sexos expondo a concepção antropológica da evolução humana no que se refere a relação entre homens e mulheres. A autora recorre a pré-história para retratar um sistema de poder em que se estabeleceu uma ordem hierárquica de um sexo sobre outro a partir da complementariedade. A divisão sexual do trabalho, como retrata a autora, foi fundamental para que nossa civilização estabelecesse a noção do sexo feminino e masculino. O “contrato sexual” abordado por Bandinter (1986), evidencia a noção histórica desta divisão, em que para prover as necessidades, os sexos se uniram para sobrevivência da espécie.

Tudo começa na África, há uns oito ou nove milhões de anos. Antes, cada um provia às suas necessidades e anda só. Segundo alguns historiadores, foi quando se apresentou o problema das estações secas prolongadas, e portanto a aparição de perigosas savanas, que os proto-hominídeos tiveram de aprender transportar seus alimentos para lugares seguros (...). Para muitos historiadores essa é a origem da Bipedia (...). Inicialmente essa evolução do esqueleto, que fez progredir em direção a humanidade, teve consequências nefastas para as fêmeas (...). A bipedia obrigava a segurar o lactante em seus braços ou fixa-los nas costas. Assim elas tinham mais dificuldades em capturar os animais e em prover às suas necessidades e às de sua prole. Chegara o momento de fazer um acordo com os machos. (BADINTER, 1986, p. 29-30)

A divisão do trabalho norteia a separação entre os sexos, sendo o macho com maior potencial pra caça, e a fêmea para o plantio e colheita, então uniram-se ambos os sexos, para dar um sentido de complementariedade, no qual um “completa” as necessidades do outro, e a partir disto, cresce então as distinção entre os mesmos. A partir desta contextualização da noção sócio-histórica das diferenças dos sexos estabelecidos pela divisão do trabalho, podemos desconstruir o conceito naturalizado que nossa sociedade estabelece, em que se enfatiza as diferenças entre o feminino e masculino apenas pela anatomia de seus corpos.

Em análise nota-se que, a noção de sexo é contextual, e não algo determinado pela biologia. Tendo isso em vista, observa-se que o discurso sobre a divisão dos sexos é algo procedente de uma construção histórica, apegada a um determinado contexto. O historiador Tomas Laqueur (1992) aponta em seus estudos sobre o gênero que no período pré-Iluminista não havia a compreensão a qual temos hoje da existência dos dois sexos, acreditando então em um modelo de sexo único no qual, a diferenciação não se dava pela anatomia dos corpos, mas nos diferentes posicionamentos sociais à eles empregados.

Ser homem ou ser mulher era manter uma posição social, um lugar na sociedade, assumir um papel cultural, não ser organicamente um ou outro de dois sexos incomensuráveis [...]

o sexo antes do século XVIII era ainda mais uma categoria sociológica e não ontológica. (LAQUEUR, 1992, P.19)

Partindo deste princípio, percebemos uma aproximação da noção do sexo a uma representação socialmente construída, em que se torna necessário a utilização de um outro termo para demarcar as atribuições e papéis sociais que foram dadas historicamente ao sexos. No final do século XVIII surge a clara definição dos sexos, como uma justificativa para a manutenção do poder masculino na organização social dos papéis desenvolvidos por homens e mulheres.

Um novo modelo de divergência biológica e binária ganha evidência, em que uma anatomia e fisiologia passam a ser intransferíveis, determinantes, opostos, estáveis e incomensuráveis, substituindo a metafísica de hierarquia na representação da mulher com relação ao homem. As diferentes inserções sociais dos sexos passaram a ser legitimadas pelo determinismo natural dos corpos que delineavam diferentes universos para machos e fêmeas. Ao naturalizar e legitimar tal crença passou-se a legitimar também o domínio do homem sobre a mulher, da divisão sexual no trabalho e práticas culturais. Criaram-se características sociais na condição natural, marcando exclusão feminina da nova sociedade civil. (LAQUEUR, 1992, citado por: SORDI, 2014, p. 5)

Dada então a distinção homem-mulher pela diferenciação dos corpos, surge então o conceito do termo gênero para dizer das configurações dos papéis sociais representada pelos sexos. Abordamos aqui a noção antropológica de gênero, proposta pela historiadora Joan Scott (1995) como sendo as relações estabelecidas a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos. Gênero dessa forma se classificaria pela noção social do ser homem/ mulher, associadas ao masculino/feminino.

O conceito de gênero está fortemente associado a história do movimento feminista, que foi, e ainda continua sendo um importante movimento social em nossa história na luta pelos direitos das mulheres. O movimento passou a ter maior expressividade no final do século XIX com o sufrágio, que tinha como objetivo estender o direito ao voto pelas mulheres, passando a ser conhecida como a “primeira onda do feminismo”.

No final da década de 60, se inicia a chamada “segunda onda do feminismo”, em que além de suas reivindicações no campo social, político e econômico, o feminismo volta-se para uma produção teórica e científica de seus constructos. Neste momento, então é problematizado o conceito de gênero, em que se rejeitavam o determinismo biológico dos sexos, alegando o caráter fundamentalmente social nas atribuições do feminino e masculino.

A doutora em educação Guacira Lopes Louro (2007), afirma que o conceito deve ser entendido como uma ferramenta analítica que se torna ao mesmo tempo uma ferramenta política.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2007, p. 21)

A autora explica que não há pretensão de negar que o gênero se constitui sobre os corpos sexuados, não negando a sua biologia, entretanto enfatiza a construção histórica e social produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, Louro (2007) afirma que as características sexuais dos corpos são transportadas para a prática social e tornadas assim como parte de um processo histórico.

O conceito de gênero leva a pensar na forma social em que os sujeitos empregam sua identificação, no sentido de se associar as práticas que envolvam o feminino e o masculino. Segundo a autora, o gênero possui um fator constituinte da identidade dos sujeitos, transcendendo assim meramente o cumprimento de papéis sociais, mas na compreensão de que o gênero faz parte da constituição da identidade dos indivíduos.

Nesta perspectiva é fundamental compreender que os discursos sobre a sexualidade é percebido como um processo também histórico e que se torna moldado culturalmente. Segundo Louro (2000), muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós seres humanos possuímos "naturalmente", o que desconsidera sua dimensão social e política ou de ser constituir socialmente. A sexualidade não é algo inato a nossa existência. A concepção binária dos gêneros masculino e feminino é realizada por meio da diferenciação dos corpos, acreditando pertencer a um padrão comum a todos, partindo de seus órgãos sexuais, categorizando a mulher por possuir a vagina, e o homem à seu pênis, desconsiderando assim o fato de que não vivenciamos nosso corpo de maneira universal, e que cada um vive a experiência de seu corpo de maneira muito singular.

Louro (2000) afirma que podemos entender que a sexualidade engloba rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, e convenções que envolve processos profundamente culturais e plurais. Nesse sentido, entende-se que naturalizamos a nossa própria noção de corpo, uma vez que através dos processos culturais vamos instituindo os padrões, que se tornam normativos para sociedade:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 11)

Dinis (2008) ao abordar a História da Sexualidade produzida por Foucault (1988) com base na produção pós-estruturalista, retrata a compreensão da sexualidade como produção social, como um dispositivo com poderes regulatórios, que ditam normas e verdades da vivência sexual humana:

Assim, entendemos sexualidade no sentido analisado por Foucault (1988), ou seja, como um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não discursivas que produzem uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normalizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres (DINIS, 2008, p. 482)

A sexualidade conforme observada por Dinis citando Foucault, supera a tematização da sexualidade como objeto natural, considerando que sua análise histórica é percebida como a construção de um dispositivo de poder, em que os conhecimentos centrados no sexo, formam práticas sociais e técnicas que visam produzir discursos normativos sobre a sexualidade.

Nesse sentido a sexualidade, não pertence a um produto da natureza, mas deve ser considerada como uma produção social, e que suas condutas, podem ser compreendidas como base da construção da identidade. Louro (2000) citando Tomaz Tadeu da Silva (1998) sob a perspectiva da antropologia cultural, afirma:

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. (...) o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder. (LOURO, 2000, p. 16)

A sexualidade só pode ser entendida como um fator social, se antes for analisado os múltiplos discursos que residem sobre o sexo. Ao dizer a respeito das relações de poder, a autora manifesta

a forma como a representação é concebida pela cultura e mantida pela sociedade estabelecendo divisões e atribuindo rótulos que visam definir as identidades. Criando assim conceitos naturalizados pelas referências tidas como “normais”, ocupando lugares ditos de verdade, o que por sua vez recusa outras manifestações que fujam à essa hegemonia.

Louro (2007) esclarece que o gênero se estabelece nas relações, sobretudo nas relações sociais, mas que seu aspecto relacional não deve ser resumido apenas nas representações sexuais dos padrões estabelecidos culturalmente. Neste aspecto, não podemos ser seduzidos pelo senso comum no que diz respeito do que vem à ser um homem, ou uma mulher, ou ainda no caráter fundamentalmente lógico e arbitrário de nossa sociedade, que por meio de mecanismos, criam um universo simbólico que constrói a dupla categorização do gênero, estabelecendo papéis estereotipados, apoiados pelas relações de poder que fundamentam a produção de uma hierarquia entre os sexos.

A ótica do gênero conforme Louro (2007) deve ser compreendida então como um processo, pelo qual os sujeitos podem manifestar sua sexualidade de diferentes formas, e essas vivências da sexualidade que constituirão suas identidades. Compreendendo desta maneira a relação de gênero, como um componente constitutivo da identidade dos sujeitos. A autora afirma que o processo de reconhecimento de diferentes identidades, tem como consequência direta a atribuição de diferenças. Segundo o pensamento desta autora, a sociedade usa das diferenças entre os sujeitos para dizer quem está fora ou dentro dos padrões adotados. E por esta lógica, o sujeito que infere o padrão socialmente normalizado, é julgados por estar fora de suas margens regulatórias, e se torna um desviante da norma, em que aquilo que não reconheço em mim é apontado no outro por sua diferença como algo que não condiz com um ideal. Deste modo, a sociedade define e separa, e por vezes segrega e discrimina.

Ainda com a ideia desta mesma autora, podemos aqui esclarecer duas classificações das identidades assimiladas pelo sujeito, uma diz da forma como os sujeitos exercem sua sexualidade e a escolha de seus parceiros sexuais, sejam eles do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros, que são aqui descritas como Identidade sexual. Já a outra forma refere-se a identidade de gênero, que é descrita pelo modelo de identificação construído através da concepção histórica e social do feminino e masculino. Entretanto, Louro chama atenção para o fato que tanto a identidade sexual, quanto a identidade de gênero estão profundamente inter-relacionadas no que diz respeito a nossa linguagem e práticas, mas que ainda assim são conceitos bem distintos, sendo importante considerar o caráter fundamentalmente construído de ambas, à medida que não devem ser concebidas como dadas ou acabadas num determinado momento da vida do sujeito. Louro (2007) afirma então que não é possível fixar um exato momento em que a identidade seja sexual ou de gênero é estabelecida. Ambas não ocorre especificamente em uma

fase do desenvolvimento, ou finalizadas em um dado momento, elas estariam sempre se constituindo, sendo assim marcadas pela instabilidade, e portanto passíveis de transformação.

A autora citando Deborah Britzman (1996, p.74) afirma:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996 citado por LOURO, 2007, p.27)

O mesmo então pode ser entendido a respeito da identidade de gênero, uma vez que apresentam também um caráter transitivo, podendo se constituir e transformar de acordo as relações sociais que à ela estejam ligados, e pelos atravessamentos dos diferentes discursos, símbolos, representações e práticas sociais, que resultaram num posicionamento do sujeito nas construções do feminino e do masculino.

Percebendo a identidade de maneira mais ampla, entendida como um processo plural e flexível, Stuart Hall (1997) realiza uma crítica ao conceito de identidade estável, afirmando uma flexibilidade do sujeito em assumir diferentes identidades em variados momentos, afirmando existir dentro de nós identidades contraditórias que nos empurram em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. O autor ainda completa dizendo que por estar sempre em processo, a identidade se caracteriza-se pela incompletude:

Surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade”, e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 1997, p.43)

Tendo isto em vista, nossa identidade não está evidenciada e fixada em nossos corpos, ela se expressa de maneira subjetiva em cada ser, deste modo faz-se necessário desnaturalizar o padrão de gênero já estabelecido em nossa sociedade, visto que por muitas vezes se deduz a identidade de gênero de um indivíduo pela caracterização biológica, ou seja, pela presença dos genitais feminino ou masculino.

2.1 A constituição do eu, e da identidade de gênero pelos sujeitos

A psicologia sócio-histórica, formulada por Vygotsky (1991) citado por Diogo e Maheirie (2007), acredita que a constituição do sujeito relaciona-se com a significação que o outro fornece sobre suas ações, sendo tais significações produto de um processo histórico e cultural. Deste modo, a subjetividade se estabelece ao nível das relações, na medida em que a relação com o outro, o transforma em um ser cultural. A atividade mediada nas relações é um instrumento fundamental para a compreensão do modo como um sujeito se constitui, pois em função destas mediações que o sujeito apropria das significações e transforma o seu contexto social. (VYGOTSKY, citado por DIOGO E MAHEIRIE, 2007)

Nesta perspectiva, a constituição do sujeito se formula por meio de sua inserção no universo da significação dado pela atividade mediada pelo outro. Se constituindo assim na medida que realiza as conexões com seu meio.

Uma criança vai se constituindo como sujeito na medida em que se relaciona com as pessoas, com as coisas, com seu corpo e com seu tempo. Apropriando-se de sua cultura, objetiva-se nela. Esta dinâmica origina-se na necessidade do ser humano em criar meios para sobreviver, transformando a si próprio através da atividade. (DIOGO E MAHEIRIE, 2007, p.4)

De acordo com as autoras, o pensamento da psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1994) valoriza a teoria do estudo dos signos, entre eles o signo linguístico para melhor compreensão dos processos históricos na constituição do sujeitos. Os signos asseguram o acesso as significações coletivas e sentidos que são compartilhados e construídos socialmente. Desde o nascimento, a criança já está inserida em um universo sociocultural em que permeiam inúmeros significados, cuja transmissão é fundamental para seu desenvolvimento. As autoras Diogo e Maheirie (2007) salientam o não determinismo destes signos, alertando para singularidades dos sujeitos, uma vez que a criança apreende o mundo que a cerca, e por intermédio deste processo ela irá se individualizar. O processo de subjetivação então conta com um caráter ativo do sujeito, podendo a criança ser considerada uma produção social, mas na condição de sujeito, uma vez que o outro não o determina diretamente em sua constituição.

Em seus estudos Vygotsky observou a aquisição da linguagem pela criança, e notou que a transmissão dos signos se dá principalmente através da linguagem:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1994, citado por DIOGO e MAHEIRIE, 2007, p.144)

Nesta circunstância, nota-se que a linguagem se torna fundamental para que haja a relação do sujeito com a sociedade e com a cultura. Assim, linguagem não deve ser resumida na fala, mas deve ser entendida como fator histórico e cultural, em que se comunicam os discursos que estão estabelecidos pela sociedade. A linguagem nesse sentido incorpora o discurso, carregando um contexto ideológico, político, social, econômico e cultural, que será um fator constitutivo do sujeito.

Analisando portanto as relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto social, podemos considerar o indivíduo como sendo produto e produtor de seu meio, que se constrói na relação com sua atividade social num determinado momento histórico.

Nesse sentido podemos compreender que o sujeito se constituindo através do social, assimila representações com as quais iniciará seu processo identificatório. Miranda (2014) fazendo menção a noção de identidade pela perspectiva da psicologia social proposta por Antônio da Costa Cimpa (1987) discute a dialética presente no processo, em que a identidade se apresenta como contraditória, múltipla, e mutável, mas no entanto única. Nessa linha, a identidade apresenta uma característica contextual conforme as relações sociais. “O sujeito é uno e se constrói através da multiplicidade e da mudança, de acordo com os posicionamentos como que assume ator e autor do seu próprio processo identitário”. (MIRANDA, 2014, p.126)

A autora abordando ainda a visão de Habermas (2002) expõe que a produção do processo identitário transcorre dos processos de socialização e individualização, no qual, o indivíduo interioriza atribuições sociais predicadas pelos papéis e modificam-nas de acordo com seus interesses particulares. Deste modo, a produção da identidade pode ser compreendida a partir da internalização das normas sociais, que darão suporte para a constituição da identidade do Eu.

Silva (1999) ao abordar a noção de identidade para Costa (1989) a percebe como sendo “tudo que se vivencia (sente, enuncia) como sendo eu, por ocasião àquilo que se percebe ou anuncia como não-eu (aquilo que é meu; aquilo que é outro)”, é possível deduzir que a noção de identidade do eu é evidenciada pela diferenciação com o outro. Eu me reconheço, a partir do momento em que assemelho ou me distancio daquilo que representa o outro. Silva (1999) citando Costa (1989) aponta que a identidade não é uma experiência uniforme, sendo formulada por sistemas de representação diversos. Tais sistemas remete ao modo como o sujeito se prende ao universo sociocultural, podendo existir diferentes sistemas na ordem social, como por exemplo: uma identidade social, religiosa, étnica, profissional, sexual e de gênero.

O autor ainda complementa os estudos sobre a identidade de gênero trazendo referência a teoria do psiquiatra e psicanalista americano Stoller (1993), que insere o termo gênero na psicanálise, com o objetivo de diferenciar sexo e identidade nos estudos sobre o transexualismo. Entendendo o gênero não como um fator biológico, mas correspondente a um significado cultural, podendo apresentar mutações conforme a história e ao contexto social. Sendo o gênero então manifestado sobre um corpo sexuado, podendo assim se constituir independentemente de seu sexo biológico.

Silva (1999, p.75) aponta que na teoria de Stoller, a identidade de gênero é percebida como “uma mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo”, significando que tanto a masculinidade como a feminilidade são encontradas em todas as pessoas, porém em formas e graus diferentes. Isso não é igual à qualidade de ser homem ou mulher, que tem conotação com a biologia. Para o autor, a identidade de gênero encerra um comportamento psicologicamente motivado.

Investigando os estudos de Stoller, Silva (1999, p.75) aponta que haveria uma relação direta entre a qualidade de ser homem com a masculinidade, assim como a feminilidade na qualidade de ser mulher, entretanto, discorda do sexo (condição de macho e fêmea) estejam diretamente relacionados ao gênero. Stoller acreditava ainda que a identidade masculina e feminina eram um conjunto de convicções obtidas por meio dos pais que acolhiam a criança, e que estas convicções estariam semelhantes às que eram mantidas pela sociedade, de forma que a reprodução das convicções era transmitidas pela identificação com seus pais.

O autor ainda aborda uma relevante questão para este trabalho no que diz respeito ao conflito de identidade sofrido pelos sujeitos. Para ele, o conflito identitário ocorre quando o indivíduo se encontra em dissonância do sistema identificatório em questão, a incompatibilidade com esse sistema daria origem a um conflito subjetivo. O conflito vivenciado poderia segundo o autor gerar um sofrimento psíquico, por julgar que seu desempenho identificatório não corresponderia ao ideal ou estivesse desviado da “normalidade”. (SILVA, 1999).

A normatividade imposta na identificação dos sujeitos atreladas a sua biologia, limitam os indivíduos a se identificarem conforme os padrões estabelecidos pela sociedade. As masculinidades e feminilidades seriam sistemas de representações dos papéis a serem seguidos conforme o sexo biológico. Entretanto quando o sujeito em seu processo identificatório encontra-se em oposição ao socialmente estabelecido, inicia-se então um conflito identitário.

Em relação a classificação identitária do gênero, Silva (1999) esclarece que:

[...] gênero só existem dois: masculino e feminino. Entendemos por identidade de gênero o conjunto de traços construídos na esfera social e cultural por uma dada sociedade, que definem conseqüentemente, quais os gestos, os comportamentos, as atitudes, os modos de

se vestir, falar e agir, de forma semelhante para homens e mulheres. As identidades de gênero tendem a estar em consonância com o sexo biológico do sujeito, porém, não são estruturas fixas, encerradas em si mesmas; pelo contrário, podem e estão continuamente se renovando, em ebulição e a cada momento podem ser novamente moldadas de outras formas. Elas também são impostas pelo processo de socialização, que impede construções singulares. [...] Nós podemos encontrar sujeitos masculinos ou femininos, que não necessariamente pertencem ao seu sexo biológico, e que podem fazer uma escolha afetiva e sexual do sexo oposto ao seu. (SILVA, 1999, p. 74)

No estudo sobre a construção social das identidades de gênero nas crianças, Patrícia Miranda (2008) apresenta a noção de uma identidade psicossocial para se referir a identificação com o gênero, na qual estão assentados nos valores, comportamentos e atitudes que a sociedade considera apropriado em função do sexo biológico, mas que incide também sobre o corpo, que se encontra presente simbolicamente nas variadas formas de se ver e mostrar o mesmo.

A autora aborda em diferentes perspectivas teóricas a relevância da constituição do gênero para a promoção da constituição do sujeito. No enquadramento das perspectivas cognitivistas, sob a égide da psicologia do desenvolvimento, pressupõe que as crianças apreendem os esquemas do gênero para o ganho de sentido em suas experiências para processar novas informações. E através desse processo, elas adquirem atributos comportamentais consistentes com as suas estruturas cognitivas, ou seja, de sua auto-percepção enquanto seres femininos ou masculinos.

Deste ponto de vista, há todo um processo de auto-construção das identidades pessoais de gênero, oferecendo o vasto mundo social o material base a partir do qual as identidades de gênero são construídas, guiando estas, por sua vez, a percepção e a ação humanas. (MIRANDA, 2008, p. 6)

Nesta lógica a identidade de gênero é reconhecida como um processo de autoconstrução tendo como base o mundo social, em que se destaca um ponto importante no desenvolvimento infantil, dada a inserção da criança às práticas do social, uma vez que se apropriam dos instrumentos fornecidos pela cultura a qual ela está inserida, se apropriando e enquadrando no sistemas de representação.

Segundo a autora o desenvolvimento do gênero inicia-se cedo, desde a “etiquetagem” do bebê ao feminino e masculino, seguindo de variadas condutas e atitudes que nortearam o tratamento com aquela criança baseado na diferenciação do sexo.

Posteriormente, com a aquisição da linguagem, assim como já visto na teoria de Vygotsky pelas autoras Diogo e Maheirie (2007), a criança começa se auto categorizar em termos de gênero,

em se intitular menino ou menina, no uso de artigos, pronomes, além é claro em suas preferências, como o gosto pelas brincadeiras e escolha dos brinquedos associados a um gênero. Miranda (2008) frisa que é ainda especificamente na fase da adolescência, que se encontram mais visíveis as mudanças tanto ao nível biológico, psicológico, social, quanto ao nível cognitivo com início da puberdade, que se apropria do componente sexual biológico e dos papéis de gênero. A respeito das apropriação dos papéis de gênero, a autora completa:

Note-se que, apesar da tendência para as crianças adotarem comportamentos de gênero estereotipados, de tal forma a reforçarem a sua identidade de gênero, e está se tornar consistente, outros fatores poderão interferir nos comportamentos e no processo de construção das identidades de gênero, como a crescente individualização que origina projetos singulares de identificação. Assim, instituições e sujeitos sociais atuam em simultâneo, mas não necessariamente de forma consensual, para o desenvolvimento das identidades de gênero, sendo este um conceito multidimensional, com diferentes componentes e significados em diferentes fases da vida. (MIRANDA, 2008, p. 6)

De acordo com os autores acima citados a formação da identidade de gênero apresenta-se como um importante fator na constituição dos sujeitos e na sua relação com as configurações do social. A construção da identidade de gênero como ficou claro, não é um processo resultante de um aspecto biológico, nem se concentra na distinção dos sexos pela sua anatomia, mas correspondem a identificação dos aspectos culturais da sociedade do que vem a ser o feminino e masculino por meio das representações sociais.

2.2 Teoria Queer e a Desmitificação da Dualidade dos Sexos

Os estudos realizados sobre o gênero possibilitou uma importante discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais a partir dos estudos feministas. Tais produções teóricas contribuiram para a desmitificação da dualidade dos sexos, opondo-se a relação binária existente do discurso social.

A partir dos estudos do gênero, surgiram importantes produções teóricas que trouxeram um novo olhar sobre a identidade sexual e de gênero, promovendo debates sobre a dimensão social da sexualidade, abrangendo os diferentes tipos identitários classificados como normativos ou desviantes.

Miskolci (2009) indica que a teoria Queer emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Inspirada pela

produção de Michel Foucault (1998), a teoria criticou as teorias de gênero até o momento produzido, ao propor que, o sexo, gênero e identidade também podem ser desnaturalizados, passando a ser investigado como entidade discursivamente construída ao longo da história. A desconstrução do sujeito realizado pela filósofa Judith Butler fundamenta os estudos da teoria Queer, no que remete a percepção do sujeito encarado como um processo, que se constrói no discurso pelos comportamentos que se apresenta, considerando a identidade sempre como um “devir”, sem origem e finitude.

Uma das principais ideias difundidas pela autora é que a aplicação do termo gênero tinha um caráter político que se torna um contra-argumento da visão essencialista das diferenças sexuais. Segundo Butler:

A radical divisão de sujeitos de gênero possui outro par de problemas. Podemos nos referir a um “dado” sexo ou a um “dado” gênero, sem primeiro perguntar como o gênero é dado e por quais meios? E o que é “sexo”? Ele é natural, anatômico, cromossômico, ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Teria cada sexo uma história diferente, ou histórias? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, com a consequência que a distinção entre sexo e gênero mostra-se como não tendo distinção. (BUTLER, 2003 p.15)

A palavra Queer remete em sua tradução a noção de estranheza, a teoria se apropria desse conceito para se opor ao padrão de normalidade, opondo sobretudo ao padrão da heteronormatividade compulsória de nossa sociedade. A teoria parte do pressuposto que gênero é uma regulação social, acreditando que não haveria uma regulação anterior ou autônoma em relação ao gênero, pois, ao contrário, o sujeito só passa a existir na medida de sua própria sujeição às regulações. Essa suposição parte da noção a qual o poder opera na construção imediata das subjetividades, sendo o poder produtivo vinculado aos mecanismos de regulação que formam o sujeito do gênero. (BUTLER, 2003, p. 31).

Os estudos Queer apresentam a construção da materialização dos corpos sobre os sexos pensando no conceito de performatividade, para a teoria o gênero se faz mediante a um processo discursivo, que se solidam no imaginário social pelas representações de modo constante e repetitivo de um conjunto de normas que naturalizam-se sobre os corpos a noção de gênero e desejo.

A performatividade não é, assim, um “ato” singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou um conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. (BUTLER, 1993, p. 12)

A autora tenta evidenciar que a produção de conflitos identitários de gênero não centra-se no sujeito, mas nas normas de gênero, nos mecanismos de regulação históricos e sociais que produzem as identidades. Butler articula em sua teoria, a subjetividade e as relações de poder e de gênero. Ela ampliou a crítica da noção de essencializadora de gênero, estendendo-a como sendo uma construção social para o domínio da sexualidade. A teoria busca desta forma legitimar as manifestações da sexualidade, e desnaturalizar as identidades binárias presentes no sexo masculino e feminino.

Cossi (2010) citando Foucault (1976) explica que foi a partir do século XIX que se propagou o discurso de uma sexualidade evidenciada sobre a origem biológica dos corpos, entre o feminino e o masculino. Tal diferenciação auxiliou a justificativa para se promover desigualdades e instaurar uma certa hierarquia. Com o passar do tempo essa noção passa a ser naturalizada como um fato originário, entre a distinção do sexo e do gênero, que serviu como um discurso regulatório de poder.

Ditado então o padrão normativo para a sexualidade dos sujeitos de acordo com sua anatomia, a heterossexualidade ganha posição natural para a reprodução da espécie, o que se estabeleceu assim um padrão de uma sexualidade dita “normal” ou “anormal”, no qual tudo que foge a esta norma é patologizado. Nesse sentido Butler (2003) afirma que “homem e mulher não é um simples fato ou uma condição estática, e sim uma construção ideal forçosamente materializada através do tempo.” (BUTLER, 2003, p.18)

A teoria Queer volta sua atenção principalmente as causas LGBT's, problematizando as binaridades existentes entre o heterossexual-homossexual, masculino-feminino no enquadramento das identidades. Já que existe segundo as teorias feministas um devir “mulher” a partir do gênero, a teoria queer remete a ideia de um devir através do desejo, neste sentido, ao pensar que tanto o gênero como o sexo, são constructos sociais de regulação, propondo assim uma visão libertária da constituição da identidade do sujeito independente de seu sexo ou gênero.

Nesse sentido trabalhar com uma concepção binária sobre sexo e gênero, limitaria a capacidade de lidar com as sexualidades desviantes dos seres humanos, sobre tudo dos sujeitos transexuais. Nossa sociedade apresenta a necessidade de categorizar os sujeitos a um padrão estereotipado, e que sempre persiste a comparação estigmatizada dos gêneros. E é nesta perspectiva que a psicologia deve buscar não um lugar de adaptação, mas de reconhecimento da singularidades

de cada indivíduo, livre de qualquer discurso pronto sobre a manifestação da sexualidade ou dos padrões estabelecidos socialmente.

Tendo isto em vista, entende-se que pesquisas a respeito das questões de gênero em psicologia permitem ampliar e qualificar analiticamente as reflexões sobre gênero e subjetividade. Considerando que é por meio da incorporação das práticas discursivas, que se configuram as práticas sociais, moldando assim o comportamento e reflexões dos sujeitos. Exige-se assim da psicologia um esforço para trabalhar com uma noção complexa de subjetividade, direcionando sua atenção as causas LGBT's para se pensar na diversidade sexual e de gênero. Analisando também o seu posicionamento, e suas contribuições para sociedade, além de buscar um diálogo com as instituições de ensino em que se possa repensar o papel da educação como componente de subjetivação da sociedade.

3. POSICIONAMENTO E REPRODUÇÃO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Discutir a escola como um aparelho ideológico de estado significa analisar de que forma ela reproduz a lógica dominante presente em uma cultura, assim não se trata de perceber a escola como um elemento de regulação pensada como uma instituição, mas de analisar de que maneira esses ideais são reproduzidos e qual impacto que estes apresentam na formação do sujeito.

Segundo o sociólogo Fernando Azevedo (1964) os sistemas educacionais variam conforme as condições de tempo e de lugar, e pela variedade cultural na sociedade a qual se é implicada. O autor afirma que em todos os tempos, a educação desde sua base mais primitiva se constituía na transmissão dos modos de vida e os padrões de cultura das gerações adultas à gerações mais jovens, com objetivo de se formar o homem conforme o ordenamento social do grupo ao qual pertence. Nesse sentido a escola pode ser entendida como uma instituição, na qual ocorrem a transmissão dos valores, da moral, das crenças, do conhecimento, de padrões de comportamento, e dentre outras coisas que se permitem a inserção do sujeito nos aspectos sociais de sua cultura, fornecendo base para a construção de seus ideais.

Azevedo (1964) compara a geração mais jovem a uma “tábula rasa” em que as gerações adultas fazem o uso deste mecanismo, em que se trabalham e perpetuam as representações de seu grupo social. A educação apresenta assim um caráter fundamentalmente social, uma vez que se transmite a herança cultural de cada geração a partir das condições específicas do meio e de seu tempo histórico. A diversidade com que é feita essa transmissão, a manutenção e repetição idêntica no tempo e no espaço, e na forma como se organizam as instituições no interior de cada sociedade, formam o fenômeno sociológico da educação. (AZEVEDO, 2001, p.22)

O estudo deste fenômeno foi realizado inicialmente por Émile Durkheim um importante sociólogo francês, que definiu a natureza sociológica do fenômeno da educação, sendo o primeiro ponto de aplicação do método sociológico dos fatos sociais. Em seu livro “Educação e Sociologia” ele aborda a origem e o papel da educação na sociedade, atribuindo à educação a função reguladora da vida social.

Para Durkheim (2001) cada fato, cada sociedade, em um determinado momento de seu desenvolvimento possui um sistema de ensinamentos que impõe ao homem uma determinada educação. O termo impor, para ele, diz dá forma como à recebemos, pois, é um erro pensar que podemos educar um filho do jeito que queremos, pois este posteriormente não conviveria em harmonia com seus semelhantes, assim, o autor afirma que em cada momento do tempo, há um regulador da educação, com o qual não podemos ignorar. Desta forma, o autor não busca definir uma “natureza” para educação, pois afirma que a mesma pertence a um fenômeno eminentemente social, construídas em um dado momento histórico.

O autor ainda analisando a maneira como se constituem os sistemas da educação destaca as influências que estes recebem da religião, de sua organização política, do desenvolvimento da ciência, da indústria, e outros fatores que constituirão a dimensão histórica e social da educação. Outra questão importante observada por Durkheim (2001) é a quem a educação se destina, ressaltando a sua condição não uniforme a todos os sujeitos, sendo aplicada diferentemente de acordo com sua cultura e classe, visando manter e reforçar a homogeneidade do grupo coletivo a qual se está inserido.

Resulta destes factos que cada sociedade elabora um certo ideal do homem, do que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual, como do físico ou do moral; que este ideal e, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. É este ideal, ao mesmo tempo uno e diversos, que é o polo da educação. Ela tem, pois, por função suscitar na criança: 1) Um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade a qual ela pertence exige de todos as seus membros. 2) Certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente como obrigatórios em todos aqueles que o forma. Assim, é a sociedade, no seu conjunto, e cada meio social particular que determinam este ideal que a educação realiza. [...] a educação perpetua e reforça está homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. (DURKHEIM, 2001, p. 51-52)

Nesse sentido, nota-se que a função social da educação, é preparar o sujeito para vida, lhe dando condições essenciais para sua existência. Assim como a aprendizagem dos principais

elementos para se viver em sociedade, de acordo com ideal construído pelo seu meio. O autor ressalta que a obra da educação não está limitada a desenvolver o organismo individual em sua natureza, mas visa potencializar suas capacidades escondidas, as destacando e deixando aparente, criando então no homem um novo ser.

Durkheim (2001) afirma que o homem, com efeito só é homem porque vive em sociedade, o que nos justifica que a educação não está intrínseca a nossa natureza, abandonando a ideia de um inatismo, em que não se transfere saber por fatores hereditários, é necessário que ocorra à vista disso, a transmissão do conhecimento por meio da educação. Ela surge como uma necessidade para além de seu aperfeiçoamento individual. A educação visa atender as necessidades da vida social, moldando os indivíduos para ação coletiva, os tornando de humanos para homens.

A partir da perspectiva de Durkheim, a educação pode ser observada como um fato social, compreendendo suas causas e efeitos para sociedade, a partir do momento que compreendemos a sua função. Filloux (2010) especialista na obra de Durkheim afirma que o fenômeno social da educação tem por função uma socialização metódica dos indivíduos, assegurando suas bases e condições de sua existência, a partir de uma coesão social que se torna comum aos demais indivíduos:

Uma sociedade é feita de indivíduos que “conseguem viver” juntos porque têm em comum valores e regras, parcialmente transmitidos pela escola. A sociedade, enquanto objeto construído pela sociologia, não é nem transcendente, nem imanente aos indivíduos: ela tem uma especificidade definida pelos parâmetros de integração (subordinação ao grupo) e de regulação (reconhecimento de regras que controlam os comportamentos individuais). (FILLOUX, 2010, p. 17)

Dessa forma a prática educativa, visa instaurar uma consciência coletiva a respeito dos ideais constitutivos de cada sociedade, reforçando e reproduzindo a homogeneidade de seus membros, fornecendo-os as condições fundamentais para a vida coletiva. A transformação do ser individual para um ser social ocorre pela educação, que se dá pela homogeneização da sociedade, sendo um elemento que garantirá a sobrevivência da mesma como um todo.

O processo de educação se inicia desde o nascimento da criança, quando a mesma, aprende de seu contexto, normas, valores e conhecimentos que serão fundamentais para seu desenvolvimento e de sua adaptação ao seu meio social. A família inicia a base da educação, mas ela só é de fato sistematizada na escola. E assim como diz o autor, “uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela” (DURKHEIM, 2001, p. 61).

Percebemos a ação do estado influenciando os sistemas de educação, os controlando de acordo com as exigências do social. Tais exigências, como apresenta o autor sofrem modificações de acordo com determinado momento de desenvolvimento e de suas representações coletivas.

Marques (2008) apresenta um estudo sobre Louis Althusser (1918-1990) e ressalta que o mesmo foi um importante filósofo francês que se dedicou discutir a reprodução das relações de produção por meio dos aparelhos ideológicos do estado. Apontando o interesse do Estado sobre as instituições, a fim de reproduzir uma lógica dominante. O autor propôs discutir a educação a partir desta perspectiva, a identificando como um aparelho ideológico do estado, na qual a reprodução social é transmitida pelo capital cultural de uma sociedade, agindo de forma ideológica. Atuando deste modo como uma forte reprodutora de um sistema capitalista e por vezes excludente.

Para o filósofo a ideologia é também reforçada por outros mecanismos presentes na sociedade como família, igreja, política, porém, nenhum aparelho é tão eficaz quanto a escola. A instituição escolar age, como nenhum outro aparelho ideológico, com tanta influência ao longo da vida do indivíduo, este é por sua vez, introduzido em um sistema de ensino na infância e permeasse nele até sua vida adulta.

A formação inicia-se num momento em que o sujeito se encontra passivo a reprodução, contribuindo para a fixação de ideologias transmitidas nesse contexto. O longo tempo de permanência e a obrigatoriedade do ensino, são fatores que contribuem para que a escola, assim como outras instituições, se configure como um aparelho ideológico do estado, denunciando seu o caráter reprodutivista das relações de poder sociais pelo sistema de ensino.

Marques (2008) em um estudo sobre a obra de Althusser, afirma o caráter reprodutor da escola em formar indivíduos subjugados à ideologia dominante:

A Escola, substituta da Igreja como a aparelho ideológico, juntamente com a Família, desempenha, pela forma como age, desde os primeiros anos de vida até a conclusão da formação intelectual do cidadão, como forma de reprodução das relações de produção do modo capitalista que, ameaçado constantemente pela luta de classes, consegue, infiltrando-se junto ao proletariado, garantir sua hegemonia e manter, para as elites dominantes desta ideologia, as relações de exploração através do trabalho assalariado e acumulação de capital nas mãos de uns poucos. (MARQUES, 2008, p.7)

Deste modo, a escola não é apenas um lugar de aprendizagem de conteúdo, longe disto, a escola exerce uma importante função na formação dos sujeitos. E segundo a visão destes autores, a escola não ocupa um lugar de neutralidade, pois sendo uma constituição social, se modifica e

trabalha de acordo com as exigências do meio, e logo, não reproduz um saber desinteressado, reproduzindo assim influências de um sistema dominante já existente.

Embora Émile Durkheim seja uma referência clássica para o entendimento da escola como aparelho de Estado, que reproduz as relações de poder, ela não se apresenta suficiente ao pensar na multiplicidade e complexidade dos assuntos cotidianos que a escola lida, dado as transformações na contemporaneidade, nesta perspectiva a escola vem buscando superar esse esquema de reprodução. Diferentes teóricos da educação tem desenvolvido a ideia de uma educação emancipadora para a liberdade, visando formar sujeitos de crítica e de transformação, na qual busca-se não subjugar as relações de saber/poder a ela implicada.

Martins e Oliveira (2009, p. 429) apresentam em seu artigo algumas reflexões sobre a potência da escola como processo de transformação social. Os autores refletem sobre a questão paradoxal entre reprodução versus transformação, em que discutem que a escola pode apresentar uma dualidade quanto ao processo de manutenção do conhecimento, dizendo que a mesma pode “contribui tanto para a formulação das justificativas para a manutenção das relações de poder dominantes, ou ainda ser utilizada como uma importante de alavanca para as transformações sociais”. Sob esta ótica, podemos analisar a escola um valioso instrumento pelo qual se é possível, romper com a lógica reprodutora apresentada por Durkheim anteriormente.

Os autores ainda afirmam que a escola pode criar diferentes tipos de sujeitos, a depender da relação que a mesma estabelece com a sociedade, e também pelo papel que assume diante da comunidade, dizendo nesse sentido de que a formação dos sujeitos será influenciada pelo posicionamento que a escola assumir diante de seu contexto, e das relações que ela estabelece com o social. Para estes mesmos autores, a participação ativa dos sujeitos é essencial para se pensar a escola como meio de transformação social, pensando que estes usufruíam de seus direitos, e lute para que ela seja um espaço para a formação da cidadania.

Citando o pensamento de Gramsci (2000), os autores relatam que a educação vista na forma escolar, não pode ser encarada apenas como um espaço científico, mas sim um lugar de luta política. Entendendo nesse sentido que a instituição escolar pode servir para a construção da cidadania, por meio de suas políticas de ensino. Mas este efeito só é possível se a escola se posicionar de modo crítico sobre as relações de poder, estimulando os alunos a pensarem conjuntamente de forma crítica sobre este processo de dominação, “os dando elementos para que a sociedade se torne transparente ao indivíduo e ele possa ver o seu funcionamento”. (MARTINS E OLIVEIRA, 2009, p. 434)

Gentili (2003) citado por Martins e Oliveira (2009), entende a cidadania como as responsabilidades de deveres e ações conquistadas e desenvolvidas ao longo do tempo, pensada como um conjunto de valores e práticas, cujo exercício não somente se fundamenta no

reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constitui, mas também que tende uma realidade substantiva na vida cotidiana dos indivíduos. Assim, a educação para a cidadania pode, a partir desta compreensão ser entendida como intermédio da participação política do sujeito na sociedade através do reconhecimento crítico de seus direitos e deveres. (Martins e Oliveira 2009, p. 434)

Martins e Oliveira (2009) pensando em uma educação para a emancipação dos sujeitos citam Gramsci (1978):

Nesse sentido, podemos chegar a uma forma de (re)pensar como as escolas podem se constituir em espaços nos quais as experiências socioculturais dos alunos e dos professores, assim como seus modos de entender o mundo, seus sonhos, valores e necessidades, sejam pontos fundamentais para a concretização de uma educação que busque um projeto de emancipação dos indivíduos. (GRAMSCI, 1978, citado por Martins e Oliveira 2009, p. 435).

Neste ponto de vista, a escola como instituição deve buscar refletir sobre de que formas ela poderia construir espaços que fizessem uso das experiências de seus alunos e professores, bem como tentar compreender deles a sua noção de mundo, suas necessidades, valores, desejos e aspirações, visando construir um projeto pedagógico que estimule a emancipação de seus membros. Os autores ainda destacam que a educação escolar é fundamental para a formação de uma cidadania crítica, e deste modo, podendo ser compreendida como uma maneira de consolidar a democracia.

Ainda citando os mesmos autores, a escola pode ser pensada como uma potência para a transformação social a partir do momento em que ela adote um projeto político pedagógico que vise a possibilidade de mudanças sociais e culturais em âmbito escolar. Para os autores, o projeto pode ser interpretado como um instrumento de transformação social que não fortalece somente a instituição escolar, mas que consequentemente fortalece a comunidade quando a mesma se implica neste processo.

Os autores fazendo referência ao projeto político pedagógicos escolar dizem:

Consideramos que para tornar o indivíduo um cidadão torna-se premente que desde a infância sejam-lhe transmitidos valores e normas sociais que o faça refletir sobre a sua realidade, fazendo com que ele se reconheça como membro daquela comunidade em que está inserido. Isto exige um esforço enorme de toda a sociedade e principalmente da comunidade, pois é essa comunidade que viverá os efeitos desse processo em seu cotidiano. A participação na construção do saber, através do projeto político pedagógico é nossa proposta para a transformação da sociedade, mas cumpre fazer com que este

projeto não se transforme num livro empoeirado num canto da secretaria da escola, mas que ele se torne manipulado diariamente e auxilie os professores na construção do saber de seus alunos cotidianamente [...] Se por um lado contribui para que a escola busque a partir do projeto exercer a sua autonomia, ela pode construir a partir daí, a sua identidade, na medida em que está relacionada com a comunidade em que está inserida e, portanto, deve se ver nela refletida. (Martins e Oliveira, 2009, p. 437)

Drabach e Outros (2009, p. 15) pensando a escola e seu papel de manutenção ou transformação social, apresentam o pensamento de Paulo Freire para a educação como proposta de transformação da realidade social. Segundo os autores, o grande pensamento de Freire gira em torno de uma educação para a liberdade, em que a escola se torne um espaço, no qual educandos e educadores se sintam participantes de um projeto que se implique com a transformação da realidade, propondo alternativas que possibilitem contribuições para melhora de seu contexto, na qual o próprio educando, eduque a si mesmo no próprio processo de sua libertação.

Pensando nisto, a libertação proposta por Freire, diz de uma implicação do próprio sujeito em seu processo educativo, no qual deve abandonar a posição de submissão ao sistema dominante, e se lançar da opressão se posicionando criticamente e politicamente sobre a realidade, visando assim transformá-la.

Freire (1985, p.35) citado por (Drabach e Outros, 2009, p. 16) dizendo sobre a liberdade afirma:

A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem. (...) É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

O pensamento de Freire sobre a educação para a liberdade, diz de um sujeito ativo em seu processo de educação, comprometido com sua ação política de se emancipar e sair de um lugar de opressão. Isso indica que a educação deve ser pautada na desconstrução da alienação do sujeito diante das relações de poder, visando um espaço democrático, que estimule o sujeitos envolvidos no processo aprendizagem para a um despertar, e por meio de uma conscientização crítica abrir caminho para a formação cidadã. E ainda, conforme Drabach e Outros (2009), o saber sobre a realidade, nada à transforma, é preciso então uma intervenção consciente sobre a realidade, na busca pela transformação.

Tendo isto em vista, é preciso considerar que a escola sozinha não é capaz de uma transformação efetiva da realidade opressora a qual vivemos, é necessário pensar em outras instancias para se atingir esse objetivo. Desta forma, é indispensável pensar as relações como uma rede, em que escola, educadores, educandos, comunidade e sociedade se impliquem neste processo de transformação social, à caminho da emancipação dos sujeitos, e no rompimento dos discursos alienantes que foram produzidos ao longos dos anos.

3.1 Gênero, Identidade e Diversidade nos Dispositivos Escolares

A diversidade sexual e de gênero tem sido um tema constantemente debatido no contexto educacional. O espaço escolar pensado como uma extensão da sociedade, é constituído por seres múltiplos, em estágio de desenvolvimento que abrangem diferentes formas de ser e de existir. A escola implicada na vida social e histórica da sociedade, já passou por diversas reformulações, mas ainda continua sendo uma importante instituição que reproduz os ideais da sociedade, fornecendo representações que normatizam e homogeneizam os indivíduos que dela fazem parte.

Louro (2007) dizendo sobre o contexto da diversidade vivenciada no ambiente escolar aponta:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2007, p. 57)

A partir da reflexão do contexto social, como já feita neste trabalho, e das singularidades apresentadas por cada sujeito, percebemos variadas práticas que assumem a performatividade de padrões que são reproduzidos em nossa cultura por meio da educação que recebemos, em que tais padrões visam ajustar os indivíduos de modo estabelecer relações que afirmam uma certa essencialidade ao sujeito, criando mecanismos que naturalizam essas práticas. No contexto da educação escolar não é diferente, a lógica reprodutora pertencente ao ideal de uma cultura é reafirmada em uma instituição que disciplinam os indivíduos de forma a conviverem com o coletivo.

A escola de uma maneira geral, ainda encontra com dificuldades de se adaptar as transformações e ao ritmo acelerado das novas informações que ocorrem na complexidade atual

de nossa sociedade. O tema da diversidade se mostra como um desafio num contexto em que falar sobre o que é diferente assusta. Sendo este um espaço onde apresenta-se tamanha diversidade, o ambiente escolar deve em ter como um de seus princípios, ser sobretudo democrático, em que se aceite e respeite as diferenças, abandonando uma perspectiva normalizadora, propondo o diálogo para a discussão das questões atuais e pertinentes de nossa sociedade, priorizando deste modo um pensamento crítico e não essencialista dos indivíduos.

Silva (2000) dizendo a respeito da perspectiva da diversidade, afirma que a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas no ambiente escolar. Isso ocorre porque são dadas como dados ou fatos da vida social, o que dificulta a problematização do tema nos currículos de ensino. O autor destaca que a temática é marginalizada, no sentido de ser considerada um tema “transversal”, não sendo desta forma trabalhadas especificamente em uma disciplina, ou ainda em uma teoria da identidade e da diferença. Para o autor se torna relevante discutir o tema a partir do momento que somos múltiplos e heterogêneos, pois não haveria sentido em se discutir identidade num paradigma no qual todos fossemos iguais.

Fazendo menção ao conceito de identidade, o autor ainda diz que identidade é “tudo aquilo que se é”, entretanto, ela possui um caráter de negação, na qual a utilizamos para nos diferenciarmos do outro, remetendo “tudo aquilo que não sou”. Dessa forma, o autor diz que tanto a identidade como a diferença são dependentes uma da outra, uma vez que a identidade é aquilo que me diferencia do outro. Para Silva (2000) a identidade e a diferença estão ligadas a uma estreita conexão com relações de poder, sendo este o poder de definir. O que segundo o autor, nunca ocorre de maneira inocente.

Nesta lógica estes dois conceitos estão interligados a uma ampla relação de poder a partir da diferenciação com os demais, assim, está diferenciação é o elemento que constitui a identidade e a diferença. O autor destaca que há uma série de outros processos que exemplificam essa diferenciação fazendo uso dessa relação de poder como:

[...] A capacidade de incluir/ excluir ("estes pertencem, aqueles não"); de demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); de classificar. ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos": "racionais e irracionais"); e ainda normalizar ("nós somos normais; eles são anormais"). (SILVA, 2000, p. 81-82)

A partir desta compreensão, pode-se entender que a relação de poder existente na diferenciação pode resultar na produção do preconceito e das desigualdades, uma vez que a identidade atribuída pela diferença se mostra como um mecanismo usado pelas relações de poder de modo a distinguir os sujeitos, excluindo aqueles que não se encontram dentro de um padrão

ideal. A ideia da inclusão e exclusão como proposta pelo autor, permite a demarcação de fronteiras e ao sentimento de pertencimento de um determinado grupo. Esta divisão pode ser criada para dizer “a que pertencço”, criando assim, uma classificação da vida social, que pode ser compreendida através das significações que atribuímos e ou dividimos, ordenando o mundo social em grupos, e em classes.

Deste modo, a classificação a partir da identidade, pode servir ainda para hierarquizar os indivíduos, com base na atribuição de valor aos grupos que se identificam entre si. O autor ressalta que a forma mais importante de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, ou seja, em duas classes polarizadas.

[...] As oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um, valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/ feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA, 2000, p. 83)

A oposição binária exercida socialmente pelo gênero, classificam homens e mulheres em posições diferentes, atribuindo padrões normatizados de comportamento a cada um dos gêneros, essa fixação da identidade como uma norma ressalta a diferença e hierarquiza posições através de suas diferenças cristalizadas pela sociedade. A normatização feita pela fixação da identidade, a elege especificando um parâmetro de comparação com os demais, em que são atribuídas características positivas que fortalecem a reprodução das identidades que correspondem a um padrão dominante, assim criam-se artifícios para elegerem a normalidade de uma identidade e logo, por conseguinte a anormalidade, possuindo uma definição daquilo que pode ser considerável, aceitável, desejável, e esperado de determinado grupo de identificação e tudo aquilo que não corresponde a este ideal é deixado de fora, sendo encarado indesejado e antinatural, o que contribui assim para homogeneização das identidades.

A atribuição de características ditas naturais a uma identidade, correspondem a ideia de uma essência, em que se teria como uma condição inata a todos que dela fizessem parte, entretanto, o autor afirma que todos os essencialismos são culturais, e que nascem de um movimento de fixação, que caracteriza o processo da produção da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 86). Com isso, torna-se mais claro perceber que a normatização das identidades colaboram para as

representações do gênero, ditando papéis sociais e características de comportamento ao feminino e masculino.

Silva (2000) fazendo referência a teoria cultural contemporânea diz que, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação, em que estas necessitam ser representadas para adquirirem sentido e se ligarem aos sistemas de poder, para ele, quem tem o poder de representar, exerce também o poder de definir e determinar a identidade. Mas conforme já abordado anteriormente, as representações atribuídas ao gênero apresentam uma condição fundamentalmente social, e portanto, construída.

O autor citando a teórica Judith Butler (1999), aponta o caráter performativo do gênero, em que o conceito de performatividade aparece em uma análise da produção identitária através da representação para definir ou reforçar a identidade, necessitando de uma constante repetição que contribuirá para fixação desta identidade aos sujeitos. Ainda citando Butler (2009), o autor diz que a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes, podendo significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. (SILVA, 2000, p. 95)

Tendo isso em vista, se é a repetição das representações de papéis atribuídos ao gênero que garantem o seu caráter performativo, isto significa que, interrompendo este ciclo, torna-se possível evitar a reprodução destas relações de poder por meio de uma desconstrução do gênero, em que este pode ser questionado e contestado, afim de evitar a fixação de uma identidade pelo ideal que a sociedade atribui ao gênero masculino e feminino. Nessa perspectiva se faz necessário questionar a identidade e as diferenças, a partir dos sistemas de representações que o sustentam, a fim de se questionar as formas de representação propostas aqui pelas instituições escolares.

A partir desta perspectiva, o autor afirma que não podemos abordar o multiculturalismo na educação se limitando apenas o trabalho da tolerância e respeito com a diversidade cultural. Se faz necessário analisar os discursos presentes na relação de poder existentes na constituição do gênero e na diversidade, os entendendo como uma produção social, e não essencialista, no sentido de se discutir criticamente a identidade a partir de sua historicidade assim como os atos performativos que garantem sua reprodução.

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em

torno dessa atribuição. Nessa perspectiva, podemos fazer uma síntese, descrevendo o que a identidade - tudo isso vale, igualmente, para a diferença - não é e o que a identidade é. Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. (SILVA, 2000, p. 96)

À vista disso, podemos considerar que a identidade está diretamente relacionada com as estruturas discursivas e narrativas, que se encontram presas aos sistemas de representação, estando conectadas as relações de poder vigoradas pelo social. Em consequência disto, percebe-se que a escola assim como outras instituições colaboram na reprodução destes sistemas de representações a partir de suas práticas que reforçam a atribuição de papéis ao gênero.

Auad (2006) refletindo sobre as relações de gênero na sala de aula, informa que no Brasil por influência dos movimentos sociais, surgiu em meados da década de 80 o interesse de se pensar de que forma a escola reproduzia o gênero em suas práticas, afirmando que o espaço escolar é pautado pelas relações de gênero, e consequentemente marcado pelas desigualdades entre o feminino e masculino.

Neves (2008) em sua dissertação de mestrado sobre gênero, conflito e violência nas escolas, afirma com base nas produções teóricas sobre o gênero que a instituição escolar é também uma das responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades de gênero, principalmente quando silencia ou não reage diante da afirmação de estereótipos de masculinidades e feminilidades. Mas que em contrapartida, pode contribuir significativamente para a superação dessas desigualdades, quando introduz em seu currículo e em sua prática o questionamento dessas formas de discriminação de gênero.

As relações de gênero podem ser observadas em diferentes aspectos das práticas em educação. Pode-se perceber desde as mais sutis, como a disposição dos alunos na sala de aula, ou das mais notáveis, como por exemplo, nas atividades de educação física em que se dividem os alunos conforme seu gênero para as atividades. A educação do gênero é feita circunstancialmente desde a iniciação do indivíduo nos dispositivos escolares, mesmo não sendo abordada diretamente em uma disciplina curricular, ela está presente em diversas práticas pedagógicas no que se refere à diferenciação entre meninos e meninas.

A análise dessas diferenças podem ser consideradas uma fonte de estereótipos e preconceitos ligados ao gênero no contexto educacional, em que o sexismo presente em nossa sociedade é refletido para as instituições de ensino, limitando os sujeitos a representarem os papéis e expectativas de comportamento esperado para meninas e meninos, fixando sua identidade e

homogeneizando os sujeitos conforme uma ideologia dominante. Os diferentes estereótipos podem ser reforçados pela categorização dos sujeitos, visando enquadrá-los em pressupostos que determinaram o comportamento do sujeito frente ao seu gênero.

Esse “reforçamento” como já dito, está presente desde o nascimento, mas é no processo escolar em que essas representações ganham mais força, principalmente na educação básica, onde a criança é inserida em uma rede social, e através de sua interação com o outro que se inicia processo identificatório. Deste modo a criança em posição passiva, recebe e internaliza significativas influências do social, pelas referências e valores do que seria adequado ao gênero indicados pelo adulto. Isto pode ser observado com maior visibilidade nas brincadeiras e atividades lúdicas, onde o brincar pode ser dividido ao que se espera dos papéis sexuais, sendo que a criança nesta fase de desenvolvimento é guiada pelas representações sociais atribuídas ao seu sexo biológico, vista como uma essência naturalista do sexo.

Em relação ao brincar na educação básica, Santos e Maio (2010) fazem um estudo das estereotipias de gênero na educação, e afirma:

[...] Os brinquedos e as brincadeiras são importantes instrumentos para se problematizar e desconstruir o sexíssimo, a heteronormatividade, pois, o brincar, nessa fase da vida, é o meio pelo qual a criança vivencia e apreende o mundo humano e tudo o que se relaciona com esse mundo, inclusive os papéis e funções sociais de homem e mulher. Ao brincar de faz de conta que é o pai, a mãe, o/a professor/a, o/a policial etc., a criança internaliza conhecimentos em relação a esses papéis e funções sociais. [...] Nas brincadeiras, a criança aprende a presumir o que os outros pensam, buscando assim comportar-se conforme seus parceiros. (SANTOS E MAIO, 2010, p.6)

Nesta lógica, é notório em grande parte das brincadeiras infantis, estereotipias que envolvam os papéis de gênero socialmente aceitos, com representações hegemônicas que, ao serem internalizadas na criança desenvolvem valores do que seria certo ou errado a cada gênero, de acordo com a forma em que ela se posiciona na brincadeira.

Desta forma lúdica, se percebe que a brincadeira desempenha um importante papel na construção de uma identidade de gênero, em que a constituição de uma identidade se desenvolve mediante um processo interno da própria criança, influenciado também pelo o que recebe do social e da cultura por meio de suas interações, o que se inscreve assim, a possibilidade da criança se perceber como pertencente ao gênero masculino ou feminino, mesmo estando este em dissonância com seu sexo biológico.

Contudo, o espaço escolar se torna um ambiente privilegiado para se conviver e trabalhar com a diversidade, no sentido de que ao se abrir para o diferente, sendo possível lançar-se fora das

práticas discursivas existentes nas relações de poder em nossa sociedade, a partir do momento que se é analisado e desconstruídos os padrões naturalizados, e portanto o encaramos como produtos sociais. Desta forma, deve-se refletir e questionar, sobre os lugares ditos de verdade presentes no imaginário social, afim de abandonar o caráter performativo das representações de identidades fixas e estereotipadas. Portanto, se torna fundamental que a temática do gênero seja dialogada com as instituições escolares, com o propósito que a educação do gênero seja pensada de maneira crítica e, que assim, cada vez mais, a escola caminhe para se tornar um ambiente que promova a alteridade e respeito com a diversidade, criando desta forma um espaço democrático para a formação cidadã.

3.2 Gênero Como uma Prática de Educação para a Cidadania.

A distinção entre o gênero se torna uma fonte de desigualdades, quando refletimos na posição do gênero masculino mantendo uma relação assimétrica ao feminino, reproduzindo em nossa sociedade a dominação masculina desde os primórdios dos tempos. Tais desigualdades, geram estereótipos que reforçam essa divisão, evidenciando o contraste entre os sexos, o que alimenta assim a existente relação de poder, e portanto a violência.

Um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) aponta o Brasil como o quinto país que mais mata mulheres no mundo, essa violência do gênero é atualmente conhecida como o feminicídio, indica que no país o assassinato de mulheres cresceu assustadoramente no período entre 1980 a 2013. Na década de 80, motivada por debates do movimento feminista, problematizou-se a questão e foram contabilizadas pouco mais de 106 mil mortes violentas de mulheres em todo o país. Entretanto, os registros passaram de 1.353 mortes no ano de 1980 para 4.762 em 2013, com um crescimento de 252% em todo o período. (ONU MULHERES, 2014)

Analisando brevemente este contexto de violência, nota-se que pelo simples fato de possui a condição de ser mulher, esta já se encontra em grau de vulnerabilidade, produzidos pela cultura machista, que por esta determinação mata-se em um ritmo acelerado apontando tais assassinatos como reflexo do pensamento sobre o gênero no social. Mesmo com políticas públicas, como o caso da lei Maria da Penha, percebe-se que a mulher ainda sofre uma grande violação de seus direitos. A temática sobre a violência contra mulher deve ser analisada profundamente, com intuito de se compreender este fenômeno e as raízes que o patriarcado mantém presente em todo imaginário social, entretanto, o presente estudo destaca este elevado índice de violência para ressaltar as consequências concretas e reais, quando nos deparamos com a desigualdade e discriminação através do gênero.

Outra triste realidade, é a intolerância contra as pessoas transexuais e travestis no Brasil. Uma pesquisa realizada por uma organização não governamental “Transgender Europe” (TGEU),

uma rede europeia que apoia os direitos da população trans., informa dados alarmantes, que apontam o Brasil como o país com o maior índice de assassinatos contra esta população, no qual foram registrados entre janeiro de 2008 a março de 2014, 604 mortes de mulheres e homens trans. (ONU, 2016). O preconceito alimenta o discurso de ódio, gerando cada vez mais uma sociedade intolerante, que perpetua estigmas e a discriminação contra a diversidade.

E é nesse sentido que a educação exerce um grande poder, pois ao pensarmos na escola como pertencente ao espaço da vida social, ela portanto pode acabar contribuindo para a permanência da discriminação, seja na reprodução de estigmas e preconceitos, ou na própria negligência por não se posicionar frente a estas temáticas.

O Ministério da Educação dizendo sobre as atitudes discriminatórias afirma:

Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual e sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das idéias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 27)

A escola, influenciada pela cultura e pelas relações de poder em nossa sociedade, pode ao mesmo tempo influenciar para sua reprodução, assim como, contribuir para as transformações sociais, produzindo novas formas de se pensar a diversidade. Deste modo, se torna urgentemente necessário romper com esta triste cultura, a fim de intervir e oferecer aos alunos uma reflexão crítica sobre a noção de gênero, assim como na tolerância à diversidade, transformando as suas práticas de modo a promover o diálogo a respeito destes temas, afim de motivarem a reflexão individual e coletiva contra o preconceito e na luta pela igualdade de direitos. A escola nesta perspectiva, deve constituir um espaço que promova as liberdades democráticas, na qual a educação de gênero pode ser considerada uma prática para a cidadania.

A educação nesse sentido deve ser considerada como uma prática de liberdade, como já citada anteriormente por Paulo Freire (2011), em que propõe uma participação livre e um posicionamento crítico dos educandos no processo de educação. Para o autor, a educação deve ser para a liberdade, visando o homem como um sujeito, e não como objeto fruto de uma dominação. O autor empenhou-se em promover um amplo debate sobre a conscientização das massas, por uma educação que permita os sujeitos se implicarem numa postura de autorreflexão e reflexão sobre o tempo e espaço, rompendo com a massificação de uma educação alienante.

Dá a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. [...] “ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. [...] De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. (FREIRE, 2011, p. 122)

Só é possível uma educação cidadã, se esta reconhecer e valorizar a diversidade. O ambiente escolar será propício para a construção das identidades individuais e de grupo, ao estabelecer relações de representação e na forma como cada sujeito irá identificar-se, sendo fundamental analisar as relações que nutrem os discursos e práticas generalizadas no cotidiano escolar.

Neste processo, é importante que se construa um cenário que valorize a diferença, como um forma de não limitar os sujeitos de modo hegemônico e reproduzidor de padrões estereotipados. Assim, a educação deve ser antes de tudo humanizada, reconhecendo as múltiplas formas e manifestações de ser e de existir, compreendendo-a de maneira crítica a realidade social que o cercam.

A temática de gênero e diversidade sexual, são encontradas nos planos de ensino como temas transversais, que dialogam com demais disciplinas, considerados como temas pertinentes a educação. A problemática pode se concentrar no modo facultativo como a temática é abordada. A falta de preparo para lidar com tamanha diversidade no contexto de ensino, assim como as convicções reproduzidas na vida social, dificultam a imparcialidade da escola se posicionar frente a este contexto.

Nesta perspectiva, uma importante questão gira em torno da ação dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, relacionando a todos os profissionais da instituição escolar, e mais especificamente o corpo docente. As ações destes profissionais podem resultar na atuação dos mesmos como agentes de discursos pré-estabelecidos aos papéis de gênero assim como a noção massificadora da sexualidade, reproduzindo estereótipos e práticas hierarquizadas e discriminatórias em contexto de ensino. Nesta lógica, a preparação da docência em sua formação se revela como uma importante contribuição para o rompimento destas práticas, para que estes, em seu ofício, possam compreender a educação como uma prática de liberdade, a

fim de formar pessoas críticas e conscientes, transformando assim a escola num espaço que atue em defesa da liberdade dos sujeitos em manifestar o seu desejo, e sua identidade como forma de cidadania.

O Ministério da Educação em 2009 publicou um livro de conteúdo em que se propõe discutir na formação de professores, a temática do gênero e diversidade na educação, no qual busca afirmar um posicionamento da escola frente à diversidade, retirando seu lugar de neutralidade, visando com isso ressaltar a importância de se trabalhar este tema para uma educação libertadora:

A diversidade no espaço escolar não pode ficar restrita às datas comemorativas, ou pior, invisibilizada. Pretendemos contribuir, neste curso, para que avancemos na reflexão de que a diversidade não se trata de “mais um assunto” jogado nas costas dos/das educadores/as; não se trata de mais um assunto para roubar tempo e espaço para trabalhar os “conteúdos”. Estamos reafirmando que o currículo escolar não é neutro. A diversidade está presente em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando-a ou negando-a. É no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores/as, entre estes/as e os/as educandos/as e entre os educandos/as que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. “A diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 33)

A escola desta maneira, exerce uma missão formadora, o que à vista disto, deve interromper com a reprodução da lógica dominante de um padrão de normativo sobre a sexualidade dos sujeitos, visando trabalhar com a diversidade de maneira crítica e libertadora, afim de aprimorar o contexto educacional, tendo em vista o potencial que este debate acarreta. Portanto este estudo sugere que a escola transponha os limites de seu currículo, buscando promover estratégias que articulem em seu sistema de ensino a reflexão contínua sobre a diversidade, como uma proposta de se pensar uma escola mais inclusiva que respeite e promova a diversidade.

Contudo, considerando que a construção da identidade sofre influência direta da cultura e da ação social, e que está se desenvolve com mais força no período escolar, torna-se fundamental compreender o papel da escola, como transmissora da cultura e do saber, de modo, em que o fazer pedagógico carregado de representações seja assim desconstruído, promovendo um debate mais crítico sobre a questão da identidade, da diversidade sexual e de gênero nos parâmetros escolares, a fim de formar sujeitos conscientes, que não simplesmente reproduzam o preconceito, mas os formem com os princípios da igualdade, da liberdade, com o respeito diferença, fazendo uso de seus direitos e no exercício de sua cidadania.

4. SUBJETIVAÇÃO DAS IDENTIDADES E DO GÊNERO

As novas formas de subjetivação da identidade tem sido amplamente discutidas em todo o mundo, promovendo debates acerca dos novos mecanismos de produção identitária que vem se estabelecendo no contexto social. O sociólogo e teórico cultural Stuart Hall (2005) em seu livro sobre a Identidade Cultural na pós modernidade, aponta que houve um declínio das identidades fixas que por muito tempo sustentaram os discursos em nossa sociedade. Tal declínio contribuiu para o surgimento de novas identidades, que abalaram os processos de identificação ligadas as representações culturais.

Para Hall (2005), as novas identidades provocam uma mudança estrutural na paisagem cultural. Essa transformação da identidade na sociedade moderna, favorece a descentralização das bases dos processos identitários no que diz respeito às fragmentações das identidades, sejam elas de gênero, raça, classe, etnia, nacionalidade e sexualidade, com que de certa forma, promove nos sujeitos uma crise, ao serem confrontados com a própria noção de si.

O autor descreve três concepções do conceito de identidade que expõe a noção de sujeito na face do Iluminismo, na concepção sociológica e por fim na era pós-moderna. A princípio ele descreve que o sujeito do Iluminismo estava baseado na visão do homem como um ser totalmente centrado, unificado, dotado da razão, de julgamento, e da ação, na qual a partir de seu nascimento se desenvolvia um núcleo da identidade, e que esta permanecia estável ao longo de sua existência, e que demarcava um individualismo entre os sujeitos e de sua identidade, formadas pelo centro essencial do eu.

Já na concepção do sujeito sociológico, o mesmo era afetado pelas crescente complexidade do mundo moderno e pela compreensão do sujeito como ser social, em que o núcleo de sua identidade não estava apenas voltado pra si mesmo, mas era formado pelas relações que se estabelecia com o outro, e que por meio desta, eram transferidos valores, sentidos e símbolos mediados pela cultura. Nesta concepção, o sujeito ainda apresenta um núcleo ou uma essência interior o que o autor chama de um “eu real”, mas que este é modificado pela cultura por meio da interação entre o eu e a sociedade. O autor expõe que nessa concepção a identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, por meio das introjeções que são por nós internalizadas de nossa cultura, assim as identificações alinham os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural, de modo a unificar e estabilizar os sujeitos à uma estrutura.

E é neste momento que o autor destaca as reais mudanças, pois neste modelo a identidade se mostra fixa, unificada e estável, se desconstruindo pela fragmentação do sujeito não em uma, mas em diversas identidades, evidenciando o contraste destas ao longos das constantes transformações sociais. Nesse sentido o sujeito pós-moderno apresenta uma identidade vista como um processo, na qual ela não se está fixada, permanente, e nem apresenta essencialismos. Hall (2005) diz que a identidade torna-se uma “celebração móvel”, sendo formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2005, p.13)

Deste modo, as identidades na era pós-moderna não são definidas biologicamente, mas historicamente, flexibilizando ao sujeito assumir diferentes identidades em diferentes momentos, não unificadas a um Eu específico. Alegando a existência de identidades contraditórias presente nos sujeitos, o autor afirma que as identidades apontam para diversas direções, de tal maneira que as identificações se apresentam continuamente em deslocamento, tendo como característica de um devir, um vir a ser do sujeito.

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Em resumo, o autor descreve estas três concepções para exemplificar o caráter instável e cultural das identidades conforme um dado processo histórico. Hall (2005) aponta que as sociedades modernas são por excelência sociedades marcadas pelo nível das mudanças constantes que, com frequência abalam a ordem social. A era da pós-modernidade é também conhecida por suas desarticulações das identidades tradicionais, no qual se possibilitou novas articulações na produção de sujeitos, e estes por sua vez, se apresentam cada vez mais fragmentados e divididos por diferentes modos de identificação de uma identidade cultural, sendo associados a mecanismos de pertencimento que se dá por diferentes formas de representação no contexto social.

Contudo, o autor descreve que a sociedade se tornou mais complexa, coletiva e social em função das transformações que desencadearam as descentralizações do sujeito, ocorridas em nas grandes esferas da sociedade, sejam elas no campo da política, da economia, da produção teórica, da concepção de sujeito definido no interior das novas estruturas da sociedade, resultando em identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno. (HALL, 2005, p. 46).

O autor dizendo sobre a fluidez das identidades, afirma que elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação, e que as mesmas utilizam recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção das representações, afirmando por fim que elas se constituem dentro dos discursos, produzidos em locais históricos e institucionais específicos, emergindo de jogo das relações de poder tendo como produto a marcação da diferença.

Isso nós diz que as identidades não se constituem ao acaso, nem se dão por um processo natural, mas se constroem pelos discursos estabelecidos mediados pela a cultura que estamos inseridos. Conforme já debatido neste estudo, a identidade não se mostra fixa, nem estável em um sujeito, não se limitando a essencialismos que a cultura atribuem à elas.

A identidade é compreendida pelo psicólogo social Antônio da Costa Cimpa (1987) como uma metamorfose, sendo o self/identidade entendido como um movimento dialético, que se desloca em um contínuo desenvolvimento, de modo a compreender que a identidade não é dada, mas vai se dando em um contínuo processo de identificação (CIAMPA, 1987). Nesse intuito, a identidade não deve ser resumida a modelos hegemônicos considerados socialmente aceitos, o sujeito então tem a possibilidade de assumir diferentes posições a partir das múltiplas identificações que realiza ao longo da vida.

Devemos pensar em um processo de subjetivação que inclua um devir da identidade, plural e diversa, o que nestes termos, devemos considerar a identidade de gênero do mesmo modo. Um exemplo disso pode ser observado na constituição de uma identidade de gênero, sendo que está por sua vez, marca uma significativa diferença por meio do sexo biológico para distinguir homens e mulheres, entretanto as identificações com cada um dos sexos são realizadas pelos discursos que temos disponíveis no imaginário social.

Tais discursos carregam uma relação de poder imposta, em que o sexo masculino estaria em posição de superioridade ao feminino, e com isso as representações são claramente observadas nos comportamentos de sujeitos mediante as suas identificações com o gênero.

A doutora em educação, Guacira Louro (2000) analisando os estudos de Hall (1997) sobre a identidade, destaca que as transformações sociais ocorridas desde meados do século XX afetaram significativamente múltiplas dimensões da vida de homens e mulheres, alterando suas concepções, suas práticas e as suas identificações sexuais. A autora afirma que há muitas formas de fazer-se mulher ou homem, e que com frequente debate sobre as práticas sexuais e de gênero novas identidades sociais ganharam maior visibilidade no cenário social, em que o processo de afirmação e diferenciação, contribuíram para constituição de novas divisões sociais o que passou a ser conhecido como uma política das identidades.

Segundo a autora, todas as transformações sociais afetaram de algum modo as formas de viver e de construir identidades sexuais e de gênero; e que essas transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo aqueles que não se transformaram junto com elas. O que muda é o processo histórico da subjetivação das identidades e do gênero ao ponto que os sujeitos na medida que são interpelados pela cultura estabelecem um sentido de pertencimento as representações disponíveis a ela em um dado momento histórico.

Deste modo quando falamos de gênero como uma construção, devemos partir de uma crítica a biologização do sexo e da afirmação binária entre homens e mulheres como estruturas fixas. Torna-se fundamental desconstruir os discursos ideológicos que definem estas estruturas, de modo a compreender as questões políticas, econômicas, religiosas, relacionais e individuais que afetam a produção destas identidades por meio de seu sexo. Tais discursos contribuíram para a naturalização de práticas dualistas entre o feminino e masculino, definindo a estes seus lugares sociais. Esta naturalização é produzida por mecanismos de poder, que os inserem no cotidiano e no senso comum da sociedade, ao qual não percebemos sua origem, mas que ao serem reproduzidos perpetuam estereótipos que alimentam as desigualdades, sendo necessário assim, refletir sobre a linguagem que sustentam essas práticas.

Um estudo desenvolvido pela Teóloga e Psicóloga Anete Roese (2012), salienta a análise sobre os discursos de gênero e afirma que há uma impressa contradição no discurso sobre a liberdade e igualdade da mulher ao longo da história da humanidade, e na história da religião. A autora investigando o discurso religioso, salienta que o lugar da mulher nos espaços sagrados e públicos eram limitados, ocupando um lugar de fragilidade e também que a ela era destinado a posição de submissão ao sexo masculino. Desde Eva, a figura da mulher se remetia ao pecado pela desobediência, o que lhe era destinado a culpa e também o silêncio da submissão. Mesmo se passando mais de dois mil anos o discurso ainda é alimentado e renovado por práticas sexistas que se encontram hierarquizadas nas escrituras e que foram absorvidas pela cultura cristã na sociedade ocidental.

Mas se por um lado as mulheres são afetadas pelo discurso patriarcal, os homens desde seu nascimento também são afetados por papéis estabelecidos ao masculino. Segundo a autora, as pesquisas sobre as questões do gênero, exibem as consequências das exigências ao masculino que o sistema patriarcal exerce, como a conhecida frase “homem não chora” é percebida na educação de meninos que são estimulados a não expressarem suas emoções e afetos, entre outros papéis que são transmitidos pela educação.

Dessa maneira, o jeito como a sociedade imprime essa masculinidade é agressivo, é violento, e todo o modo como os meninos aprendem a defender-se, a competir, a ofender para mostrar que vão conquistando a masculinidade, é nefasto também. Por outro lado, as

meninas precisam aprender a submissão no processo de educação. Enquanto os jogos e as brincadeiras levarão os meninos aos espaços externos, com brinquedos de confronto e de competição, as meninas vão brincar de casinha, de casamento, de relações; vão ganhar panelinhas, brincarão mais em espaços internos e isso vai ensinando o lugar que eles vão ocupar no mundo. (ROESE, 2012, p.85)

Deste modo, os ideais de feminino e masculino são introjetados nos processos educacionais das crianças, em que as mesmas se desenvolvem suas identificações por meio destes discursos de modo naturalizado pela sociedade.

Dados apresentados pela autora afirmam a urgência em se repensar nos discursos, dado os impactos gerados pela violência de gênero, em que se produzem consequências alarmantes. No Brasil, a cada 15 segundos uma mulher é espancada, e a cada 12 segundos uma mulher sofre violência civil ou moral, esses dados expõe uma triste realidade que reflete como os sujeitos pensam e atuam sobre as questões de gênero, espelhados em índices que se tornam um problema de saúde pública, visto que as mulheres sofrem consequências mais graves, e que tais processos são muito destrutivos ao mundo masculino. (ROESE, p.85)

A autora ainda afirma que em muitos países e no Brasil, os homens vivem seis anos a menos que as mulheres, em razão do efeito destrutivo de um ideal de masculinidade. Ainda segundo a pesquisa feita pela autora, homens matam-se mais no trânsito, morrem mais pelo uso excessivo do álcool, e se matam mais por homicídios. É observado ainda que os homens matam-se mais entre si, e matam mais mulheres e crianças. Roese (2012) afirma que não se trata de uma expressão masculina ou individual, mas um comportamento gerado pela sociedade, ao educar meninos e pelo discurso do que é ser um homem, e que vai educar meninas e mulheres a corresponderem a se manterem em posição de inferioridade.

Ainda sobre os efeitos dos discursos, a autora irá apontar o fato da mulher ser estigmatizada por ter saído de seu lar privado para o mundo público do trabalho e da formação, ao ter-se oposto ao lugar de submissão, é então lhe imposto sutilmente o castigo por sua desobediência em ter de arcar com várias jornadas, sendo lhe imposto dar conta do cuidado de sua casa, de seus filhos, de seu trabalho e ainda da saúde de seu relacionamento, apontam para as desigualdades atribuídas ao gênero feminino por se ter quebrado um discurso de dominação saindo de “seu lugar” de subordinada.

Os diferentes modos e práticas de violência são estratégias de reprodução do sistema, mediante sua refundação permanente, da renovação dos votos de subordinação dos minorizados na ordem de status e o permanente ocultamento do ato instaurador. Assim, o mito fundador da ordem de gênero é renovado e conservado todos os dias. [...] Essa

dominação funciona, a partir da transformação de diferenças em desigualdades instituídas com a finalidade de manter privilégios para uns por meio da opressão, da exploração e da dominação de outros. Essa ideologia cria e mantém a dependência, a passividade e a ideia da fragilidade de outros. Há cerceamento de liberdade e de autonomia. A inferiorização da mulher, conforme Chauí e Segato, e a criação das desigualdades passam pelo uso da violência. O discurso sobre a mulher é ato instituinte dessa estrutura hierárquica, mas, lembremos, o discurso não é apenas verbal. Ademais, os discursos são moralistas enquanto naturalizam a condição da mulher, reduzindo-a a competências maternas e ligadas à necessidade de dependência masculina. (ROESE, 2012, p.90-92)

À vista disso, fica claramente definido que o conceito de gênero abarca uma relação assimétrica e hierarquizada nas relações entre homens e mulheres. A lógica dominante evidencia um lugar de superioridade do masculino, mas segundo a socióloga Alessandra Chacham (2012), a dominação está no masculino, mas o poder não está necessariamente com os homens. Segundo a autora, o conceito de masculinidade subalterna, reflete nas mais variadas maneiras de ser homem, e que não são socialmente aprovadas. Nesse ponto é ressaltado o sofrimento masculino de se atingir um ideal de uma masculinidade hegemônica, centrada na figura de um homem forte, poderoso, racional, e que controla seus sentimentos e suas emoções, diante disso qualquer representação que não corresponda a esses ideais são julgados pela sociedade como inferiores por aproximar-se dos papéis femininos.

A autora também evidencia os dualismos da feminilidade que são vivenciados pela mulher. Chacham (2012) chama atenção para o fato de que é mais difícil para os homens chegar ao perfil idealizado para o masculino, e que para as mulheres isso seria um pouco mais fácil, pelo fato de que o ideal corresponde a parte de sua biologia, em que ela pode gestar e ser mãe, mas que entretanto a mesma deve reprimir sua sexualidade para ser considerada uma “boa mulher”. Deste modo, elas conviveriam com o dualismo mãe pura, e a mulher prostituta como sendo aquela que não resguardou seu desejo sexual. Esse discurso foi fortemente sustentado pela religião e é mantido no imaginário social com muita solidez.

Todavia, com as transformações das questões do gênero, demonstram que mesmo a mulher, rompendo com muitos discursos, tenha adquirido espaço na esfera pública, a mesma sofre constantemente por estar em relação desigualdade com o homem, pois, ao mesmo tempo em que se espera ela seja independente, lhe é destinado o principal cuidado com os filhos e com a esfera doméstica em geral, que lhe cria uma dupla responsabilidade, decorrendo destas divisões fontes de grandes dilemas vivenciados pela mulher moderna.

O controle da vida social normatizam as práticas consideradas ideais a cada gênero, e estas regulam-se de acordos com os padrões estabelecidos de cada época. Nesta lógica, o gênero entra para o jogo das relações de poder, na medida que esses padrões são assumidos e sustentados pela sociedade, em que se fixa os papéis ao gênero, e por meio de dispositivos de controle, que regulam o comportamento de acordo com o ideal esperado para masculino e feminino.

Segundo o psicanalista Paulo Ceccarelli (2012), todos nós, desejando ou não, estamos impregnados pelo imaginário da cultura ocidental, e mesmo aqueles que se posicionam criticamente em relação a ele, ainda assim não estão imunes, pois segundo o autor, os ideais culturais funcionam como suportes identificatórios para o sujeito em sua constituição. Tendo isso em vista, a subjetivação do gênero está relacionada a influência sócio-histórico-cultural de uma sociedade, visto que as diferenças exaltadas dos sexos originam-se de uma cristalização das identidades, e que elas por sua vez são continuamente observadas como duas essências sociais hierarquizadas.

Outro ponto a ser observado é o modo como subjetivamos o gênero, é o que o teólogo e filósofo Nilo Ribeiro Júnior (2012, p. 153) ressalta da complementariedade do gênero, pois neste contexto, cada gênero é definido por papéis e características distintas, dados como essência. A partir dessa visão cada gênero não está marcado somente pelos papéis, mas pelas próprias características do outro gênero. Desta maneira a identificação com gênero se baseia na diferença que atribui-o ao gênero oposto, assim a masculinidade e feminilidade se encontram como o autor chama: uma condição dimórfica da sociedade, ou seja, reduz o binarismo macho/fêmea como únicas possibilidades para se conceber as concepções de gênero da experiência moral e científica da sexualidade humana.

Júnior (2012) destaca que deste modo essencialista de se conceber o gênero as relações de complementariedade se focam em modelos únicos, limitados ao discurso ideológico da sociedade ocidental de reduzir os mesmos ao estado da natureza e da linguagem, e que delas afirmam uma essencialidade do gênero já pré-estabelecida.

O autor realiza uma crítica a este modo, destacando uma identidade plural na construção de uma diversidade de gênero, ao propor que devem ser considerados as experiências narrativas dos sujeitos, de modo a contemplar a possibilidade da construção a partir da ambivalência observada na sexualidade e nas relações de desejo e de gênero, tendo em vista que não se trata de uma fusão de dois gêneros, mas uma relação subjetiva do desejo. Nessa perspectiva, as transformações nas manifestações do gênero podem ser encaradas possibilidades de se exercer a sexualidade, e que estas não se restringem a uniformidade de um modelo essencialista.

4.1 A Subversão das Identidades de Gênero

Gênero e sexualidade se encontra em diferentes campos do saber, situando os estudos de seus conceitos presente em várias teorias, mas entre elas destacam-se as produções na antropologia, sociologia, filosofia, psicologia e aos estudos feministas. Dentre o vasto aparato teórico, iniciarei um resumo do estudo de umas das principais teóricas na interpretação do gênero e de sua subversão, desenvolvido pela filósofa Judith Butler.

A autora argumenta que a compreensão do gênero está relacionada com os significados culturais materializados por um corpo sexuado, marcado em sua formação pelas práticas discursivas. Butler (2013) salienta que o gênero não reflete o sexo e ou é por ele restrito, e que quando contestado sua não causalidade, o próprio se torna um artifício flutuante, à medida que se entende o sexo também como produção cultural e pré discursiva. A autora atentando para o caráter contestável da determinação do sexo diz: “talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.” (BUTLER, p.25, 2013)

Deste modo, a análise de uma possível construção do gênero deve estar associada aos elementos discursivos que naturalizam a ideia da divisão sexual e das diferenças entre masculino e feminino, definidos pelo sexo. Considerando-os como elementos pré-discursivos, Butler (2003) indaga a posição do corpo diante desta materialização das significações culturais, ao questionar a ideia de um corpo passivo a escolha do gênero ou de uma construção. Nesta perspectiva se revelaria uma controvérsia diante da ideia simplista de que somos determinados pelas normas de gênero, ou que temos a livre escolha do mesmo, considerando assim se tratar de um determinismo ou um livre arbítrio do sujeito em relação ao gênero. Tal noção segundo a autora se mostraria um erro, ao pressupor que o corpo se resumiria na representação de um instrumento apenas. Para autora, a linguagem age antes do sujeito, e continua agindo sobre ele em todas suas ações. Deste modo, a constituição dos corpos seria materializada pela linguagem, configurando as normas de gênero por meio de repetições condicionadas ao discurso cultural previamente estabelecido.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER,2003, p.28)

Portanto para Butler (2003, p.29), o gênero é incorporado por meio de uma materialização de um discurso marcado pela repetição das normas, abandonando a noção de uma essência interna ao sujeito. Ela argumentou que o gênero se trataria de um fenômeno inconstante e contextual, que não denotado em um ser substantivo, “mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”. Desta forma a autora se predispôs a investigar de que maneira as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constituem a identidade a partir de um modelo binário e de uma heterossexualidade compulsória.

Nesse sentido a autora traz a ideia de gênero como performance, em se torna importante pensar nos processos das diferenças materiais, abrindo espaço para o questionamento das práticas discursivas do gênero, entre as quais destaca-se a própria noção de sexo como um ideal regulatório. A autora afirma que nesse sentido o sexo não funciona apenas como uma norma, mas uma prática que regula e produz sobre os corpos a materialização dos sexos.

Butler (2000) explica o caráter do sexo como um ideal forçosamente materializado através do tempo, não se tratando de um fato ou uma condição estática do corpo, mas um processo em que as normas regulatórias se inscrevem a reiteração dessas normas. (BUTLER, 2000, p.154). Deste modo, a performatividade deve ser entendida como uma prática reiterativa e situacional, ou seja, por práticas que reafirmam as normas e sob efeitos de um discurso, são reproduzidas por meio de repetições e citações que se realinham à um contexto.

Este efeito de produção do poder normativo apresenta-se como um mediador no processo de identificação dos sujeitos, através do qual a diferença sexual será materializada. E é neste espaço que a autora abre um espaço para uma intervenção, pois ao alegar o caráter performativo das materializações, ela também exhibe seu caráter subversivo. Assim, não se trata apenas das repetições da performatividade, e sim de como elas são reguladas e dos dispositivos de poder que a elas estão ligados, desta forma, deve-se pensar criticamente sobre as normas de gênero que afirmam essa repetição.

A tarefa não consiste em repetir ou não, mas em como repetir ou, a rigor, repetir e por meio de uma proliferação radical do gênero, afastar as normas do gênero que facultam a própria repetição. [...] A desconstrução da identidade não é a desconstrução da política; ao invés disso, ela estabelece como os políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada. [...] As configurações culturais do sexo e do gênero poderiam então proliferar, ou melhor dizendo, sua proliferação atual poderia então tornar-se articulável nos discursos que criam a vida cultural inteligível, confundindo o próprio binarismo do sexo e denunciando sua não inaturalidade fundamental. (BUTLER, 2003, p.213-214)

Nesta perspectiva a performatividade é considerada útil no sentido de que está repetição pode ser usada para atingir as representações que sustentam essas estruturas, ao adotarmos identidades subversivas que provocam deslocamentos e desvios das normas de gênero. Nessa conjuntura, a lógica binária que desde sempre rege a compreensão dos sexos e do gênero homem/ mulher em nossa sociedade, se mostra insuficiente para a compreensão ampla dos sujeitos que não se assentam numa categoria ou na outra, ou os que não se ajustam a tais categorias, ou ainda o que se mostram transitantes entre os mesmos.

O modelo binário é assumido pelo discurso como uma forma de assegurar a heteronormatividade, supondo que exista uma forma natural de se exercer a sexualidade. A autora indica que isso pode ser observado quando se é considerado socialmente que a homossexualidade apresenta-se como um desvio à heterossexualidade. Este pensamento restringe a noção de uma múltipla da manifestação da sexualidade e do desejo, pensando os sexos e os gêneros em padrões binários e opostos. Nesta lógica, a força performativa produz no sujeito o gênero; reiterando as referências simbólicas do masculino e feminino relativas a sua cultura. Em que o gênero é designado por sua realidade anatômica, e conseqüentemente comprimi as manifestações opositoras a norma vigente, ao passo que, a diversidade sexual e de gênero é desconsiderada quando analisada por uma ótica binária dos sexos.

O caráter subversivo do movimento queer sugere que rompemos com esta lógica, abrindo espaço para novos diálogos. De modo a afirmar que as diferenças não podem ser superadas por práticas e saberes cristalizados de uma identidade unificada. Desta forma, a teoria queer contesta a performatividade vinculada a materialização dos corpos, tendo em vista que o corpo não é negado em sua realidade concreta, mas que trata-se de compreender que o mesmo é estruturado socialmente através da norma.

E é neste espaço que a teoria Queer, proposta por Judith Butler inspirada pelos movimentos pós-estruturalistas, desmitifica esta posição binária, ao contrapor com as práticas discursivas que subjetivam as identidades, e que constituem do corpo um sujeito de gênero. É necessário romper com a lógica dominante muito além dos binarismos de gênero e de sexualidade. Implica também na desconstrução do sistema que rege a nossa cultura, promovendo também um questionamento sobre os discursos e nosso posicionamento diante dele, refutando os limites dos conhecimentos institucionalizados e legitimados pela nossa cultura, afim de se abrir para uma nova organização social que aceite e respeite a diversidade.

A partir desta breve compreensão da teoria, podemos pensar de que maneira ela poderia ser aplicada no campo da educação. Guacira Lopes Louro uma das principais difusoras da teoria queer no Brasil, promove um intenso dialogo da teoria no campo da educação. Em seu livro *Um corpo Estranho* (2004, p.7), diz: “A irreverência e a disposição antinormalizadora da teoria queer me

incitaram a jogar com suas idéias, sugestões, enunciados e a testá-los no campo (usualmente normalizador) da educação”.

Assim a teoria aplicada em contexto de ensino poderia propor um debate de uma nova política de conhecimento, abrindo possibilidades de se repensar as práticas educativas articuladas com a teoria Queer, considerando como uma ferramenta de análise e de política, para pensar os sujeitos fora dos limites estruturados e normatizados pela cultura.

. A autora traz nesse livro alguns artigos que discutem o caráter imutável, a-histórico e binário do ato de nomear os corpos, que identifica o sexo como algo anterior à cultura. Louro (2004) no texto *Viajantes pós-modernos* realiza uma analogia entre a idéia de “viagem” e identidade, construindo uma argumentação para se pensar a lógica de uma distância em que o sujeito pode percorrer referida a um espaço e o tempo em mediação pelos discursos da cultura.

A viagem transforma o corpo, o “caráter”, a identidade, o modo de ser e de estar... Suas transformações vão além das alterações da superfície da pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas. As mudanças da viagem podem afetar os corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até mesmo antes dele). A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. [...] O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como algo “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse dado sexo vai determinar o gênero e introduzir a uma única forma de desejo. Supostamente não a outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou feminilização com o qual o sujeito se compromete. (LOURO, 2004, p.15).

Esta lógica é compreendida em seu texto como uma distância cultural, que remete aos constantes e variados movimentos e transformações que os indivíduos percorrem ao longo da vida atribuindo a esses deslocamentos distintos significados. A subversão da identidade exposta pela autora demonstra uma expressão de uma identidade que possa assumir as fronteiras delimitadas pela cultura, ou mesmo transgredi-las, deste modo é evidenciado os “sujeitos viajantes”, aqueles que resistem as formas normalizadoras que regulam seus corpos e deslocam fora das fronteiras delimitadas.

A autora usa esta noção para descrever os sujeitos fragmentados e desviantes que não se fixam em uma identidade unificada, identificando assim as possibilidades de transgressão a norma. Louro (2004) destaca que não se trata de colocar esses sujeitos como exemplos e modelos a serem

seguidos, mas pode-se entendê-los como sujeitos que desestabilizam certezas e provocam novas percepções.

Em outro texto desta obra: Uma política pós-identitária para a educação, a autora aborda uma política de educação com os pressupostos da teoria queer. O texto aponta que as pedagogias que tanto normalizaram os sujeitos hoje se mostram insuficientes em relação a “novos” sujeitos, ou as novas manifestações de sexo, gênero e sexualidade, como por exemplo as identidades homossexuais e as identidades transgênero, ou ainda aquelas intersexuais e as não binárias, entre outras que são observadas no cenário contemporâneo.

Sendo assim, a educação se encontra com a problemática de se repensar a demandas e as práticas de ensino pensando em uma subversão da identidade. A autora retrata a impossibilidade de se trabalhar com um currículo que tenha uma percepção limitada do sujeito ao o considerar como desviante, ou fora do dito “normal”. A educação subversiva tem por necessidade elaborar um currículo sistematicamente corrigido, para assim se acolher o novo e as diferentes formas em que o sujeito se apresenta.

Louro (2004) propõe uma política pós-identitária para a educação baseada nos pressupostos teóricos da desconstrução de Derrida, em um procedimento metodológico que apresenta mudanças nas estratégias de análise, focando nos diálogos que visem desestabilizar os binarismos conceituais e linguísticos implicados em nossa cultura em relação ao gênero. A desconstrução das oposições entre masculino e feminino auxiliaria na compreensão de que essas estruturas não se sustentam quando estamos diante das identidades subversivas, que não se enquadram as perspectivas normalizastes da identidade, e que analisando os discursos, evidenciamos a fragmentação e invariação destes dois polos. A autora nos chama a atenção ao apresentar a noção subversiva dos “sujeitos abjetos”, sendo aqueles sujeitos que se encontram fora das fronteiras discursivas, como sendo um ponto de fundamental importância, para se compreender e questionar a materialização dos discursos sobre os corpos, mostrando que esta materialização podem e devem ser contestadas.

Uma pedagogia queer estaria então não só interessada em pensar a ambivalência e as fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas comprometida em reorientar as relações de saber/poder característicos de nossa sociedade. Assim conforme o relato da autora, o currículo estaria voltado para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas identidades.

Ao colocar em discussão as formas como o "outro" é constituído, levariam a questionar as estreitas relações entre não do eu com o outro. A diferença deixaria está lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para se fazer presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando

o sujeito. Ao se dirigir para o processo que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que o sujeito ocupam. (LOURO, 2004, p. 48-49)

Nesta proposta verifica-se a existência de um campo ético e político para os currículos de educação orientados pelo pensamento queer, em que a diferença passa ser constitutiva do próprio sujeito, questionando o porquê de algumas identidades serem consideradas normatizadas e outras por outro lado marginalizadas na articulação social. Assim, conclui-se que as velhas formas reguladoras presentes na construção dos sujeitos de gênero e de sexualidade produzem desigualdades entre as identidades, visto que elas não aparecem de maneira uniforme e padronizada, assim seria necessário subverter também os modos de se fazer a educação, valorizando a diferença neste espaço. Para que ela ajude a defender e preservar o desejo, como direito à liberdade de ser de existir dos sujeitos em ambos espaços da vida pública e privada.

4.2 Psicologia e Reflexões de uma Escola Mais Inclusiva

São muitas as áreas de atuação de um psicólogo, sejam elas em intervenções individuais, coletivas, grupais ou ainda em diferentes instituições, mas entre elas há uma grande e demandada relacionada psicologia aplicada no contexto da educação. A psicóloga e pós doutora em ciências humanas, Albertina Mitjás Martínez (2010) apresenta em seu artigo, o que faz um psicólogo na escola? Uma forma sintetizada de expor o amplo leque de possibilidades de atuação do psicólogo neste contexto.

Segundo a autora essa ampla possibilidade de atuação reflete-se na necessidade de se pensar a qualidade e a efetividade do processo educativo. Ela destaca que o psicólogo é muitas vezes percebido com receio pelos outros profissionais da educação, em razão de um desconforto e resistência de expor as próprias fraquezas ou dizer de suas limitações, existindo ainda uma visão limitada da função do psicólogo escolar, tendo sua atuação reduzida ao diagnóstico e acolhimento de crianças com dificuldades emocionais ou irregularidades em seu comportamento. A autora explica que essa noção não é dada ao acaso, mas advém do impacto do modelo clínico terapêutico de formação e atuação dos psicólogos brasileiros como representação dominante da atividade profissional.

O modelo clínico de atendimento reduz a percepção de nossa atuação diante dos contextos sociais e institucionais, fazendo questionar qual o nosso papel e atuação diante daquele contexto,

na escola não é diferente, todas as posições do corpo escolar são bem definidas, já que em razão do modelo clínico se questionam o papel, a finalidade, ou quais contribuições o psicólogo em sua especificidade pode oferecer.

Martinez (2010) aponta uma crescente produção científica sobre as reflexões e conceituações dos especialistas em psicologia educacional e psicologia escolar, abordando formas de atuação e as exigências da formação do psicólogo neste contexto. A autora ressalta que as contribuições da psicologia não se reduzem ao trabalho no psicólogo na instituição escolar, tendo em vista que os processos educacionais se apresentam em diferentes níveis e múltiplas possibilidades, no entanto o contexto institucional delinea a escola como um lugar privilegiado para a educação como prática social.

A autora salienta que a Psicologia Escolar pode ser percebida como um campo de pesquisa e atuação do psicólogo, que visa otimizar o processo educativo, compreendendo a complexidade deste processo de transmissão cultural e da noção de um espaço de desenvolvimento da subjetividade. A autora ainda dizendo sobre a especificidade deste campo, aponta:

A especificidade do que denominamos Psicologia Escolar em relação a outras áreas ou ramos da Psicologia, tal como estão constituídas hoje, está dada pela conjunção de dois elementos: em primeiro lugar, pelo seu objetivo, sendo esse a contribuição para a otimização dos processos educativos que acontecem na instituição escolar entendidos de forma ampla e também complexa pelos múltiplos fatores que neles intervêm (não apenas aqueles de ordem pedagógica, mas também de ordem subjetiva, relacional e organizacional); e, em segundo lugar, pelo lócus de atuação constituído pelas diferentes instâncias do sistema educativo, em especial a instituição escolar. (MARTINEZ, 2010, p. 41-42)

Martinez (2010) destaca que a psicologia escolar em sua especificidade não está vinculada a uma única área do saber, ela por sua vez se configura em um campo de atuação que demanda o aproveitamento de múltiplos saberes, de diferentes áreas da psicologia como ciência, que venham contribuir no entendimento da complexidade plural deste contexto. Assim, neste campo de atuação, os saberes da psicologia são aplicados de modo a colaborar com a compreensão da subjetividade relacionando as questões da aprendizagem como um todo, independentemente do enfoque teórico. A atuação do psicólogo se amplifica então neste contexto, pois a psicologia possui um vasto arcabouço teórico que somam-se ao trabalho do profissionais da educação no que se refere a otimização dos processos educacionais.

Fazendo menção as possibilidades de atuação nas instituições de ensino, a autora apresenta dois grupos que classificam o exercício da função do psicólogo sendo eles as formas mais

“tradicionalis” e “emergentes” de atuação. Martinez (2010) diz que, não se trata de definir a atuação, mas de ilustrar as possibilidades e campos que psicólogo em contexto escolar pode desenvolver no cenário atual.

No entanto, é importante salientar que ambas as formas de atuação, as “tradicionalis” – aquelas que podem ser consideradas com uma história relativamente consolidada – e as “emergentes” – as que apresentam configuração relativamente recente –, coexistem e guardam entre si inter-relações e interdependências diversas. Mesmo que umas sejam mais abrangentes e complexas do que outras e, nesse sentido, potencialmente mais efetivas, consideramos que todas as formas de atuação do psicólogo no contexto escolar, a que faremos referência a seguir, têm seu espaço e resultam importantes, especialmente, se temos em conta as positivas mudanças qualitativas que, como produto das influências já mencionadas, vêm ocorrendo, também, nas funções tradicionalmente desenvolvidas pelos psicólogos na escola. (MARTINEZ, 2010, p. 43)

A autora descreve várias possibilidades de intervenção em seu artigo, sejam elas as tradicionais, as que já são ou que ainda podem ser aprimoradas; e ainda as emergentes, aquelas que surgem de novas demandas da educação referentes a integrar a psicologia na análise institucional da escola, aliando seu trabalho a equipe pedagógica na condução do processo educativo. Nestes termos, utilizaremos aqui as formas “tradicionalis” de atuação descritas pela autora como possibilidades de intervenção nas atividades profissionais de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; na orientação à alunos e pais e responsáveis; na orientação profissional; na orientação sexual; na formação e orientação de professores, e ainda na elaboração e coordenação de projetos educativos de temas transversais e pertinentes ao contexto da educação.

Martinez (2010) dá ênfase na primeira questão, relacionadas à avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento, por pertencer a uma das funções mais praticadas pelos psicólogos devido à forte influência do viés clínico de sua atuação, ela ainda argumenta que a própria noção de avaliação e diagnóstico das dificuldades escolares sofreu variação ao longo tempo, pois atribuíam ao aluno a causa e razão de suas dificuldades, entretanto esta concepção muda de acordo que é considerada a escola como espaço sócio-relacional, em que a dificuldade do aluno pode ser também percebida sob uma visão sistêmica, através da relações que se estabelecem nos processos de ensino-aprendizagem.

A autora expõe a utilização de variados instrumentos de investigação do psicólogo neste contexto, como por exemplo a observação dos alunos em sala de aula e as interações com jogos e conversas e outros modos de compreensão da realidade do aluno, que somam-se na superação do caráter rotulador do diagnóstico. Assim Martinez (2010) explica que o caráter qualitativo,

processual, comunicativo e construtivo do diagnóstico e analisador das dificuldades escolares se tornam um elemento essencial na configuração de estratégias de um trabalho cujo acompanhamento, em parceria com o professor e com outros profissionais, constitui o caminho para a superação dos problemas detectados. (2010, p. 44)

Neste sentido, percebemos o psicólogo pode somar nas dificuldades encontradas pela escola de lidar com as especificidades de cada aluno, sejam elas dificuldades de aprendizagem ou ainda reações de comportamentos não aceites com facilidade pela instituição. E fazendo referência a temática abordada neste trabalho, a problemática da constituição da identidade de gênero também é um importante trabalho para o psicólogo, no sentido de compreender a sexualidade humana, e os sentimentos a ela envolvidos, ressaltado a sua contribuição deste trabalho para o desenvolvimento dos recursos subjetivos dos sujeitos. Assim destaco aqui um ponto fundamental da atuação do psicólogo apresentado por Martinez (2010) referidos a orientação sexual, apontando algumas possibilidades de atuação:

A orientação sexual também constitui uma forma específica da função de orientação na qual se têm produzido mudanças. Nesse sentido, da ênfase dada à informação sobre a sexualidade humana, os sentimentos afetivos nela envolvidos e os cuidados que devem ser considerados, passa-se, com justeza, a destacar a contribuição para o desenvolvimento dos recursos subjetivos favorecedores de um comportamento sexual responsável e positivamente significativo para os envolvidos. A orientação em relação ao sentido atribuído à sexualidade, à responsabilidade para com o outro, às dúvidas e inquietações sobre desejos e afetos, assim como a contribuição para o desenvolvimento do autoconhecimento, a autorreflexão, a capacidade de antecipar consequências e a tomada de decisões éticas, constituem um objeto significativo do trabalho do psicólogo escolar, tanto na sua expressão individual quanto na grupal. (MARTINEZ, 2010, p. 45)

Embora seja uma possibilidade de atuação para o psicólogo, a orientação sobre sexualidade deve ser pensada como um assunto a ser abordado em todos os níveis do processo de educação, entendendo o professor como mecanismo direto no trabalho desta temática. A psicologia pode então intervir no preparo da docência em lidar com este assunto, afim de superar as dificuldades dos próprios em abordar a sexualidade em sala de aula. A orientação para os professores assim como a contribuição para a sua formação no que diz respeito da complexidade, especificidade e singularidade dos processos subjetivos implicados na sexualidade, e no desenvolvimento nas suas mais variadas formas de expressão, torna-se uma importante contribuição da psicologia escolar para a educação. Nesta perspectiva Martinez (2010) qualifica o trabalho envolvendo a educação sexual como uma forma de atuação profissional do psicólogo, como uma prática reconhecida e consolidada em sua atuação no contexto escolar.

Articulando a atuação do psicólogo neste contexto, deve-se considerar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que norteiam as atividades escolares, discutem sobre a temática relacionada a sexualidade e educação de gênero na educação. Conforme aborda Gesser e outros colaboradores (2012) a discussão do tema sexualidade na escola é legitimada nos cadernos dos PCN como um assunto a ser trabalhado de maneira transversal em todas disciplinas, e que atribui ao professor um lugar de destaque no trabalho de educação sexual na escola. A autora ainda diz que cabe ao professor como reconhecer a educação sexual como “legítima e lícita a busca do prazer e as curiosidades manifestadas acerca da sexualidade por crianças e jovens, uma vez que fazem parte do seu processo de desenvolvimento”. (p. 230) Gesser (2012) ainda aponta que os cadernos do PCN apontam o educador como profissional que deve permanecer aberto e disponível para conversar e esclarecer assuntos referentes a sexualidade com os alunos, cabendo ao professor também problematizar e debater sobre os diferentes assuntos pertinentes a esta temática de forma a abster de julgamentos morais e pessoais sobre o assunto.

Entendendo a posição que é atribuída ao professor como figura central na condução do tema da educação sexual, se torna necessário pensar na formação que estes recebem para ministrar os conteúdos referentes a este tema, sendo outra questão a ser avaliada é que os professores devem compreendidos como sujeitos constituídos e pertencentes ao discursos socialmente estabelecidos, marcados por concepções morais, religiosas, e do modelo biomédico que rege o pensamento da sociedade a respeito do gênero e da sexualidade. Neste sentido surgem indagações acerca de como lançar a responsabilidade de se trabalhar a temática somente ao corpo docente, assim como se estes estariam preparados em sua formação para desenvolver este trabalho, e ainda de que forma a psicologia com suas contribuições ético-políticas pode colaborar para a capacitação dos professores. Para a tentativa de resposta é preciso antes compreender de que forma as significações de gênero e de sexualidades se compõe no cenário social, e quais são as possíveis formas das mesmas serem desconstruídas; e neste ponto que ressalta-se a importância e o lugar da psicologia, em fornecer subsídios teóricos e metodológicos voltados a oferecer as bases para a formação docente no que se refere a educação sexual.

Gesser et all (2012) apresentam no artigo uma pesquisa realizada por Ávila, Toneli e Andaló (2011) em que aponta a dificuldade dos professores associadas ao desafio de inserir a questão da sexualidade nas atividades com os alunos, e principalmente a implicação pessoal dos mesmos sobre o tema, a pesquisa apontou uma tensão existente entre a matriz de direitos relacionados ao PCN e as perspectivas dos profissionais de lidar com esta temática a partir de uma noção moralista, religiosa ou imparcial. Ainda foi observado por Gesser que os debates sobre gênero e sexualidade ainda é concebido pelo viés das diferenças biológicas entre homens e mulheres, além de uma noção heteronormativa da manifestação da sexualidade. Os autores citando

Silva (2010) aponta que o tema da sexualidade se conclui insuficiente na formação de professores, resultando assim na indisponibilidade para lidar com as questões sexuais nas instituições de ensino.

Os autores realizando um estudo da sexualidade e orientação sexual na escola sobre a formação dos professores de Leão, Ribeiro e Bedin (2010) afirmam que existem obstáculos em trabalhar com a temática no que refere aos preconceitos, discriminações e ao desconhecimento da docência em abordar o assunto.

Os autores apontam que a escola é um espaço privilegiado para um trabalho de conscientização que possibilite diminuir a vulnerabilidade através do seu papel de "educar, ensinar e formar" (p. 39). Para eles, a escola é um local apropriado, um espaço para que a intervenção educativa aconteça. Mas infelizmente existe uma falta de preparo dos professores e uma insistência para que eles trabalhem a temática na escola. Os autores ressaltam a importância de a formação dos professores ocorrer "em serviço" como um elemento favorecedor do aumento de sua eficácia. Essa modalidade, segundo eles, oportuniza a reflexão a partir das situações vivenciadas e possibilidades de intervenção com base nas realidades de seus próprios locais de trabalho. (GESSER et al, 2012, p. 232)

Entende-se assim que a educação sexual e de gênero deve ser melhor elaborada na formação de professores, visto que a discussão trata-se também de uma questão de direitos humanos para uma prática política que promova e respeite as diferentes manifestações da sexualidade expostas pelo sujeito. Gesser et al (2012) afirmam que quando há uma negação dos direitos sexuais e reprodutivos legitimados pela escola, está por sua vez promove vulnerabilidades, no sentido de não respeitar a condição subjetiva de cada um colocando o sujeito em uma posição vulnerável e passivo diante dos padrões normativos que regulam nossa sociedade.

Referindo-se ao Gênero os autores ressaltam que a compreensão do conceito necessita ser percebida como uma categoria de análise, que apresenta uma interpretação hierarquizada e dicotomizadas na relação entre homens e mulheres, ligadas a expectativas sociais da lógica patriarcal da subordinação do gênero a partir do sexo biológico, assim essa categoria histórica e socialmente construída deve ser analisada em contexto escolar para a conscientização e o enfrentamento das desigualdades que geram as vulnerabilidades em contexto escolar.

Pensando na função formadora do professor em relação ao sujeito, nota-se que este profissional necessita receber em sua formação uma reflexão crítica referente a esta temática, e que esta esteja pautada em uma compreensão ético política sobre a sexualidade, pensando em um modelo de educação que esteja aberta a inclusão da diversidade como direito. Os autores afirmam que a formação deve "contribuir para que os educadores não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas também recriem o modo como lidam com as expressões da sexualidade que

emergem no cotidiano escolar” (Gesser et al., 2012, p.233). Assim a formação deve ser pautada na noção de direitos humanos, e que está além de preparar, possa fornecer competências para que sejam recriadas novas maneiras de pensar a sexualidade de modo crítico e reflexivo.

Compreende-se que as contribuições da psicologia e as teorias sobre a educação possam somar na formação da docência, em um trabalho que problematize as questões de gênero e de sexualidade, visando romper com as opressões e com os padrões estereotipados a respeito do gênero ligados a violência, a discriminação e as desigualdades, além de trabalhar as habilidades e competências do professores em abordar a temática da sexualidade, compreendendo as suas diferentes manifestações, de modo a criticar os discursos de uma heterossexualidade compulsória, podendo elaborar estratégias que abrem a temática e que contribuam no manejo de seu trabalho em contexto escolar.

Nesse sentido a psicologia e educação tornam-se aliadas, criando um intenso diálogo na promoção de uma cultura da diversidade, que reconhece a subjetividade de cada um, mas que ao trabalhar a gênese da problemática relacionada ao gênero e sexualidade através de uma análise histórica e social, permite que a aliança entre os dois campos fortaleçam uma conexão que mobilizem o imperativo ético-político de garantir a igualdade e inclusão, a partir do momento em que os reconhece como seres de desejo, visando deste modo, formar sujeitos que promovam uma cultura de direitos, que pensem a escola como um espaço democrático de livre acesso para o exercício da liberdade, promovendo o respeito as singularidades de cada indivíduo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças entre homens e mulheres foram legitimadas pelas forças de representação que originaram-se pela divisão social do trabalho desde os primórdios do processo evolutivo do ser humano. Esta divisão apontou uma justificativa natural para a construção destas diferenças, em que se estabeleceu a separação dos sexos pela posição que homens e mulheres ocupavam na sociedade. O papel cultural de ambos promoveu uma relação hierarquizada, passando a ser legitimada a dominação do homem sobre a mulher. As características sexuais dos corpos passou a ser regulada dentro desta relação de poder, na qual o papel cultural dos sexos eram organizados e reproduzidos pelas representações que normatizam a noção do ser homem e do ser mulher de acordo com a cultura a qual se está inserido.

A percepção social destas diferenças foram naturalizadas pelos discursos, criando uma noção essencialista do sujeito em função de seu sexo biológico. As teorias feministas, foram fundamentais para o questionamento destas diferenças, por meio da problematização do conceito de gênero, em que estas diferenciações podem ser compreendidas como produtoras de desigualdades originadas

de práticas discursivas em relação a posição de superioridade do masculino sobre o feminino, atreladas ao determinismo do sexo biológico. A partir daí, o gênero se configurou como uma importante ferramenta de análise das construções históricas e sociais que foram atribuídas às características sexuais e dos papéis que cada um representam no arranjo social.

Dizer que o gênero é processo de uma construção social não significa dizer que não existem diferenças concretas entre homens e mulheres, mas que o gênero se inscreve nos corpos sexuados, e que estes são configurados de acordo com ideal social presente na cultura. Assim conclui-se que as características sexuais promovem as distinções entre os sexos, e que essas diferenças são transpostas às práticas sociais, em que o gênero como uma significação cultural é resultante de um processo histórico.

Em vista disto percebemos que o gênero se estabelece na relação com o outro, e conforme foi apresentado neste estudo apresenta-se como um importante componente de subjetivação da identidade. As identificações do gênero estão relacionadas aos aspectos da linguagem, das significações, das normas, das representações e do desejo do próprio sujeito mediados pelo processo de socialização que o mesmo estabelece desde o início de seu desenvolvimento que resultam no seu posicionamento diante das construções do feminino e masculino.

A formação da identidade de gênero, se torna um importante fator no desenvolvimento do sujeito, sobretudo em suas relações, pensando no processo de construção da identidade de gênero, percebe-se que este é fundamentalmente relacional, e age como uma resposta aos padrões normatizados sobre o sexo, ou ainda no sentido de uma complementaridade da oposição binária entre homens e mulheres. Deste modo, o gênero não deve ser resumido a anatomia biológica dos corpos, mas entendido como um processo de construção da identidade mediado por uma significação das expressões do feminino e masculinos no meio cultural. O debate sobre esta construção deve partir de uma crítica a biologização do sexo e da afirmação binária entre homens e mulheres como estruturas fixas.

A teoria Queer buscando desmitificar esta ordem binária, apresenta em seu aparato teórico, instrumentos que permitem a análise das práticas discursivas que subjetivam as identidades, sob o processo de materialização dos corpos sexuados que constituem no sujeito o gênero, e este é estruturando através das normas. A análise crítica desses discursos, implica na desconstrução dos conhecimentos institucionalizados e legitimados pela nossa cultura no que se refere as relações do gênero, afim de expandir a discursão sobre os modos que esses saberes são produzidos e reproduzidos em nossa sociedade.

Neste sentido a instituição escolar se mostra como um importante ambiente na construção da identidade de gênero, visto que é neste espaço que a criança desde a sua inclusão vivencia as mais diversas experiências e representações do feminino e masculino. A percepção das crianças sobre

as representações de gênero, são vistas como uma referência para a construção de sua identidade, baseando- no que o imaginário social atribuiu aos padrões de gênero.

A escola pode então ser usada para a manutenção destas representações ou ainda transformá-las. Ela pode insistir na permanência das reproduções, ou por outro lado, a formar sujeitos críticos, que não se reduzam aos discursos e as relações de poder, superando os elementos que estimulam as desigualdades e a violência. Assim, pensando a escola como uma importante instituição social de transformação da sociedade, que deve se comprometer com o exercício da cidadania e de uma educação para a liberdade, pensamos que esta não deve se isentar da responsabilidade de trabalhar a temática da construção da identidade de gênero e da diversidade dentro de seus sistemas de ensino, vista como uma garantia dos direitos humanos.

O posicionamento que esta assume em relação as questões de gênero, refletirá na formação de seus educandos. A falta de um posicionamento, acaba por contribuir para o aumento da bipolarização entre homens e mulheres, visto que vivemos uma sociedade que as raízes do patriarcado encontram-se presentes dentro do imaginário social, e está relação de superioridade do gênero masculino promove consequências alarmantes nos sujeitos, pois estes desde cedo são enquadrados em estereótipos que reforçam os estigmas que produzem a violência e a desigualdade. Um exemplo disto pode ser livremente percebido pelo alto índice de violência contra mulher, em que o feminino tem como condição a vulnerabilidade diante do masculino. Essa relação de opressor x oprimida mostra mais uma relação binária em que as normas de gênero produzem em colocar o masculino como forte e viril enquanto o feminino ao delicado e cuidador. Assim nota-se que estes estereótipos normatizados em nossa sociedade devem ser desconstruídos e analisados criticamente como uma tentativa de criar uma cultura mais igualitária e subversiva.

A teoria Quer poderia ser uma aliada a esta desconstrução, no ato de se pensar a performatividade como um instrumento de análise, observando os discursos que sustentam as práticas normativas retirantes em nossa sociedade. Deste modo, a repetição das representações que sustentam as estruturas discursivas podem ser quebradas e não reproduzidas, ou ainda deslocadas a uma reflexão crítica do gênero sob uma perspectiva não essencialista em que liberta o sujeito dos padrões socialmente estabelecidos e os propõe a um devir em se manter no inacabamento de suas identidades.

Destaco ainda a contribuição da psicologia para reflexão de uma cultura para a diversidade, no sentido de reconhecer a complexidade dos sujeitos ao os percebendo como indivíduos biopsicossociais, nos quais é afirmado a singularidade de cada sujeito, mas ressalta as influências que os mesmos recebem ao nível biológico, cultural e individual, o que permite assim a sua distinção dos demais, se mostrando como um ser único e ao mesmo tempo social. O campo de saber da psicologia pode oferecer de modo geral, grandes contribuições ao campo da educação no que diz respeito a sua produção teórica e aplicação profissional. A psicologia enquanto disciplina

presente na formação de professores apresenta-se como uma possibilidade de trabalhar a temática da sexualidade dando subsídios teóricos e metodológicos que contribuiriam para a reflexão crítica sobre gênero e diversidade, possibilitando a capacitação dos mesmos para a atividade da docência em lidar com estas questões no contexto escolar, de modo a não reproduzir os padrões os padrões do gênero, e ainda estimula-los a repensar a ideologia dominante na atribuição de papéis do feminino e masculino. Ainda pensando neste contexto, a psicologia pode atuar diretamente na escola, na elaboração de currículos ou projetos que baseiam-se na orientação de profissionais da educação a lidarem com o processo constitutivo da identidade de seus educandos, pensando que estes devem ser respeitados e acolhidos de modo a preservar a liberdade e a singularidade de cada um, refletindo em uma educação mais inclusiva, e que assim esteja pautada em princípios de igualdade e de justiça, culminando no desenvolvimento de uma cultura democrática e de formação para cidadania.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **Sociologia Educacional. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. Vol. X, 6ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro; relações entre homens e mulheres**. Tradução: Carlota Gomes. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, Guacira (Org.) **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, Cap. 6. p. 151,2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2003.

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo, gênero e desejo**. In: BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Cap.1, p. 15-60, 2003.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Sexualidade, identidade e contemporaneidade**. In: CORRÊA, Rosa. (Org.). **O discurso sobre o outro e as práticas sociais**. Belo Horizonte: PUC Minas, Cap. 6, p.113, 2012.

CHACHAM, Alessandra Sampaio. Feminino/masculino: gênero, juventude e classe em Belo Horizonte. In: CORRÊA, Rosa. (Org.) **O discurso sobre o outro e as práticas sociais**. Belo Horizonte: PUC Minas, Cap.5, p 93. 2012.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, Cap. 2, p 58. 1987.

COSSI, R. K. **Transexualismo, psicanálise e gênero: do patológico ao singular**. 2010. 151f. Dissertação (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n. 103, pp.477-492, 2008.

DIOGO, Maria Fernanda e MAHEIRIE, Kátia. Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica das teorias de Sartre e Vygotsky. **Aletheia**. Canoas, n.25, pp. 139-151, jun. 2007.

DRABACH, Neila. *et al.* A educação, a escola e o seu papel na manutenção ou transformação Social. In.: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Santa Maria. 2009.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Portugal: Editora Melhoramentos, 2001.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise and NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v.16, n.2, pp.229-236, jul-dez. 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2007.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JÚNIOR, Nilo Ribeiro. Identidade e sexualidade na contemporaneidade. In: CORRÊA, Rosa. **O discurso sobre o outro e as práticas sociais**. Belo Horizonte: PUC Minas, Cap. 7, p.141, 2012.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e gênero dos gregos à Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARQUES, Rafael da Silva. **Os aparelhos ideológicos de estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser**. Disponível em: <http://www.ihj.org.br/>. Acesso em: 28 de setembro de 2016.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MARTINS, Mario de Souza. OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Reflexões Acerca do Alcance da Escola no Processo de Transformação Social**. XIX Congresso Nacional da Educação. PUCPR. 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2016.

MIRANDA, Patrícia. A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – **Mundos sociais: saberes e práticas**, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 136, 2008. Lisboa. Tópico temático...Lisboa. 2008, p. 1-12,.

MIRANDA, Sheila Ferreira. Identidade sob a perspectiva da psicologia social crítica: revisitando os caminhos da edificação de uma teoria. **Rev. Psicol**, Porto Alegre. v. 2, n. 5, p. 124-137, 2014.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

NEVES, Paulo Rogério Da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008

ONU BR (Org.). ONU lembra Dia Internacional contra a Homofobia e a Transfobia; veja principais ações no Brasil. Nações Unidas do Brasil. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-lembra-dia-internacional-contra-a-homofobia-e-a-transfobia-veja-principais-acoes-no-brasil/>>. Acesso em: 04 de setembro de 2016.

ONU MULHERES (Org.). Diretrizes para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Alto Comissariado das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Modelo de Protocolo Latino-Americano de Investigação de Mortes Violentas de Mulheres por Razão de Gênero. 2014. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br>.

ROESE, Anete. Feminilidades e masculinidades. In.: CORRÊA, Rosa. **O discurso sobre o outro e as práticas sociais**. Belo Horizonte: PUC Minas, Cap. 4, p.77, 2012.

SANTOS, E. F., MAIO, E.R. **Brincadeiras de meninos e meninas**: os estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Curso de Pedagogia da UEM. Maringá. 2010

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, S.G. O conflito identitário: sexo e gênero na constituição das identidades. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 71-85. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SORDI, B. A.; Ana Cleide Moreira. Do sexo único a diferenciação dos sexos: a influência histórica na elaboração de Freud sobre a sexualidade feminina. In: **VI Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XII Congresso de Psicopatologia Fundamental**, 2014, Belo Horizonte. São Paulo, 2014.