



ISSN 1982-0283

Ano XVIII - Boletim 26 - Novembro  
de 2008



## Educação para a igualdade de gênero

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

### **PROPOSTA PEDAGÓGICA ..... 03**

Jane Felipe

### **PGM 1: Gênero, sexualidade, violência e poder ..... 15**

Fernando Seffner

### **PGM 2: Gênero, sexualidade e currículo ..... 20**

Dagmar Estermann Meyer

### **PGM 3: Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente ..... 31**

Jane Felipe

### **PGM 4: Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos ..... 39**

Jimena Furlani

### **PGM 5: Pedagogias culturais produzindo identidades ..... 47**

Rosângela Soares

# EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

*Jane Felipe<sup>1</sup>*

### 1. Justificativa

A presente proposta tem por objetivo promover o debate no campo da educação em torno das desigualdades de gênero, bem como discutir e aprofundar os temas relativos à sexualidade, especialmente no que diz respeito à construção das identidades sexuais. Trata-se de discutir as relações de poder que se estabelecem socialmente, a partir de concepções naturalizadas em torno das masculinidades e feminilidades. As expectativas sociais e culturais depositadas em meninos e meninas, homens e mulheres, quando não atendidas, geram violências de toda a ordem. A escola, como um espaço social importante de formação dos sujeitos, tem um papel primordial a cumprir, que vai além da mera transmissão de conteúdos. Cabe a ela ampliar o conhecimento de seu corpo discente, bem como dos demais sujeitos que por ela transitam (professoras/es, funcionários/as, famílias, etc.). Para que a escola cumpra a contento seu papel é preciso que esteja atenta às situações do cotidiano, ouvindo as demandas dos alunos e alunas, observando e acolhendo seus desejos, inquietações e frustrações. Vivemos, na contemporaneidade, um tempo de rápidas transformações de toda a ordem. A escola não pode se eximir da responsabilidade que lhe cabe de discutir determinados temas, tais como as desigualdades de gênero e a diversidade sexual, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Alguns dados relevantes no âmbito da realidade brasileira merecem ser considerados, pois os mesmos justificam a importância do tema equidade de gênero e diversidade sexual, a saber:

- Pesquisa da UNESCO (2004)<sup>2</sup> mostra que as meninas entre 15 a 17 anos abandonam mais a escola (56%) do que os meninos. Isto se deve a pelo menos três fatores: a necessidade de trabalhar, as dificuldades no aprendizado e a gravidez na adolescência. Os dados apontam

ainda que, a cada hora, três meninas entre 10 e 14 anos se tornam mães<sup>3</sup> e 44 mil delas são internadas ao ano em função de abortos. Calcula-se que 300 mil jovens com menos de 19 anos já tenham praticado aborto. De 1991 a 2000 houve um aumento de 25% na fecundidade de jovens entre 15 e 19 anos. A gravidez precoce é uma dos principais razões da evasão escolar (em torno de 25%). No Relatório Mundial sobre População, da ONU, o Brasil aparece com um dos países que apresenta taxas acima da média mundial em relação à gravidez na adolescência (em torno de 50 nascimentos por mil mulheres). Nosso país possui taxas maiores do que alguns países pobres como a Índia, o Iraque e o Sudão (CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M., 2004)<sup>4</sup>.

- Outra questão importante se refere à violência doméstica contra a mulher, pois esta é causa de incapacidade e morte de mulheres na faixa etária entre 15 e 44 anos, causando mais danos e mortes do que doenças como câncer, malária, acidentes de trânsito ou guerra. Estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento mostraram que meninos e meninas, filhos de mães vítimas de violência doméstica, têm três vezes mais chances de adoecer e 63% destas crianças repetem pelo menos um ano na escola e acabam por abandonar os estudos em média aos 9 anos de idade (DAGORD, 2006)<sup>5</sup>. Outra pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (2001) mostrou que 43% das mulheres já sofreram algum tipo de violência e mais de 50% delas não costumam pedir ajuda. Em 53% dos casos, os maridos e parceiros são os agressores. Cerca de uma em cada cinco brasileiras dizem ter sofrido algum tipo de violência por parte de algum homem. No entanto, se considerarmos outras formas de violência (psicológica, moral, patrimonial), esses números seriam bem maiores, isto porque muitas mulheres, em geral, nem se dão conta do quanto elas são desrespeitadas e humilhadas, no cotidiano, pelos/as próprios/as companheiros/as. Os altos índices de contaminação pelo HIV/AIDS em mulheres podem ser considerados um reflexo desse problema.

Esses dados apontam para a necessidade e a urgência de discutirmos, de forma mais aprofundada, as questões de gênero e sexualidade na escola, no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as, bem como o desenvolvimento de projetos com crianças e adolescentes. Tal formação implica a abrangência de temas, não só restritos à prevenção, como em geral acontece.

Cabe destacar que a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado (LOURO, 1997) <sup>6</sup>. Vale lembrar, ainda, que um dos principais objetivos da escola consiste em ampliar os conhecimentos de seus atores sociais (alunos e professores), devendo ser um espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de toda e qualquer questão que seja do interesse dos/as alunos/as. Nesse sentido, qualquer tema que circule no espaço escolar é passível de problematização. Os efeitos dessa construção minuciosa, contínua e quase imperceptível das identidades de gênero e das identidades sexuais podem ser sentidos nas falas das crianças, dos/as professores/as, das famílias, etc., nas atividades propostas, no incentivo ou proibição de determinados comportamentos, nos silêncios, nas formas de olhar e sentir, nas sanções.

A partir da perspectiva teórica dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, com o viés pós-estruturalista de análise, especialmente no que se refere às contribuições de Michel Foucault e o conceito de poder, os programas aqui sugeridos pretendem contribuir para o debate em torno de algumas alternativas para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, no campo da sexualidade e das relações de gênero. Trata-se de contextualizar a sexualidade além do seu viés biológico e preventivo, na medida em que ela deve ser aqui entendida como um conjunto de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (WEEKS, 1999)<sup>7</sup>. Nossas definições e comportamentos sexuais não são o resultado de uma evolução natural, mas eles têm sido construídos no interior de relações de poder, como aponta Foucault (1993).

Em relação às escolas, quando estas resolvem desenvolver algum tipo de trabalho em torno da sexualidade, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em geral o fazem de forma assistemática e descontínua, com uma abordagem estritamente biológica, ignorando assim os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos nesse processo em torno da construção de significados. Via de regra, os projetos desenvolvidos nas instituições escolares sobre sexualidade são feitos apenas dentro da perspectiva de prevenção, do medo, da doença e da morte, ou até mesmo a partir de certo pânico moral.

O corpo docente, por sua vez, se sente, em algumas ocasiões, despreparado para tal empreitada, na medida em que não teve uma formação específica para isso. Em se tratando da Educação Infantil, por exemplo, isso se torna ainda mais difícil, pois as professoras têm muitas dúvidas em como lidar com algumas situações que surgem no cotidiano da escola e de como abordá-las, temendo ainda que as famílias desaprovem que o tema da sexualidade seja discutido com as crianças. Um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade<sup>8</sup> e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas (e também dos professores). Dessa forma, os brinquedos e brincadeiras que proporcionamos, as atividades que empreendemos no nosso fazer pedagógico, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, as falas de ambos, os gestos, os comentários que fazemos, os olhares de repreensão ou não que lançamos a cada um deles/cada uma delas diante de seus comportamentos estão repletos de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres. Portanto, discutir de que forma se constroem as relações de gênero e como vão se constituindo ao longo da vida as identidades sexuais torna-se crucial nessa formação. Além dessas questões, outros pontos para o debate se colocam como igualmente importantes, a saber: a construção da homofobia e da misoginia na composição de uma masculinidade que se pretende hegemônica desde a mais tenra idade; a história do corpo; a idealização do amor-paixão romântico; a história do casamento e novas formas de conjugalidade; maternidade como aprisionamento; paternidade; erotização dos corpos infantis e a pedofilização como prática social contemporânea; violência doméstica, abuso/violência sexual. Esses são alguns dos temas que considero relevantes para o desenvolvimento de uma educação para a sexualidade no âmbito da formação docente.

É preciso, ainda, referir que a proposta aqui apresentada está em consonância com as atuais diretrizes traçadas pelo Governo Federal, no que se refere a um conjunto de políticas públicas transversais que objetiva:

- a) a implementação de dispositivos contidos na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006, especialmente em seu artigo 8º, que faz referência à educação);
- b) o fortalecimento de ações do MEC em relação ao Pacto Nacional de Enfrentamento da Violência contra a Mulher<sup>9</sup>;
- c) o combate à homofobia, através de Programas como o Brasil sem Homofobia.

Por último, é importante salientar que a perspectiva teórica aqui apontada traz a possibilidade de colocarmos em suspeição todos os discursos que se pretendam universais e generalizantes. Isto significa também dizer que nossos próprios discursos, certezas e convicções não estão isentos de problematizações, tendo ainda a humildade de reconhecer os limites de nossa atuação. Por mais que tenhamos a intenção de provocar o debate em torno das relações de poder e de violência entre homens e mulheres e entre os diversos atores que compõem a cena da chamada diversidade sexual, não há garantias de que a tomada de consciência para certas questões promova necessariamente algumas mudanças. Mas se ajudarmos a aprofundar determinados conceitos e minar algumas certezas, tão firmemente arraigadas através dos vários discursos que nos conformam, já será um grande passo no sentido da mudança, especialmente no que tange a uma sociedade mais justa e igualitária.

## **2. Objetivo dos programas**

A série de programas tem como objetivo fomentar o debate e o aprofundamento das questões de gênero e sexualidade no campo da educação. Os programas discutirão de que forma as representações de gênero são produzidas no âmbito da cultura e como elas são produzidas e reiteradas na escola, a partir das expectativas sociais colocadas em torno de meninos e meninas, homens e mulheres. Tais expectativas também se estendem às identidades sexuais, que se referem aos modos pelos quais direcionamos e administramos nossos desejos, fantasias e prazeres afetivo-sexuais. Desse modo, é importante ressaltar a indissociabilidade entre os conceitos de gênero e sexualidade, bem como a relevância de desenvolvermos projetos

específicos de formação docente (inicial e continuada), que extrapole o viés biológico, enfatizando as produções culturais, históricas e sociais em torno desses temas.

**A série *Educação para a igualdade de gênero*, que será apresentada no Salto para o Futuro/TV Escola (SEED/MEC) de 24 a 28 de novembro de 2008, vai debater estes temas:**

#### **PGM 1: Gênero, sexualidade, violência e poder**

Este primeiro programa pretende apresentar as temáticas relativas à violência de gênero e discutir o papel da educação escolar na produção dessas desigualdades. Também visa refletir sobre a cultura da violência, especialmente na constituição das masculinidades, gerando comportamentos machistas, sexistas e homofóbicos. Ao longo dos debates, pretende-se desconstruir a idéia de uma essência ou natureza que explique e justifique as desigualdades de gênero, bem como as desigualdades estabelecidas entre os vários grupos sociais em função das identidades sexuais que fogem aos padrões considerados hegemônicos. Serão mostradas algumas experiências que estão sendo desenvolvidas nas escolas, que objetivam discutir e problematizar a questão da violência.

#### **PGM 2: Gênero, sexualidade e currículo**

Este segundo programa pretende discutir como os currículos e as práticas escolares atuam na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas, pautando-se por relações desiguais de poder. Nesse sentido, os conteúdos ministrados nas diversas disciplinas, as rotinas, a utilização dos espaços, as atividades propostas nas instituições escolares, as sanções, as linguagens, muitas vezes, promovem ou reforçam concepções naturalizadas em torno das masculinidades e feminilidades, na interface com as identidades sexuais.



### **PGM 3: Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente**

Este terceiro programa pretende apresentar experiências de formação inicial e continuada de professores/as, em seus diversos níveis (Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior), que estão sendo desenvolvidas em diferentes locais do país, cuja ênfase recai sobre os processos históricos, sociais e culturais que delineiam as identidades de gênero e as identidades sexuais. Nessas formações, são abordados temas como história do corpo e da sexualidade, história de diversos movimentos sociais – de mulheres, negros, de gays e lésbicas –, história do amor romântico e do casamento, novas formas de conjugalidade, maternidade como aprisionamento, paternidade, dentre outros. Desse modo, amplia-se a discussão além do viés meramente biológico e de prevenção. Tais propostas apontam subsídios para se trabalhar com a temática da diversidade sexual por dentro das várias disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Artes, etc.).

### **PGM 4: Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos**

Este quarto programa pretende apresentar uma discussão sobre os materiais didáticos e paradidáticos, em especial os livros de literatura infantil e os livros de sexualidade voltados para o público infanto-juvenil, que foram produzidos nas duas últimas décadas. Como esses materiais posicionam homens e mulheres, de que forma entendem as novas configurações familiares, e como tratam algumas temáticas específicas da sexualidade, tais como: abuso/violência sexual, homossexualidade e os demais sujeitos que vivem identidades consideradas de fronteira (travestis, transexuais, intersexuais, transgêneros)? Analisar alguns livros infantis estrangeiros (e os poucos nacionais) que discutem a temática da homossexualidade, bem como cartilhas produzidas para o público infantil sobre temas como a AIDS.

### **PGM 5: Pedagogias culturais produzindo identidades**

Este quinto programa pretende deflagrar a discussão em torno da produção de determinados artefatos culturais, tais como filmes, sites (jogos infantis), programas de TV aberta,

propagandas, revistas de grande circulação. De que forma esses artefatos acionam representações de gênero, de identidades sexuais e raciais? O papel da mídia na espetacularização dos corpos e no processo de subjetivação de crianças e jovens. As contribuições dos Estudos da Cultura Visual e sua interface com os estudos de gênero.

## **BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA**

FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. Porto Alegre: *Pátio*, n. 7, nov.98/jan. 99. p. 56-58.

FELIPE, Jane. *Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade*. In: RIBEIRO, Paula et all. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

\_\_\_\_. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu* (26). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006.

\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_. Infância, gênero e sexualidade. *Educação e Realidade* 25 (1): 115-131, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_. Entre tias e tiazinhas: Pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre. *Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da Educação Infantil* (no prelo).

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Discutindo a “pedofilização” da sociedade e o consumo dos corpos infantis. In: *Anais do XIV Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003a (CD-Rom).

\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições*. Campinas, v. 14, n.3(42), set./dez. 2003b, p. 119-132.

FISCHER, Rosa. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32.

\_\_\_\_. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FORNA, Aminatta. *Mãe de todos os mitos: com a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_. *História da Sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

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

LANDINI, Tatiana Savóia. *Pornografia infantil na Internet: proliferação e visibilidade*. FFLCH-USP (Dissertação de Mestrado), 2000.

- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20(2): 101-132. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_ (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- ROSA, Graciema de Fátima da. *Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar* (Dissertação de Mestrado). PPGEDU/FACED/UFRGS, 2004.
- SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 244-261.
- \_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 149-159.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20(2): 71-100, 1995.

SOARES, Rosângela. Fica comigo... (tese de doutorado)

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H e outros (org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, PMPA, 1997. p. 98-145.

UNESCO. *Inocência em perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na internet*. Unesco, Garamond, 1999.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação & Realidade*, 24(2): 75-88, jul./dez. 1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte; Autêntica, 1999. p. 35-82.

Notas:

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - vinculado à linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, do PPGEDU/FACED/UFRGS, além de integrar o GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil, da mesma instituição. Consultora da série.

<sup>2</sup> UNESCO. *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília, UNESCO, 2004.

<sup>3</sup> Se elevarmos essa faixa etária até os 19 anos, chegaremos ao índice de uma mãe adolescente por minuto. No Brasil temos, em média, um milhão de mães adolescentes ao ano.

<sup>4</sup> CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil: vulnerabilidades positivas e negativas. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino-Americana de População, ALAP, Caxambu/MG, 18-20 set./2004. Capturado no site [www.abep.nepo.unicamp.br](http://www.abep.nepo.unicamp.br)

<sup>5</sup> DAGORD, Ana Lucia. Violência de gênero contra a mulher. In: *Violência contra a mulher – as políticas públicas no âmbito municipal*. Prefeitura Municipal de Cachoeirinha (RS). Coletivo Feminino Plural, SPM, 2006.

<sup>6</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 28-29.

<sup>7</sup> WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>8</sup> BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998, p. 38.

<sup>9</sup> O Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra as Mulheres, lançado em agosto de 2007, pela Presidência da República, tem como um de seus objetivos a construção de uma Agenda Social integrada por todos os ministérios da área social, empresas e bancos. Diferentes órgãos federais de governo destinaram recursos do PPA 2008-2011 para as ações de enfrentamento da violência contra a mulher, entre eles o MEC e a SPM.

**GÊNERO, SEXUALIDADE, VIOLÊNCIA E PODER**

**Homens = sexo, violência e poder: dá para mudar esta equação?**

*Fernando Seffner<sup>1</sup>*

Homens não nascem prontos, não nascem violentos, nem saem da barriga da mãe sedentos de poder, nem dispostos a "comer todas" usando o sexo como arma contra as mulheres. Os homens são ensinados, dia a dia, em nossa sociedade, a serem assim. Por um lado, esta constatação é preocupante, pois nos indica uma sociedade com mecanismos bastante violentos de produção de indivíduos. Dá medo viver numa sociedade que, cotidianamente, coloca em ação estratégias que exigem do homem desempenhos que o produzem enquanto um guerreiro: indivíduo violento, competitivo e agressor.

Antes que alguém comece a sentir pena dos homens, coitados, condenados a tantos sacrifícios, tendo que se mostrar tão duros, tão fortes, tão competitivos, enfim, tão "homens", não custa lembrar que este "sacrifício" todo não é feito em vão. São os homens que acessam as melhores oportunidades de emprego, de carreira política, de salários, de cargos de mando e de benefícios em nossa sociedade. E antes que alguém comece a invejar os homens por causa desses benefícios, vale lembrar que as coisas são mais complicadas. São os homens que gozam da maior mobilidade na sociedade (carro, por exemplo, é coisa de homem, e são também eles que morrem mais em acidentes automobilísticos); são os homens que estudam mais (embora as mulheres tenham conseguido avanços espetaculares nesta área, e embora muitos homens confessem que o período escolar foi de grande tensão, para "provar" sua masculinidade continuamente); são os homens que galgam os mais elevados postos na vida política e na esfera das empresas privadas (mas vale lembrar que os homens morrem primeiro, e bem antes das mulheres, em alguns grupos populacionais, o que está diretamente relacionado a este esforço em galgar postos elevados e neles se manter). Não vamos seguir exemplificando, mas fica o alerta: a situação é complexa, a equação que colocamos no título

é, no mínimo, uma equação de segundo grau, com muitas variáveis, bem além do x e do y tradicionais. Aliás, x e y têm muito a ver com a discussão dos regimes de gênero.

Por outro lado, essa mesma constatação – os homens são assim porque foram educados para serem assim – nos permite pensar em modos de mexer na equação, buscando um regime de equidade de gênero, uma situação em que homens e mulheres possam conviver com distribuição igualitária de poder. Se os homens são assim porque foram educados para serem assim, se forem educados de outro modo poderemos ter homens com outras características. Simples, não? De fato, as coisas não são tão simples como podem parecer, mas o princípio é esse mesmo: investir na educação de homens e mulheres, tendo como objetivo um regime de equidade de gênero. Só que a mudança não virá apenas por conta de projetos de educação dos homens. É necessário mudar elementos centrais de nossa estrutura social e, inclusive, na estrutura econômica. E os processos educativos devem abranger também as mulheres, que na maior parte dos casos convivem de modo a permitir que os homens tenham estes comportamentos violentos, mesmo quando deles discordam. Mas as dificuldades são muitas, porque não estamos apenas tratando de processos educativos, mas de uma redistribuição de poder, e que implica retirar poder dos homens e distribuir numa relação igualitária com as mulheres. Ou construir uma nova conceituação de poder, e partilhar desse poder conjuntamente.

A situação é mais complicada, também, porque a questão não se resume aos pólos homem e mulher. No interior do campo masculino, a distribuição de poder é muito desigual. Homens negros têm menos possibilidades de sucesso do que homens brancos, por exemplo. O quesito raça atua promovendo um desequilíbrio na masculinidade. Homens jovens e negros são alvo de um verdadeiro genocídio no Brasil, diariamente atestado pelas manchetes dos grandes jornais. Entre um jovem negro e pobre e um jovem branco e pobre, o jovem negro tem muito mais chances de estar na mira da agressão policial. O nível de escolaridade estratifica as oportunidades também. Os modos de constituir agregados familiares podem gerar situações de maior equidade de gênero, ou não. Enfim, é sempre possível localizar, no interior de uma determinada ordem de gênero, um conjunto de características que configura um modo hegemônico de masculinidade. Este modo hegemônico designa homens que conseguem



aceder a mais benefícios do que outros. Conseguem mandar nas mulheres e em muitos homens. Em determinados contextos, podemos ter homens e mulheres como aliados na luta pela democratização do poder concentrado em mãos de determinados grupos de homens.

Fala-se muito hoje em crise das masculinidades. Aparecem na imprensa numerosas matérias sobre a crise do homem, o homem em crise, até mesmo em crise do macho se fala. Penso que a melhor expressão para designar o que está acontecendo não é essa. O que ocorre é uma crise nas relações de gênero, basicamente nas relações entre homem e mulher. Diversos motivos, dentre eles em especial o movimento feminista, atuante desde o século XIX, posicionaram as mulheres com possibilidades de disputar em regimes de quase igualdade com os homens o acesso a oportunidades na sociedade, e isto tem gerado boa parte do que a imprensa descreve como sendo a crise dos homens. Mas não é por acaso que a imprensa escolhe chamar isso de crise dos homens, pois essa designação tem permitido que uma parte da "saída" da crise seja produzida pelo mercado, via consumo de produtos e serviços. Tome uma revista semanal, ao acaso, folheie suas páginas, e você verá que o "novo homem" que busca "superar a crise" é um homem que vai a salão de beleza, faz curso de gastronomia, aprendeu técnicas de prazer amoroso para melhor desempenho sexual, escolhe roupas com apuro e aceita dividir a conta do restaurante com a parceira. Se este é o caminho para superar a crise da masculinidade, não precisamos de escola, tudo se resume ao mercado e ao consumo. Para quem pode, é claro.

A crise nas relações de gênero é uma crise em torno da distribuição do poder, e a balança tem pendido para as mulheres, embora ainda esteja longe do estado de equilíbrio. Uma parte da luta feminista se dá no sentido de conter a violência masculina sobre as mulheres, e a Lei Maria da Penha é um bom exemplo disso. Ela é também um ótimo conteúdo para ser estudado em sala de aula, não faltando materiais em sítios da internet e em organizações não governamentais feministas sobre a lei, sua trajetória de aprovação e os casos em que ela já foi aplicada. Outra frente de luta é para garantir o pleno acesso das mulheres à escola, o que em boa parte já foi conseguido. Mas ainda falta muito para que os aprendizados escolares façam diferença na vida dos alunos, auxiliando-os a compreender e atuar no contexto social em que vivem. Mas não podemos deixar de reconhecer que a perda de poder dos homens tem gerado, em algumas situações, mais violência, o que causa preocupação.

Outro aspecto é que determinados grupos de homens têm questionado o privilégio de outros grupos de homens. Homens negros têm lutado por uma justa distribuição de oportunidades quando concorrem com homens brancos por uma vaga no mercado de trabalho, por exemplo. Ou para ingresso no ensino superior público, juntamente com as mulheres negras, como no caso da discussão dos regimes de cotas. Homens homossexuais têm lutado para que sua orientação sexual não lhes impeça o exercício de direitos reservados até agora aos homens heterossexuais. Exemplo disso são os casos de adoção de filhos por casais homossexuais masculinos, ou o direito de pensão por morte do companheiro. Homens homossexuais têm lutado para que a homofobia seja crime. Da mesma forma como o movimento negro conseguiu tornar as atitudes racistas crime. Homens portadores de alguma modalidade de deficiência física, e até mental, lutam para ter acesso a oportunidades de trabalho em pé de igualdade com os demais homens. Todos estes movimentos sociais podem ser objetos de estudo e discussão na sala de aula, incentivando os alunos a uma participação cidadã na vida em sociedade, única chave para assegurar a manutenção do regime democrático entre nós, brasileiros, que temos uma história em que os momentos de ditaduras e do domínio de oligarquias superam amplamente os momentos de exercício da democracia. O estudo desses temas se conjuga com um dos principais objetivos em educação hoje em dia, o da escola inclusiva, que valoriza a diversidade.

Os homens não são "culpados" pela distribuição injusta de poder nas relações de gênero. Também não se pode dizer que sejam simplesmente "vítimas" dos chamados "papéis de gênero", que os "obrigam" a manter uma atitude guerreira, com evidentes prejuízos em termos emocionais e de saúde. Mas os homens podem ser educados para perceber estas situações e para lutar por um mundo onde a equidade de gênero seja a regra. A escola não tem como "resolver" sozinha esta questão, até porque as pedagogias de construção da masculinidade estão presentes em propagandas da mídia, em sistemas de recrutamento de recursos humanos, nos discursos sobre segurança e família, em muitos discursos religiosos que asseguram para o homem a posição de mando sobre a mulher e justificam isso de modo "divino". Mas a escola pode ser um ambiente onde os meninos e as meninas passem por uma experiência de estudo e discussão destes temas, e de vivência num contexto onde a equidade de gênero é a regra. Para isso, professores e professoras têm que perceber que meninas podem ser boas em Matemática

e em Educação Física, e os meninos podem aprender a fazer poemas na aula de Língua Portuguesa e a tirarem boas notas em Educação Artística. Não vai ser fácil, nem para professores, nem para professoras, nem para alunos, nem para alunas. Mas valerá a pena como construção de um futuro mais justo. Aliás, lutar por isso é dar mesmo um salto para o futuro.

Nota:

Professor da Faculdade de Educação / UFRGS. Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*.

**Gênero e sexualidade na educação escolar<sup>1</sup>**

*Dagmar Estermann Meyer<sup>2</sup>*

A discussão proposta por esta série de Programas nos encaminha na direção de nos ocuparmos um pouco mais explicitamente da noção de educação, uma vez que esta é central nesse contexto. Tomada em sentido amplo e, na perspectiva que aqui nos interessa, educação envolve o conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura. Para que nos tornemos sujeitos de uma cultura, é preciso que estejamos expostos, de forma continuada, a um conjunto amplo de forças, de processos de aprendizagem e de instituições nem sempre convergentes e harmoniosas do ponto de vista de suas prioridades e objetivos políticos; esse conjunto inclui, hoje, uma infinidade de “lugares pedagógicos” além da família, da igreja e da escola e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados, em outras teorizações, de ‘socialização’ (MEYER e COLS, 2006a).

Tais processos educativos podem, *grosso modo*, ser divididos em intencionais e não intencionais, sendo que quase tudo o que aprendemos a definir como educação nos cursos de formação de professores/as e, também, o que se privilegia discutir como objeto específico desse campo se inclui nessa categoria de processos educativos intencionais – que poderiam, ainda, ser desdobrados em formais e não formais. Os processos educativos não intencionais têm sido muito pouco re-conhecidos, visibilizados e problematizados, a não ser em alguns campos específicos que se ocupam, por exemplo, de questões vinculadas a gênero, raça e sexualidade. Nesses campos eles assumem uma grande importância, uma vez que a produção dessas identidades e, também, das diferenciações e desigualdades sociais delas decorrentes resulta, na maioria das vezes, de pedagogias que envolvem estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, exaustivamente repetidas e atualizadas na cultura, que quase não percebemos como sendo educativas (MEYER, 2006b, no prelo). Dentre esses processos educativos

encontram-se as chamadas pedagogias culturais, contidas em (ou derivadas de) artefatos culturais contemporâneos da mídia, as quais se têm revelado como processos educativos potentes quando se trata de instituir relações entre corpo, gênero e sexualidade e outros programas trataram desse tema de forma mais específica.

O propósito neste texto é, então, voltar o olhar para o espaço escolar propriamente dito, uma vez que a instituição *escola* que conhecemos (e na qual muitos/as de nós trabalhamos) esteve, ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, envolvida com projetos de formação de determinados tipos de pessoas ou de identidades sociais: bons cristãos; bons trabalhadores, bons cidadãos e estes termos não significavam exatamente as mesmas coisas quando essa educação escolar era dirigida para homens ou mulheres ou era desenvolvida em tempos e espaços diversos. Esta função “formativa” da escola parece ter sido bem mais importante do que a mera transmissão de determinados conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção de identidades sociais que faz com ela continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais.

E exatamente porque vivemos, hoje, um tempo de emergência e de visibilização de uma multiplicidade de identidades sociais, definidas e disputadas por diferentes movimentos como os feministas, os movimentos de libertação nacional, os movimentos étnico-raciais, os movimentos gays e lésbicos, os movimentos ecológicos (para ficar nos exemplos mais conhecidos e nomeados), e todos estes grupos se fazem representar, ou desejam se fazer representar no espaço escolar e nos currículos que nele se desenvolvem, é que a escola contemporânea é, também, palco de disputas e de conflitos importantes.

Nesse sentido, a escola é tanto uma instituição na qual convivem, de forma nem sempre harmoniosa, diferentes grupos e identidades sociais, quanto é uma instância em que se disputam significados que produzem, atualizam e modificam algumas dessas identidades. Por isso a escola é um espaço social complexo e plural na qual interagem fatores internos e externos à instituição. Os fatores externos decorrem exatamente do fato de que nela convivem pessoas que são social (idade, sexo, raça/etnia, classe social, religião, interesses), política e

economicamente diferentes e estão relacionados, ainda, com o impacto dos meios de comunicação nas culturas que a atravessam bem como decorrem do contexto social particular em que cada escola se situa.

Dentre os fatores internos implicados com a complexidade e a heterogeneidade do espaço escolar podemos citar suas formas específicas de organização do tempo e do espaço, suas regras disciplinares, as interações pedagógicas, as relações entre professores/as, entre professores/as e estudantes, entre professores/as e gestores/as, destes com os/as funcionários/as e entre os/as próprios/as estudantes. Apesar dessas características, ou talvez em função delas, é que a escola (como muitas outras instituições sociais) investe muito de seu esforço na elaboração e na implementação de mecanismos e de estratégias que objetivam uniformizar os indivíduos que a compõem. E é nesse embate entre uma heterogeneidade que se quer visível e representada e uma homogeneização que se busca implementar – tomando como referência determinados padrões de normalidade instituídos a *priori* e que nos são apresentados como ‘igualdade’ – que a escola se torna um espaço social de disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre grupos e pessoas, o que precisa ser compreendido e valorizado.

Para descrever a sutileza do funcionamento de alguns dos mecanismos envolvidos com a produção de diferenças e de desigualdades sociais e culturais de gênero e de sexualidade, no âmbito da escola e do currículo que nela é implementado, relato três exemplos ‘banais’ que se repetem, muitas vezes, em nossas escolas e salas de aula:

Flavio, de 16 anos, negro, morador da Zona Sul de São Paulo, hoje cursando o 2º ano do Ensino Médio, lembra com nitidez de fatos ocorridos quando tinha 12 anos e estava na 6ª série, que ele assim resume:

*[...] foi o ano em que virei chacota, eu não suportava ir para a escola [...]; era chato, por que [...] Era briga todo dia. A diretora me chamava pra conversar, então era desagradável, eu chegava na escola e virava o pivô, entendeu? [...] Eu pensei em mudar de escola, de tanto que era horrível, fiquei assim, querendo muito sair de lá e não voltar mais.*

*[...] Os professores não falavam nada. Eu tava sentado, fazendo minha lição, nem sentava no fundo, eu nunca sentei no fundo porque eu não gosto, eu sentava na frente [...] E era aquela atacação de papel. Eu abria o papel e tava escrito “seu viado” e não sei o que lá. Era horrível, era muita humilhação. [Entrevistador: E os professores viam isso?] Viam e não faziam nada<sup>3</sup>.*

O segundo exemplo está relatado na mesma dissertação<sup>4</sup>. Conta Fabiano:

*[...] foi na sétima série, no primeiro dia de aula. A professora chegou e falou para nos apresentarmos para todo mundo. Não sei se foi uma brincadeira que ela fez, mas eu guardo até hoje essa coisa dela. Eu estava me apresentando e ela disse: – ‘qual é mesmo o teu nome?’ Eu falei: – ‘Fabiano’. – ‘Como é mesmo, Fabiana?’ Nisso eu fui motivo de gozação o ano inteiro e até terminar a oitava série. Foram dois anos agüentando ser chamado de viado! Fabiana!*

O terceiro exemplo desloca nosso olhar da relação professora-aluno-aluno para a relação entre alunos/as e multiplica mais ainda as diferenciações e os seus impactos na vida dos/as estudantes. Diz uma aluna de uma escola pública de São Leopoldo/RS:

*A pessoa que nos ofende e nos maltrata e faz todas as outras coisas se acha melhor que todos. Só porque usam roupas caras, são altos e magros, bonitos e até mais inteligentes, quando na verdade não são grande coisa. Existe muito preconceito com negros, gordos, baixinhos e burros e isso nos faz sentir as piores pessoas no mundo. As pessoas inventam coisas sobre você e você é obrigado a ouvir comentários desagradáveis. Isso nos deixa péssimos e preocupados com o que pensam de você, ou o que será a próxima pegadinha (menina de 8ª série, 14 anos)<sup>5</sup>.*

O que nós, educadores e educadoras, podemos aprender com esses depoimentos, tendo em vista as temáticas que estamos discutindo nesta série de programas? Como já enfatizei, aqui, os processos de homogeneização implementados pela escola e que pretendem definir o que – ou quem – é igual, estão estreitamente vinculados a referências daquilo ou daquele que são definidos como diferentes e, quase que por extensão, desiguais; e essa discussão tem sido

feita, com novos enfoques e com redobrado vigor, no contexto das teorizações educacionais agrupadas sob o termo *pós-críticas*.

Tomando como referência a educação escolar, estas teorizações trabalham com uma importante ressignificação do conceito de currículo, considerando-o como sendo o núcleo que corporifica o conjunto de *todas as experiências cognitivas e afetivas vividas pelos estudantes no decorrer do processo de educação escolar*, o que significa entendê-lo como sendo um espaço conflituoso e ativo de produção cultural (SILVA, 1995). No currículo confrontam-se diferentes culturas e linguagens, produzidas na escola e, sobretudo, em outras instâncias do social. Nesse sentido, a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz ou reforça a desigualdade e a subordinação de outros. Uma afirmação que sugere a necessidade de se investir em discussões que nos permitam, exatamente, exercitar outros olhares sobre as práticas pedagógicas e sobre as relações sociais que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar. E fornecer os instrumentos para favorecer este tipo de reflexão acerca da própria prática é, do meu ponto de vista, uma grande contribuição dessas teorizações.

Nesse sentido e considerando-se os depoimentos que apresentei neste texto, de que forma escola e currículo, com os diferentes atravessamentos externos que os afetam, podem estar implicados com a produção de diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade? Como cultura e poder se combinam, nas práticas pedagógicas escolares em sentido amplo, para construir fronteiras entre grupos e populações, para instituir posições sociais de menino e de menina, de mulher e de homem, de heterossexual e homossexual, por exemplo, e para possibilitar o exercício de práticas sexistas, racistas e homofóbicas no espaço escolar?

Essa é uma questão que foi (e continua sendo) exaustivamente discutida na interface que se estabelece entre estudos que procuram articular educação, gênero e sexualidade. O conceito de gênero passa a ser utilizado no campo dos Estudos Feministas, por estudiosas anglo-saxãs, a partir da década de setenta. De forma sintética gênero pode ser definido como construção e organização social das diferenças entre os sexos, que se realiza em múltiplas instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais e através de muitas linguagens. O que isso significa?



Até então, o movimento feminista vinha se debatendo com a dificuldade de desvincular a discussão que se fazia para entender a subordinação das mulheres aos homens e também a sua flagrante desvantagem social e econômica, de um fato biológico que era (é) a diferença anatômica e fisiológica entre os sexos. Enquanto se buscava entender esse processo tomando como base a via biológica, ficava muito difícil sustentar projetos políticos de transformação dessas relações de desigualdade, porque, afinal de contas, a biologia é imutável, é o que se pensava há 30 ou 40 anos. Hoje, já sabemos que até a biologia é histórica, ou seja, ela também está sujeita a (enormes!) transformações, mas isso já é ir bem mais adiante nessa história.

O conceito de gênero indica o seguinte: *nós aprendemos a ser homens e mulheres* desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos, gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais. O conceito de gênero também não se refere mais *ao estudo da mulher*, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social *das diferenças entre* os sexos, desestabilizando desta forma o determinismo biológico e econômico vigente, até então, em algumas das teorizações anteriores.

Esse conceito nos leva, pois, a procurar entender as construções de feminino, de forma articulada com o masculino, uma vez que ambos estão implicados nas mesmas relações. E tem mais: o que é apresentado como feminino, nas sociedades ocidentais, toma o masculino como referência. A mulher é apresentada como o oposto do homem, só que esta não é uma simples oposição: ela é, como todas as oposições binárias que estruturam o pensamento moderno, uma oposição hierarquizada, em que um dos termos da equação é socialmente menos valorizado que o outro. *As oposições binárias são, também, relações de poder* (LOURO, 2001; MEYER, 2005).

Gênero, então, enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social desta construção, entendendo que ela é uma construção que é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração, sexualidade, para citar algumas das mais importantes. A noção de poder que está presente nessa relação introduz aí a dimensão de conflito, uma vez que as mulheres e os homens não são apenas mulheres ou apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo. Isso significa dizer que não existe uma essência de mulher ou de homem nem a possibilidade de uma solidariedade dada *a priori*, a partir de uma única posição, neste caso, a partir da posição de gênero.

Uma outra questão a ser reforçada, aqui, é que o conceito de gênero introduz uma virada importante nos estudos feministas. Ainda que esse campo continue priorizando análises sobre as mulheres, não se está falando mais de mulher no singular, mas entendendo que muitas outras formas de diferença e desigualdade se imbricam com o gênero e que elas precisam ser problematizadas de forma articulada. Uma dessas diferenças que se conecta de forma importante ao gênero é, exatamente, a de sexualidade.

Sexualidade é um conceito que, muito freqüentemente, se confunde com gênero e, embora precisemos reconhecer que eles estão estreitamente ligados, cada um deles guarda suas especificidades e inscreve os sujeitos em sistemas de diferenciação diversos. Enquanto que gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo. Com isso, o que se quer dizer, nesta perspectiva teórica, é que os nossos desejos corporais e os focos de nossos desejos são produzidos e legitimados pela cultura e não são decorrências naturais da “posse” de um determinado aparelho genital ou do funcionamento de determinados hormônios. Homens e mulheres vivem de muitas formas e com diferentes tipos de parceiros os seus desejos e prazeres corporais: com parceiros de sexos diferentes, com parceiros do mesmo sexo, com parceiros de ambos os sexos e, crescentemente, com parceiros virtuais “descorporificados”. E sexo é um termo usado, aqui, então, para fazer referência àquelas diferenças anatômicas e

fenotípicas, inscritas no e sobre o corpo, que cada cultura institui para marcar e diferenciar fisicamente mulheres de homens (LOURO, 1999; WEEKS, 1999).

Tendo estes conceitos presentes, volto à questão antes colocada: o que nós, educadores e educadoras, podemos aprender com isto? Penso que, num primeiro momento, eles nos instigam a analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais que nos constroem como sujeitos de gênero e sexuais. A pergunta norteadora, aqui, é: como vimos a nos tornar o que somos? E como funcionam os mecanismos de diferenciação e de hierarquização que, nesse processo de tornar-se, desigualam sujeitos em função de seu gênero e de suas práticas sexuais? Essas são duas perguntas importantes para quem pretende investir em intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de gênero e sexuais que se desenvolvem na sociedade em que vivemos.

Outra questão que precisamos colocar-nos, como educadores e educadoras comprometidos/as com mudanças nessas relações, é: como as diferentes linguagens que constituem os currículos escolares que planejamos e implementamos constroem, ajudam a manter ou re-definem posições sociais de gênero e de sexualidade? Uma das primeiras implicações dessa pergunta é considerar que, provavelmente, não existem disciplinas formais em que se objetiva ensinar como transformar crianças em meninos e meninas e estes e estas em homens e mulheres, a exemplo do que se faz em matemática quando aprendemos a adicionar, multiplicar ou dividir; ou, ainda, de como se pretende fazer, com relação ao sexo, no contexto de determinadas propostas de educação sexual escolar.

Precisamos, então, reconhecer como aprendemos essas coisas que fazemos e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de uma determinada maneira e não de outras. Vamos perceber que essas aprendizagens estão incorporadas em práticas quotidianas formais e informais que nem questionamos mais. Que elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas piadas

que fazemos ou que ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou decidimos ignorar, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação...

E pensar dessa forma, a partir desses conceitos e do que eles nos sugerem considerar, colocamos a necessidade de questionar não só os conhecimentos e saberes com que lidamos mas, também, a desenvolver a sensibilidade para perceber o sexismo, o racismo e a discriminação que estes saberes veiculam, constroem e ajudam a manter. Entendemos melhor quem tem autoridade para dizer *o que, de quem e em que* condições. E isso nos ajuda a reconhecer como estamos, nós mesmas, profissionais da educação, inscritas nesses processos de nomeação em que a diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade. E, ao mesmo tempo, isso aponta para a dimensão política que reside na problematização de práticas aparentemente banais, como essas que foram relatadas nos depoimentos que aqui apresentei.

## Referências bibliográficas

- LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MEYER, Dagmar E. E., MELLO, Débora. F., VALADÃO, Marina. M., AYRES, José. Ricardo. C. M. "Você aprende. A gente ensina?" Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, p. 1.335 – 1.342, 2006.
- MEYER, Dagmar E. E. Corpo, violência e educação. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*, realizada em Caxambu/MG, no período de 16 a 19 de outubro de 2005.
- MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RAMIREZ NETO, José. *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo*. São Paulo: USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Dezir G. *Violência e estigma: bullying na escola*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

SILVA, Tomaz T. “Os novos mapas culturais e do lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. In: Silva, T. T. & Moreira, A F. (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Notas:

Texto que sintetiza e sistematiza uma série de aulas, de palestras e de outros textos que já publiquei sobre o tema, cujas referências podem ser acessadas em meu Currículo Lattes. Particularmente, este texto deve ser publicado em um *Guia de orientação para professores em temas de gênero, sexualidade e direitos sexuais*, ora em elaboração, como resultado das discussões promovidas no projeto *Difundindo os Direitos Sexuais e Reprodutivos no Âmbito do Cone Sul*, financiado pela Fundação Ford Escritório do Brasil. A disponibilidade para publicação no site do Programa Salto para o Futuro tem a autorização do organizador do Guia.

<sup>2</sup> Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua na área da Didática e Ensino de Saúde, em nível de Graduação, e nas Linhas de Pesquisa "Educação, Sexualidade e Relações de Gênero" e "Práticas de Enfermagem e Saúde Coletiva", nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Enfermagem.

<sup>3</sup> Depoimento retirado da p. 139 da dissertação de mestrado de José Ramires Neto, intitulada *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em*

*São Paulo*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, em agosto de 2006.

<sup>4</sup>Idem, p.139.

<sup>5</sup> Depoimento retirado da p. 104 da dissertação de mestrado de Dezir Garcia da Silva, intitulada *Violência e estigma: bullying na escola*, e defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Unisinos, em agosto de 2006.

**EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

*Jane Felipe<sup>1</sup>*

Quando falamos em Educação Sexual no âmbito da escola, em geral nos reportamos a experiências muito pontuais e esporádicas, que se pautam basicamente pelo viés da prevenção, abordando doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, ressaltando os processos biológicos que envolvem tais situações. Dessa forma, outras dimensões da sexualidade, como o prazer, por exemplo, parecem ficar fora dos debates, embora devamos reconhecer que tal dimensão talvez seja a experiência mais importante e intensa ao longo de nossas vidas, definindo inclusive nossas futuras parcerias afetivo-amorosas (casamento, filhos).

Cabe, ainda, lembrar que grande parte das escolas (e dos sistemas de ensino) não possui projetos continuados sobre o tema, pois o corpo docente não se sente devidamente preparado para lidar com situações ou debates que envolvam a sexualidade e as relações de gênero, uma vez que esses conceitos são indissociáveis. Não é possível trabalhar adequadamente um tema sem se referir ao outro. As questões em torno da sexualidade ficam ainda mais difíceis de serem trabalhadas quando se trata de crianças pequenas, pois as famílias, e também as professoras, ainda trabalham com uma determinada representação de infância ingênua, pura e que deve ser preservada de todos os “males” do mundo. É interessante observar que as crianças pequenas possuem uma erótica infantil e a expressam constantemente, seja através do interesse em ver o corpo dos outros colegas, seja através de determinados comentários que fazem ou mesmo das atividades auto-eróticas que praticam. Atualmente as crianças estão bastante expostas aos vários estímulos da nossa cultura, em especial no que se refere à sexualidade e à erotização dos corpos, afetando assim a formação das identidades de gênero e sexuais.

## Os temas da proposta

A proposta de formação docente inicial e continuada que aqui apresento tem sido desenvolvida no curso de Pedagogia da UFRGS desde 2003<sup>2</sup>, e tem como temas principais a história do corpo e da sexualidade (LAQUEUR, 2001; FOUCAULT, 1993), a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais (SCOTT, 1995; LOURO, 1997, 2004; WEEKS, 1999), bem como os preconceitos em relação a todos os sujeitos que fogem aos padrões que se pretendam hegemônicos (homofobia, misoginia). Outro tema importante refere-se à idealização do amor-paixão romântico (COSTA, 1998; FELIPE, 2007), que se conecta a história do casamento e as novas formas de conjugalidade (MCFARLANE, 1990). Além disso, discute-se a maternidade também como aprisionamento (BURMAN, 1999; FORNA, 1999) e a perspectiva de uma paternidade responsável (ARILHA, 2000). Por último, pretende-se problematizar a erotização dos corpos infantis (WALKERDINE, 1999), o conceito de pedofilia e a pedofilização como prática social contemporânea (FELIPE, 2006, 2008), bem como a violência doméstica e a violência/abuso sexual (UNESCO, 1999; BRASIL, 2004). Esses são alguns dos temas que considero relevantes para o desenvolvimento de uma educação para a sexualidade no âmbito da formação docente, sendo também possível elaborarmos projetos para crianças e adolescentes que discutam algumas dessas questões. O termo educação para a sexualidade (e não educação sexual) é usado aqui para enfatizar uma abordagem mais ampla, com ênfase nos aspectos históricos, sociais e culturais, que extrapolam uma visão meramente biológica, pautada apenas na prevenção.

Recentemente alguns desses temas foram discutidos em uma escola municipal da periferia de Porto Alegre/RS, com adolescentes entre 13 a 16 anos na disciplina de Língua Portuguesa<sup>3</sup>. Para cada tema tratado, tínhamos objetivos gerais e específicos (dentro da matéria) e propostas diversificadas de atividades. Nos limites desse texto, selecionei cinco temas, a saber:

*Tema 1: Relações de gênero – Como se constroem masculinidades e feminilidades:* tínhamos como objetivo mostrar que ser homem/mulher é uma construção histórica, social e cultural. Fizemos algumas atividades que colocavam em discussão as concepções de masculinidades e



feminilidades aceitas por eles, articulando-as com a construção das identidades sexuais e os preconceitos delas decorrentes, tais como a homofobia, a misoginia, a travestifobia, etc. (BENTO, 2008).

*Tema 2: O Corpo como abrigo de nossas identidades (de gênero, raça e sexuais):* nosso enfoque aqui foi mostrar que o corpo tem uma história e os investimentos que nele são feitos atualmente. Hoje se fala em um corpo como projeto e não mais como herança (COUTO, GOELLNER, 2007), um corpo performático, corpo-recado, corpo-*outdoor*, corpo-publicidade. Discutimos também a conexão entre intervenções corporais e consumo, o conceito de beleza e os preconceitos em relação aos corpos. Trabalhamos o conceito de identidade e a questão dos preconceitos (de raça, de gênero, de geração), discutindo a homofobia e a misoginia. Refletimos também sobre a construção da linguagem publicitária e o quanto ela veicula determinadas concepções de mundo. Foram propostas as seguintes atividades: apresentação de algumas imagens sobre intervenções corporais em várias épocas e culturas, apresentando a partir daí uma breve história do embelezamento. Outro aspecto interessante aqui consiste em desenvolver técnicas de leitura da análise publicitária, bem como fazer com que os/as alunos/as se apropriem desse tipo de linguagem e elaborem uma peça publicitária (texto/imagem), promovendo a equidade de gênero e racial.

*Tema 3 - Amor romântico / paixão:* esse tema foi dividido em dois grandes momentos. No primeiro, procuramos caracterizar a idealização do sentimento amoroso, buscando refletir de que modo costumamos gerenciar nossas relações afetivo-sexuais, enfatizando os aspectos históricos e culturais nesses modos de vivenciar tais sentimentos. Discutimos algumas características do amor romântico (a idéia de intensidade, de completude, de entrega, de eternidade) e os sentimentos de posse, ciúme, de perda do amor, observando ainda como tais temas eram/são veiculados através da linguagem poética. Algumas das atividades propostas foram a audição musical, a leitura e a análise, em pequenos grupos, de poemas e letras de música, enfocando as principais características atribuídas ao amor ou àquele que ama. No que se refere aos objetivos específicos de Língua Portuguesa, tínhamos como foco desenvolver a habilidade de compreender e utilizar recursos poéticos na expressão escrita, observando alguns dos principais elementos estruturais básicos (verso, estrofe, rima) e na linguagem

figurada, através do levantamento de imagens e metáforas da linguagem amorosa. Um segundo momento tratou das novas formas de conjugalidade, mostrando a história do casamento (como ele surgiu e em que circunstâncias). Discutimos o conceito de relações instáveis, de separação e de que forma administrá-las, problematizando, nesse contraponto, o conceito de relações estáveis. As atividades propostas para esse fim foram: leitura, análise e discussão da crônica *O outro*, de Marta Medeiros, com foco nos argumentos principais da autora sobre os temas e ainda uma redação (texto expositivo-argumentativo) apontando as mudanças do casamento ao longo da história até os dias de hoje, bem como a leitura, análise e debate do texto *Apelo*, de Dalton Trevisan. Foi proposta, ainda, uma redação, em que os alunos e alunas deveriam escrever uma carta respondendo ao personagem do texto *Apelo*.

*Tema 4: Maternidade: completude ou aprisionamento?* Nosso objetivo era discutir o quanto os diferentes discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, pedagógico), pautados em fundamentações biológicas, colocam a maternidade como principal (e às vezes única) possibilidade de completude das mulheres, num amplo processo de glorificação da maternidade (BURMAN, 1999). Procuramos discutir a idéia de instinto maternal como construção histórica, problematizando o conceito de completude e as dificuldades do exercício da maternidade na vida cotidiana nos dias atuais. Desenvolvemos atividades de leitura, análise e debate de dados estatísticos sobre índices de gravidez na adolescência e suas interfaces com escolaridade e renda.

*Tema 5: Paternidade: o que se espera de um pai?* Este tema, diretamente vinculado ao anterior, teve como principal objetivo discutir o conceito de masculinidade, promovendo a reflexão sobre uma paternidade responsável. Procuramos debater no que consistia, na opinião dos alunos, ser um pai responsável, e propusemos que eles listassem as principais características que eles consideravam importantes para o exercício dessa função. Propusemos também a seguinte questão: Como eu gostaria que fosse meu pai? Que pai eu gostaria de ser?

Após lermos e debatermos algumas questões sobre gravidez na adolescência, apresentando dados estatísticos e estabelecendo algumas relações entre escolaridade e renda, construímos o seguinte instrumento para a reflexão:

Realizamos, na aula passada, leitura e debate sobre o texto acima nomeado. Um dos temas importantes ali discutidos foi o da maternidade responsável: as obrigações e os compromissos das mães-adolescentes (e também dos pais adolescentes). Com base naquela discussão, nas informações sistematizadas e na sua experiência, responda às questões:

*Para as meninas:*

- a) Imagine que você viesse a ser mãe agora, neste momento da sua vida. Faça uma lista das principais responsabilidades e compromissos diários que, em sua opinião, você teria com relação ao seu filho.
  
- b) Em sua opinião, que conseqüências essas responsabilidades e esses compromissos trariam para sua vida de adolescente?

*Para os meninos:*

- a) Imagine que você viesse a ser pai agora, neste momento da sua vida. Faça uma lista das principais responsabilidades e compromissos diários que, em sua opinião, você teria com seu filho e com a mãe de seu filho.
  
- b) Em sua opinião, que conseqüências essas responsabilidades e esses compromissos trariam para sua vida de adolescente?

### **“Obrigado por perder o seu tempo com a gente”**

No último dia do projeto, fizemos uma festa de confraternização e pedimos aos alunos e alunas que avaliassem o trabalho que havíamos desenvolvido com eles, fazendo críticas e dando sugestões para as próximas edições. Depois que todos deram sua opinião, um dos meninos veio até mim e disse esta frase que tomo emprestado para fechar o presente artigo.

Fiquei um tanto perplexa com tal afirmação, pensando nas razões pelas quais ele se manifestara dessa forma, afinal, era um direito dos/as alunos/as ter acesso a esse tipo de trabalho, que foi desenvolvido por nós com o maior entusiasmo. No entanto, aquela fala do menino parecia apontar para o fato de ele (e de o grupo) não se sentir merecedor de participar daquele projeto. Isso nos faz pensar o quanto experiências dessa natureza podem ser também um espaço de escuta, oportunizando algumas reflexões não só para o grupo, mas também para nós, educadores/as.

## **Referências bibliográficas**

ARILHA, Margareth. Homens: entre a “zoeira” e a responsabilidade. In: ARILHA, M.; UNBEHAUM, S.; MEDRADO, Benedito. *Homens e masculinidades: outras palavras*. 2ª ed. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 2000.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Morata, 1999. Ver também FORNA, Aminatta. *Mãe de todos os mitos: com a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

COSTA, Jurandir F. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COUTO, Edvaldo; GOELLNER, Silvana (org.). *Corpos mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

FELIPE, Jane. *Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade*. In: RIBEIRO, Paula et al. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. Disponível também no site [www.geerge.com](http://www.geerge.com)

\_\_\_\_. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu* (26). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006.

\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MCFARLANE, A. *História do casamento e do amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GUIA ESCOLAR: Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20 (2): 71-100, 1995.

UNESCO. *Inocência em perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na internet*. Unesco, Garamond, 1999.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação & Realidade*, 24 (2):75-88, jul./dez. 1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.p. 35-82.

Notas:

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - vinculado à linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, do PPGEDU/FACED/UFRGS, além de integrar o GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil, da mesma instituição. Consultora da série.

<sup>2</sup> Essa proposta vem sendo desenvolvida na disciplina eletiva *Educação Sexual na Escola*, bem como na linha de Pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, do PPGEDU/FACED/UFRGS.

<sup>3</sup> Agradeço ao professor Luiz Heron da Silva, parceiro nessa empreitada, a Patrícia Lazzaron, Bolsista de Iniciação Científica, Kelly Diehl, bolsista voluntária do projeto e Alessandra Dartora, enfermeira e integrante do GEERGE. Esse projeto foi desenvolvido entre agosto e novembro de 2007.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE NOS MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS**

### **Representações de gênero e sexualidade em livros didáticos e paradidáticos**

*Jimena Furlani<sup>1</sup>*

A Educação Sexual, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não constitui uma disciplina específica, de caráter curricular obrigatório. Penso que não seria leviano afirmar que, até os meados de 1997, quando o Ministério da Educação lançou com os PCN o tema transversal “orientação sexual”, as discussões sobre sexualidade humana encontravam espaço quase que exclusivamente nas aulas de Ciências e Biologia e no trabalho isolado dessas/es professoras/res. Fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos “reprodutores” masculino e feminino, essa educação sexual baseava-se e ainda se baseia, em grande parte, nos conteúdos disponíveis nos livros didáticos de Ciências. Hoje, com a transversalidade assumida por muitas escolas, o livro didático de Ciências tem sido incorporado a outros aliados, como os livros paradidáticos.

Todos esses livros, além de constituírem-se artefatos da cultura no espaço escolar, podem ser considerados como elementos constitutivos das pedagogias e dos currículos, produzindo conhecimentos e contribuindo para produzir identidades culturais. Essa produção dá-se em meio a determinadas relações de poder e baseia-se em certas representações dos gêneros e das sexualidades, marcando identidades e diferenças. Essas representações regulam estilos de vida e práticas individuais. Esses livros podem ser compreendidos tanto como um local que legitima relações desiguais de poder, quanto um local de resistência e contestação dessas desigualdades.

Portanto, o currículo escolar ocupa grande importância na construção das diferenças e das identidades culturais, em que o livro (didático e paradidático) constitui-se em artefato cultural. Seu texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e sexuais, “ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm “efeitos de verdade” e contribuem para produzir sujeitos. Isso justifica e possibilita a articulação entre currículo escolar e significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade) a partir desses livros, aspecto fundamental à Educação Sexual, no meu ponto de vista.

Vistos como potencialmente inseridos nos currículos escolares, os livros paradidáticos são, também, instrumentos de uma política educacional que inclui certos saberes e certas identidades, tornando suas representações visíveis e atribuindo-lhes *status* normatizador, ao mesmo tempo em que exclui outros saberes e outras identidades. Ao interpelar certos sujeitos, e não outros, os artefatos culturais curriculares produzem esses sujeitos, estabelecendo diferenças por meio de processos hierárquicos que definem as identidades. Concordo com Silva (2001b) que o currículo deve ser concebido como “uma prática cultural e como uma prática de significação” (p.13). Assim sendo, problematizar o conhecimento escolar e os processos culturais e sociais que o constituem como hegemônico significa questionar todas as estratégias e os recursos didáticos envolvidos neste currículo.

O livro didático, em especial, foi compreendido como instrumento indispensável ou peça central dos currículos e das práticas escolares por muito tempo. Posteriormente, passou a dividir com outros recursos pedagógicos esse lugar de destaque. Está longe, contudo, de ser descartado ou abandonado. Sua relevância, suas características, seus efeitos foram objeto de estudo de muitas investigações no Brasil, sobretudo no período posterior à queda do regime militar, isto é, durante os anos de 1980. A partir daquele período, inúmeras pesquisas estudaram o livro didático, apontando para questões distintas: a relação dos conteúdos com questões gerais e ideológicas (FRANCO, 1982), (NOSELLA, 1981), (SCHEIBE, 1986), (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1989), (FREITAG, et al., 1987); aspectos ligados às discussões sobre ensino aprendizagem e a relação professor/a-aluno/a (MOLINA, 1987),



(OLIVEIRA, 1983a), (MOYSÉS, 1985); a exclusão de identidades culturais, por exemplo, a Raça e Etnia (NEGRÃO, 1987), (PINTO, 1987), (TRIUMPHO, 1987); a política do mercado e da produção do livro didático no país (OLIVEIRA, 1983b, 1983c), (SILVA, 1983) <sup>2</sup>.

Hoje, no Brasil, há uma grande oferta de livros de estilos variados disponíveis no mercado, oferecidos ao público infantil pela indústria editorial. Embora Azevedo (2003) afirme ser possível ordenar os livros em seis categorias (os didáticos, os paradidáticos, os livro-jogo, os livros de imagem, os CD-ROM e os livros de literatura infantil), vou limitar-me a apresentar aqui uma definição distintiva entre livros didáticos e livros paradidáticos:

- O **livro didático** é um recurso do ensino, ligado a programas educacionais coerentes com a política pedagógica de cada escola, mas vinculado a uma política educacional maior, como a estabelecida pelo Governo Federal (com a LDB – Lei n. 9.493-96 e os PCN/96). Procura subsidiar as matérias regulares do currículo escolar (p.ex, no Ensino Fundamental, apenas as disciplinas oficiais: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História possuem livros didáticos). Desse modo, sua característica básica é ser um instrumento utilitário ao ensino. Se considerarmos que as informações científicas estão constantemente sendo processadas e que a sociedade também se modifica, a atualização periódica é um aspecto permanente nos livros didáticos.

- Os **livros paradidáticos** também apresentam conhecimentos, são instrumentos de ensino e são frequentemente atualizados. Entretanto, geralmente, seus conteúdos relacionam-se a temáticas que tangenciam as disciplinas do currículo oficial. Assim, são vistos como um complemento aos livros didáticos e, mesmo que cada disciplina ofereça uma gama de conteúdos, os livros paradidáticos são elaborados especificadamente para cada assunto, por exemplo: educação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, ética, prevenção de drogas, cidadania, direitos humanos, direitos dos consumidores. Segundo a LDB/96, “seja qual for a disciplina a que sirvam, livros de cunho paradidático devem contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático” (Título II, art. 3º, IV).

Helena Altmann (2005) investigou a construção da educação sexual em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, afirmando, em suas considerações finais:

Os dados da pesquisa indicam a importância dos livros didáticos para a educação sexual nas escolas. Amplamente utilizados no Brasil, são eles que introduzem concretamente e direcionam a abordagem do tema da sexualidade na escola. Neste sentido, especial atenção deve ser dada a esse suporte de ensino, seja pelos mecanismos de avaliação desse material, ligados ao MEC, que recomendam ou não os livros às escolas, seja pelas/os professoras/res quando escolhem o livro a ser adotado em sala de aula (p.167).

A partir de 1996, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) passou a coordenar a avaliação pedagógica dos livros didáticos utilizados na educação pública do país, criando o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Anualmente, critérios de avaliação definidos pelo PNLD são alterados em resposta às demandas educacionais. Visam a três ações básicas: 1) avaliar os livros (ausência ou presença de preconceitos; legibilidade textual e visual; adequação dos textos literários; qualidade da apresentação visual e das ilustrações; qualidade de impressão e acabamento); 2) acompanhar a política do Governo Federal para esses livros; e 3) estudar o mercado editorial de didáticos.

### **Modos de olhar para os livros didáticos e paradidáticos**

Em minha tese de doutorado (FURLANI, 2005a) e em outras produções (FURLANI, 2005b, 2006, 2007) tenho procurado articular o entendimento de que o livro é um produto, cultural e pedagógico, importante. É local onde os significados de gênero e sexualidade são marcados, contestados e rearticulados. Sob o ponto de vista analítico, seus textos ilustrativos e textos escritos explicitam sua dimensão de prática de significação dentro de um contexto curricular. Professores e professoras podem olhar para suas representações buscando discutir seus possíveis efeitos de sentido, tanto na produção das identidades culturais, quanto na constituição de discurso(s) que define(m) e delimita(m) certo(s) tipo(s) de Educação Sexual. Nas páginas desses artefatos, imagem e texto constituem unidades narrativas capazes de transmitir significados diversos acerca das sexualidades e dos gêneros, tanto para crianças

quanto para os adultos (professoras, pais, mães). As ilustrações se juntam ao texto escrito que as precede ou antecede para constituir o que Barthes (1990, p.32) denominou de “mensagem lingüística” e, com isso, fixam sentidos, constroem identidades, posicionam sujeitos, (in) visibilizam identidades, etc.

Entendo que um bom exercício problematizador, voltado a qualquer tipo de material didático e/ou paradidático, é procurar responder:

- Que representações de gênero, de sexualidade e de “diferenças” são produzidas e/ou veiculadas pelo livro?
- Como, e por meio de que mecanismos, as diferenças sexuais e de gênero são construídas nele?
- De que forma esse processo de constituição das diferenças informa, reproduz ou re-significa a heteronormatividade?
- Que mecanismos ou estratégias epistêmicas estão envolvidos nesse processo de constituir e marcar a diferença?
- Que discursos se articulam em tais representações de gênero e de sexualidade?
- Que representação de Educação Sexual esses livros apresentam e com que representação de criança/infância, de jovem/juventude ela se articula?

## **Referências Bibliográficas**

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2004. [Tese de Doutorado]. PUC - Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro. p. 213, 2005.

- AZEVEDO, Ricardo. 2003. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo01.htm>. Acesso em: 16 set. 2003.
- BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.26-43, 1990.
- FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.
- FREITAG, B.; MOTTA, V. R. & COSTA, V. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1989.
- FURLANI, Jimena. O Bicho vai pegar! Um Olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005a.
- \_\_\_\_\_. Gêneros e Sexualidades: políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana C. M.; PORTO, Rozeli M. e MULLER, Rita de C. F. (orgs.). **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, Coleção Sexualidade, Gênero e Sociedade. 2005b.
- \_\_\_\_\_. Mitos e Tabus Sexuais – Representação e Desconstrução no contexto da Educação Sexual. In: RENNES, Paulo M.; FIGUEIRÓ, Mary N. D. (org.). **Sexualidade, Cultura e Educação Sexual – propostas para reflexão**. UNESP/Araraquara: Cultura Acadêmica. Série Educação 07, pp. 173-195, 2006.
- \_\_\_\_\_. Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – Discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, pp. 46-58, 2007.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MOLINA, O. **Quem engana quem: professor X livro didático**. Campinas: Papirus, 1987.
- MOYSÉS, L. M. M. **O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos**. Brasília: INEP, 1985.
- NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 86-87, 1987.
- NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.
- NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- OLIVEIRA, J. B. A. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 44, p. 90-94, 1983.
- \_\_\_\_\_. **A pedagogia e a economia do livro didático**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983a.
- \_\_\_\_\_. **Subsídios para uma política do livro didático**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983b.
- PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 88-92, 1987.
- SCHEIBE, L. O livro didático e as contradições do real. **Revista Ande**. São Paulo, v. 05, n. 10, 1986.
- SILVA, T. R. N. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 44, p.88-101, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

TRIUMPHO, V. R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 93-95, 1987.

Notas:

Doutora em Educação (UFRGS – 2005), na Linha de Pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Guacira Lopes Louro. Bacharel (UFSC – 1988) e licenciada em Ciências Biológicas (UFSC - 1992); Mestre em Educação (UFSC – 1993). Professora Efetiva da UDESC, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED). Membro do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NES - FAED/UDESC); do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB - FAED/UDESC); do Laboratório de Gênero e Família (LABGEF - FAED/UDESC) e do Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (GEERGE - FACED/UFRGS).

<sup>2</sup>LOURO (1999, p.70) comenta como os livros didáticos e paradidáticos têm sido objetos de investigações, no campo educacional, que apontam para aspectos, neles presentes, que retratam representações de gênero, grupos étnicos, classes sociais, arranjos familiares, profissões e tarefas, divisões regionais do país.

**PEDAGOGIAS CULTURAIS PRODUZINDO IDENTIDADES***Rosângela Soares<sup>1</sup>*

As pedagogias culturais são locais onde as identidades sociais, e entre elas identidades sexuais e de gênero, são produzidas. O entendimento de que tais práticas educativas são fundamentalmente políticas se dá através do reconhecimento de que esses espaços culturais e suas formas específicas de pedagogia são locais de produção de significados, forjados em relações de poder. São processos constituídos de práticas sociais, ao mesmo tempo em que produzem, organizam e regulam idéias e concepções sobre que ações são possíveis e legítimas.

A problematização das pedagogias culturais e da construção de identidades, tal como expressa acima, está apoiada em teóricos e teóricas do campo dos estudos feministas e da sexualidade, principalmente autores e autoras que têm inserido essas temáticas no pós-estruturalismo e nos estudos culturais. É a partir dessa perspectiva, neste texto, que quero circunscrever a cultura e suas práticas, como uma possibilidade de refletir sobre o que foi proposto.

James Donald (apud ELLSWORTH, 2001, p. 71) afirma que "os educadores podem aprender algo sobre educação ao estudar a cultura popular", ou seja, a emergência e a popularidade de certas produções culturais podem ajudar-nos a compreender o meio no qual elas circulam. Em se tratando de cultura juvenil, isso ganha especial relevo, na medida em que a identidade juvenil tem uma estreita conexão com a cultura da mídia. O argumento é que além da escolarização e da família, a construção social e discursiva dos sujeitos também se constitui na cultura musical, nas revistas, filmes, programas de TV e outros espaços pedagógicos.

Vários autores/as têm focalizado esses temas e, entre eles, Shirley Steinberg (2001). Afirma ela que as escolas não podem ignorar os efeitos produzidos por outros locais pedagógicos. É

muito mais do que dizer que os/as professores/as devem levar em conta a vida cotidiana dos/as alunos/as, porque os alunos e alunas a trazem para dentro da sala de aula. São locais onde o poder se organiza e se exercita. São espaços que produzem significados a respeito de família, de sexualidade, de gênero, de raça, de justiça, de consumo, entre tantos outros, que interagem com os indivíduos. Esses significados normatizam e fixam as diversas instâncias da vida social produzindo sujeitos e suas identidades. Ver criticamente esses locais não implica desvelar sua ideologia e colocar outra “verdade” em seu lugar, mas vê-los como locais que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam sujeitos a ser de determinada maneira, a pensar de um determinado jeito, a consumir determinados produtos. Esta perspectiva ressalta o caráter produtivo do poder. O saber não é construído fora das relações de poder nem em oposição a ele. O poder necessita produzir, organizar e sistematizar os saberes sobre aqueles a quem se dirige e sobre as ações destes.

Através de suas normas, do uso do tempo, do espaço, das suas rotinas, a escola sempre esteve envolvida no processo de construção de identidades sociais. Como aponta Debbie Epstein (1998), as diferenças que fazem uma “real diferença” como gênero, classe, etnia, raça, sexualidade são ativamente produzidas na escola, mas também em outros locais sociais.

Esse olhar sobre a educação escolarizada e outros locais pedagógicos remete à discussão, nos Estudos Culturais, do lugar central que a cultura vem ocupando nos debates contemporâneos. Stuart Hall (1997a) problematiza o porquê de a cultura ocupar esse lugar. Nessa questão ele se refere ao caráter substancial da cultura na vida social de indivíduos e grupos e, ao mesmo tempo, ao poder analítico que a cultura vem assumindo na teorização social e educacional. De certo modo, a cultura sempre esteve presente nessas teorizações, porém, o papel substantivo, como o autor denomina, que a cultura assume hoje, nem sempre esteve presente.

O entendimento da cultura como grandes obras de excelência da humanidade, bem como a sua conseqüente divisão em “alta cultura” e “baixa cultura” foram postos em questão por teóricos filiados aos Estudos Culturais. As práticas culturais, dentro desse campo, são examinadas nas e pelas relações de poder. É uma perspectiva de análise, a qual tem uma tradição intelectual e também uma intervenção cultural e política.



Na dimensão global, Hall (1997a) afirma que é inegável que os padrões atuais de comunicação tendam a favorecer a transmissão para o mundo de produtos culturais estandardizados, apagando as diferenças locais e particulares e colocando em seu lugar uma “cultura mundial” homogênea e ocidental.

Da mesma forma, existem fatores que complexificam e qualificam a tendência à “homogeneização cultural” em relação à globalização como forma dominante. Alguns desses fatores dizem respeito à distribuição irregular da cultura e suas conseqüências contraditórias e a própria necessidade da diferença para que a cultura global prospere, no sentido de transformar essa diferença no outro. Nesse sentido, é mais provável que ocorram identificações que incorporem o global e o local do que propriamente uma cultura uniforme e homogênea, que possa ser identificada como a cultura global (HALL, 1997b).

Hall defende que novas paisagens culturais se encontram na própria transformação das sociedades modernas do final do século XX. De acordo com o autor, tal crise tem desestabilizado as identidades vistas como fixas e imutáveis. No lugar disso, a fragmentação e a contingência das identidades têm abalado as certezas de um sujeito unificado e seus quadros de referência. Portanto, diz ele, "nós somos também ‘pós’ relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos" (HALL, 1997b, p. 10). Assim, este é outro desafio estabelecido pelo pós-modernismo: o questionamento do pressuposto humanista de um eu unificado.

As transformações que a cultura opera de forma global e na vida cotidiana relacionam-se à construção de nossas identidades sociais e, entre elas, identidades sexuais, de gênero e de geração. A centralidade da cultura na produção de nossas identidades e subjetividades envolve pensar como somos construídos num mundo de significações, por quais representações nos sentimos interpelados. A partir daí, as questões que se colocam são: quem tem o poder de representar, quem são os representados, como são representados, que grupos não são representados? A identidade se constitui através das representações, não tem um núcleo que exista independente dos discursos circundantes. O que sentimos, com relação à nossa

identidade, refere-se às diferentes identificações que vivemos num tempo histórico, o que nos coloca em determinadas posições de sujeito.

A concepção de cultura como constituinte da vida social vem provocando uma mudança de paradigma nas ciências sociais e humanas. A cultura hoje está mudando as feições em torno da luta pelo poder, tornando-a mais simbólica e discursiva. A concepção de linguagem passa então a ter uma posição privilegiada na construção e circulação de significados, em contraposição à idéia de linguagem como descritiva dos fatos. A linguagem refere-se aqui às práticas de representação que são indissociáveis do conhecimento. Como consequência, os pressupostos de que é possível lidar com objetos de estudo que sejam fixos, com alguma essência a ser desvelada, estão sujeitos à discussão. Nada mais parece ser definitivo ou absoluto quando aceitamos que os significados não estão nos objetos em si ou no sujeito, mas são produtos de como esse objeto é construído socialmente através da linguagem e da representação (DU GAY, 1997). Nesse sentido, interessa como a cultura regula as práticas sociais e como propicia que determinados valores e comportamentos também produzam determinados sujeitos.

O desenvolvimento dos meios de comunicação e sua introdução na produção cultural têm fornecido “modelos” de como ser homem ou mulher, de comportamentos aceitos ou não. A mídia tem constituído sentidos para a construção de gênero, sexualidade, raça e outras identidades culturais. As mudanças produzidas pela mídia constituem novas posições de sujeito e novas identidades sociais para as pessoas: “a cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma forma de cultura global” (KELLNER, 2001, p.1).

Identificados com o mundo das novas tecnologias e o predomínio da imagem, os/as jovens interpelados/as por elas constroem e organizam seus modos de ser e seus valores e expressam a diversidade cultural de nosso tempo. A cultura da mídia oferece linguagens, códigos e modelos de como tornar-se jovens “legítimos/as”: “o rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou

mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente” (KELLNER, 2001, p.9). Experiências essas que têm a ver com a forma como constituímos nossas identidades sociais, especialmente identidades de gênero e sexuais. As práticas exercidas na e pela mídia, por serem consideradas naturais, não foram e não são postas em questão. Tal “naturalidade” fortemente construída tem nos impedido de ver o quanto as divisões de gênero e de sexualidade, por exemplo, atravessam essas práticas e é na história de como essas divisões se instituíram que podemos entender seu funcionamento.

Os processos relacionados à sexualidade, ao gênero, aos relacionamentos e ao corpo reconfiguram-se e recompõem-se, formando arranjos e assumindo significados diversos. Não existem abordagens únicas, o leque de análises sobre esses temas na contemporaneidade é bastante amplo e diversificado.

A teoria cultural tem sido fundamental para a construção de uma política de identidade, no sentido de que põe em questão determinados saberes sobre homens e mulheres e sobre a sua sexualidade, ao mesmo tempo em que constrói e disponibiliza novas formas de viver o masculino e o feminino e a sexualidade desses e dessas, que não sejam somente as formas hegemônicas. Esse modelo de análise examina os significados construídos em torno da sexualidade, por exemplo, e seus efeitos na vida dos indivíduos e grupos. Sua tarefa principal consiste na desconstrução das teorias essencialistas que partem do pressuposto de que a sexualidade é algo dado e fixo no sujeito. Essa operação de análise consiste em historicizar, o que implica demonstrar o caráter construído dos conhecimentos. A desnaturalização dos conhecimentos e saberes e seus efeitos sobre indivíduos e grupos tem sido central para a análise das identidades culturais e sociais, ou seja, como indivíduos e grupos são produzidos e, ao mesmo tempo, produzem-se no interior da cultura e nas instituições sociais.

Se a representação é um lugar de poder e regulação e uma fonte da identidade, então nos cabe a tarefa crítica de construir novos significado e desembaraçar os velhos. A identidade está intimamente associada à representação. Ela se produz e se constitui em processos de representação. Isso implica complexas negociações, adesões e rejeições que se dão em relações de poder. O processo de aquisição de identidade não é fixo, não é um produto

acabado, é um processo que está sempre sendo refeito. É um processo que se articula a categorias abrangentes como sexualidade, gênero, classe. O ponto central não está entre a liberdade e a restrição, mas entre modos diferentes de regulação. A resistência se exerce no interior das relações de poder e se expressa através de lutas locais, cotidianas e rotineiras. No interior dessa problemática se constituem as “políticas de identidade” e sua luta para construir outras representações. Reconhecer as identidades como instáveis, incompletas e em processo, não significa a perda de seu aspecto político, ao contrário, pode apontar para novas formas de luta. Nesse sentido, novos significados devem ser construídos e postos em ação.

## Referências bibliográficas

DU GAY, Paul et al. *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. London: The Open University 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

\_\_\_\_\_. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe (orgs.). *Cultura infantil* - a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.133-159.

Nota:

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005).  
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Presidente da República  
*Luis Inácio Lula da Silva*

Ministro da Educação  
*Fernando Haddad*

Secretário de Educação a Distância  
*Carlos Eduardo Bielschowsky*

## **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**

Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância  
*Demerval Bruzzi*

Coordenador-geral da TV Escola  
*Érico da Silveira*

Coordenadora-geral de Capacitação e Formação em Educação a Distância  
*Simone Medeiros*

Supervisora Pedagógica  
*Rosa Helena Mendonça*

Acompanhamento Pedagógico  
*Ana Maria Miguel*

Coordenação de Utilização e Avaliação  
*Mônica Mufarrej*  
*Fernanda Braga*

Copidesque e Revisão  
*Magda Frediani Martins*

Diagramação e Editoração  
*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*  
*Gerência de Criação e Produção de Arte*

Consultora especialmente convidada  
*Jane Felipe*

E-mail: [salto@mec.gov.br](mailto:salto@mec.gov.br)  
Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)  
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.  
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)  
Novembro de 2008