

ENSINO DE HISTÓRIA E ORIENTAÇÃO SEXUAL: UMA REFLEXÃO SOBRE SEXUALIDADES NA ESCOLA A PARTIR DE CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL E DA TEORIA *QUEER*

**HISTORY TEACHING AND SEXUAL ORIENTATION: A REFLECTION ON
SEXUALITIES AT SCHOOL FROM THE CONTRIBUTIONS OF SOCIAL PSYCHOLOGY
AND QUEER THEORY**

*Giovani José da Silva*¹
*Jaime de Sousa Silva*²

RESUMO: Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN, foram lançados no final da década de 1990 pelo Ministério da Educação, como um conjunto de diretrizes para a elaboração de matrizes curriculares. Passados quase vinte anos de seu lançamento, pode-se afirmar que, efetivamente, os PCN não tiveram maior repercussão no ambiente escolar brasileiro. Apesar disso, reflexões sobre os temas transversais, especialmente o de Orientação sexual, se fazem necessárias, tendo em vista as recentes discussões e os embates sobre sexualidades e gênero nas escolas. O objetivo do artigo é, portanto, apresentar contribuições da Psicologia Social e da teoria *Queer* para se pensar o tema das sexualidades na Educação, sobretudo no Ensino de História, tomando como ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus Temas transversais.

Palavras-chave: Ensino de História. Orientação sexual. PCN. Psicologia Social. Teoria *Queer*.

ABSTRACT: The National Curriculum Parameters, or PCN, were launched in late 1990 by the Ministry of Education, as a set of guidelines for the preparation of curriculum matrices. After almost twenty years of its launch, it can be said that, effectively, the PCN did not have a greater impact in the Brazilian school. Nevertheless, reflections on cross-cutting issues, especially the sexual orientation, are necessary, in view of the recent discussions and conflicts about sexuality and gender in schools. The purpose of the article is therefore present contributions of Social Psychology and Queer theory to think about the topic of sexuality in education, especially in the History teaching, taking as a starting point the National Curriculum Parameters and their Transversal themes.

Keywords: History teaching. Sexual orientation. PCN; Social Psychology. Queer theory.

¹ Pós-Doutor em Antropologia (UnB) e Doutor em História (Universidade Federal de Goiás) e professor adjunto do curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

² Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Introdução

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) constituem um conjunto de diretrizes que são (ou deveriam ser), de acordo com o Ministério da Educação – responsável por sua elaboração e publicação desde o final dos anos 1990 –, a referência básica para as matrizes curriculares das escolas brasileiras. No momento em que se discute a elaboração e a implantação de uma BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em todo o Brasil, necessário se faz voltar-se os olhos para este conjunto de documentos que, se não tiveram maior reflexão e utilização por grande parte do professorado brasileiro, tampouco devem ser ignorados, seja pela qualidade das propostas ali oferecidas, seja pelos limites e a ausência de questões importantes para a Educação do país. Os PCN correm o risco de serem definitivamente descartados por professores e escolas sem terem sido ao menos analisados em profundidade, vivenciados em suas potencialidades e problematizados por suas generalizações e limitações.

Em que pesem críticas já realizadas por diversos pesquisadores, ao longo das últimas duas décadas (CURY, 2000), a respeito desse documento e, especificamente, sobre os temas transversais por ele sugeridos (MACEDO, 1999), o fato é que o mesmo, quando não ignorado, tem sido utilizado para orientar, ainda que muitas vezes de forma fragmentada e descontextualizada, os trabalhos pedagógicos de professores e coordenadores de Norte a Sul do país. Os PCN estão divididos por disciplinas, além de Temas transversais (Ética, Meio ambiente, Orientação sexual, Pluralidade cultural, Saúde, Trabalho e consumo) e, em conjunto, atendem as comunidades escolares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, no Brasil. Em sua elaboração houve a colaboração de inúmeros especialistas e a ausência (sentida por muitos) de maior participação de professores da Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) foram organizados, inicialmente, em dez volumes: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos temas transversais e Ética, Meio ambiente e Saúde, Pluralidade cultural e Orientação sexual (BRASIL, 1997). Para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a coleção de 10 livros abarca, além

das disciplinas já elencadas, a Língua Estrangeira e reúnem os temas transversais em um único volume, acrescentando o tema Trabalho e consumo (BRASIL, 1998). No Ensino Médio, os PCN foram organizados em quatro volumes (Bases legais; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias) e não apresentam volume específico sobre temas de transversalização de conteúdos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1999). Em conjunto, os textos dos PCN podem ser vistos como o retrato de uma época, um instantâneo que revelaria como a Educação foi pensada por determinados segmentos da sociedade brasileira em certo momento histórico, no caso, o final dos anos 1990.

Evidentemente, não se está sugerindo que documentos, por si só, modifiquem a realidade, pois, como assevera Katia Maria Abud (2007, p. 107):

Quando se toma conhecimento de novos documentos curriculares e de textos legais que pretendem reformar a educação básica, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, a primeira atitude é de discuti-los como se as suas publicações já fossem suficientes para que as mudanças se fizessem sentir na organização escolar. Sabe-se, contudo, que o que ocorre é um movimento diferente, que leva em conta os sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos) e a cultura escolar.

Apesar de os PCN terem sido publicados há quase vinte anos no Brasil, ainda há poucas reflexões sobre os temas transversais e suas possíveis inter-relações com o Ensino de componentes curriculares escolares, tais como História. Além disso, com raras exceções (MOLINA, 2013, por exemplo), discussões sobre Orientação sexual e Ensino de História padecem com a falta de materiais bibliográficos produzidos em língua portuguesa e que podem auxiliar professores no trabalho cotidiano em sala de aula. A teoria *Queer*³ – inspirada no pós-estruturalismo francês e que dirige uma crítica à oposição heterossexualidade/homossexualidade, compreendida como a categoria central que organiza práticas sociais e culturais, o conhecimento e as relações sociais – mostra-se interessante e pertinente para se pensar a Orientação sexual como tema transversal no

³ A palavra *queer*, originalmente uma gíria inglesa, literalmente significa “estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” e é utilizada pelos teóricos *Queer* para designar seus estudos, ganhando novos sentidos, representações e significados na atualidade.

Ensino de História. Além disso, a Psicologia Social com seus aportes a respeito dos vínculos entre indivíduo e sociedade também pode contribuir no trabalho escolar.

O objetivo do artigo é, assim, elaborar uma reflexão sobre sexualidades e Educação, discutindo-se o Ensino de História transversalizado pelo tema Orientação sexual, sobretudo a partir dos trabalhos de Guacira Lopes Louro (2003; 2004; 2014). Espera-se compreender como as sexualidades são apreendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e de que modos professores de História podem utilizar tais documentos oficiais, escapando de armadilhas muito comuns aos que se dedicam a tratar da temática em sala de aula. Nesse sentido, a teoria *Queer* e a Psicologia Social auxiliam na busca por um entendimento da produção de sujeitos por meio de diferentes instâncias – Família, Igreja, Mídia, Escola – rompendo com pensamentos binários e essencialistas a respeito das sexualidades.

1. As escolas brasileiras e a temática das sexualidades

Faces de uma mesma moeda, sexualidades (aqui tratadas sempre no plural) e gênero (que não é objeto do presente artigo) são componentes essenciais da constituição das identidades individuais e coletivas. Ocorre que para se chegar ao entendimento das identidades de gênero, antes é necessário compreender-se como se constituem as identidades sexuais e como estas, durante muito tempo, estiveram relacionadas exclusivamente ao biológico, sendo vistas até hoje dessa forma por muitos. Em outras palavras, não se constrói uma discussão sobre gênero – em casa, na escola, no ambiente de trabalho – sem uma prévia sensibilização de professores e alunos para o tema das sexualidades, a partir dos corpos biológicos, matrizes das sexualidades.

As sexualidades são expressões da condição humana e entender, ainda que brevemente, a trajetória dos estudos que envolvem esta temática é mister para se seguir no entendimento da reflexão aqui pretendida. Apesar de muitos acreditarem ter sido o médico e psicanalista Sigmund Freud o pioneiro nos estudos sobre a sexualidade humana, André Béjin (1985) informa que tal

afirmativa é “refutável”, pois já havia outros estudiosos do assunto antes das iniciativas de Freud. Assim, Béjin divide a história dos estudos da sexualidade em dois momentos:

O primeiro, na segunda metade do século XIX, ou ainda – para tomar referências simbólicas – entre 1844 e 1886, datas do aparecimento de dois livros, ambos com o mesmo título, *Psychopathia Sexualis*: um deles, pouco conhecido, de Heinrich Kaan, o outro, célebre, de Krafft-Ebing. (BÉJIN, 1985, p. 210)

Nesse momento histórico, Béjin explica que os estudiosos estavam mais preocupados com a chamada nosografia (entendida como a descrição e a classificação das diferentes enfermidades) e menos com a questão terapêutica, pois encontravam-se focados nas chamadas “doenças venéreas”, na psicopatologia da sexualidade e na eugenia (base das teorias que, a partir do século XIX, estudavam as causas e as condições que poderiam melhorar as “raças”).

Já o segundo momento, de acordo com o mesmo autor, se deu entre as décadas de 1920 e 1940:

Eu situaria o nascimento da segunda sexologia, isto é, da sexologia atual, nas três décadas que se seguiram à Primeira Guerra Mundial, digamos entre 1922 e 1948: foi em 1922 que Wilhelm Reich descobriu o que chama de “verdadeira natureza da potência orgástica”; em 1948 é publicado o primeiro dos dois grandes livros de Kinsey (BÉJIN, 1985, p. 211).

Embora Béjin refute a ideia de que Freud tenha sido o pioneiro nos estudos sobre a sexualidade humana, é inegável a importância dos estudos freudianos para a compreensão das sexualidades e do desenvolvimento psicosssexual. Com base nas ideias contidas nos textos de *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, é possível verificar-se que a sexualidade infantil, até então ignorada, passou a ser objeto de estudo e, mais que isso, considerada importante parte da estrutura psíquica dos sujeitos. O médico e psicanalista, no decorrer de sua vida e para além dela, teve importante influência nas ideias desenvolvidas por Carl G. Jung, Alfred Adler, Sandor Ferenczi e Jacques Lacan e outros. É impossível, portanto, se falar em sexualidades no século XX, sem se

fazer referências aos estudos desenvolvidos por Freud, além das pesquisas daqueles que o seguiram ou, mesmo, discordaram de suas ideias.

Kinsey, citado por Béjin, foi um professor universitário estadunidense que realizou uma série de estudos sobre os comportamentos sexuais de norte-americanos, a partir da década de 1940, que culminou com a publicação de *Sexual Behavior in the Human Male* (1948) e *Sexual Behavior in the Human Female* (1953), obras que revolucionaram os estudos na época (VITIELLO, 1998). Na década de 50, também nos EUA, Willian H. Masters e Virgínia E. Johnson, desenvolveram vários estudos tendo como proposta o tratamento das disfunções sexuais, bem como pesquisas que resultaram em importantes investigações sobre a fisiologia da resposta sexual humana. Assim, enquanto as pesquisas de Kinsey se voltaram a questões sociológicas, Masters e Johnson tiveram o intuito de registrar e “interpretar a resposta fisiológica e psicológica ao estímulo sexual” (MASTERS; JOHNSON, 1968, p. 4).

Rever brevemente a história dos estudos da sexualidade obriga a citar os movimentos sociais feministas que, de certa forma, alavancaram as pesquisas na área. No Brasil, a primeira onda se deu a partir de 1890, em torno do movimento sufragista, em que as mulheres lutaram pelo direito ao voto, conquista que se efetivou somente em 1934. Com isso, agregaram-se aos direitos das mulheres “o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência” (MEYER, 2013, p. 14). A segunda onda, surgida na França dos anos 1960 e 1970, chegou ao Brasil associada aos movimentos sociais contra o regime militar, com objetivos de redemocratização do país:

Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido submetidas (MEYER, 2013, p. 14).

Se a busca por conhecimentos sistematizados a respeito das sexualidades humanas na sociedade ocidental é, de certa forma, recente, o que dizer, então, da temática das sexualidades no ambiente escolar?

A inserção da discussão da temática das sexualidades nos currículos de escolas brasileiras inicia-se na década de 20 do século passado, tendo como características principais ideias higienistas e eugenistas. O público-alvo eram crianças, adolescentes e jovens, com a finalidade de prepará-los para que evitassem contrair as chamadas, na época, “doenças venéreas”, principalmente a sífilis, doença infectocontagiosa causada pelo *Treponema palidum* e que, se não tratada adequadamente, pode levar uma pessoa à morte (AQUINO; MARTELLI, 2012; BRASIL, 1997; DUARTE, 2005). Ainda hoje, inclusive, se verifica que quando se fala em sexualidades na escola, pais, alunos e professores pensam se tratar de um “conteúdo” relacionado somente à prevenção das DST/ Aids e assuntos correlatos.

Foi somente nos anos 1980, com o aparecimento da Aids (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e da verificação de altos índices de gravidez indesejada e de abortos entre jovens que a temática das sexualidades nas escolas voltou a ser discutida pela sociedade, principalmente por movimentos sociais (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; FREITAS, 2014). Até então, a educação sexual era basicamente uma tarefa das famílias, que, muitas vezes, não a cumpriam a contento, devido à “dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa” (BRASIL, 1997, p. 111), fazendo com que crianças, adolescentes e jovens obtivessem informações por outros meios, avolumando as dúvidas, ao invés de esclarecê-las. Assim, professores e alunos desenvolveram, em diferentes situações, noções equivocadas sobre as sexualidades, contrariando a ideia de que cabe à escola “desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa” (BRASIL, 1997, p. 112).

O Tema transversal Orientação sexual é apresentado nos PCN, em ambos os documentos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998), praticamente por meio de uma mesma estrutura textual: 1ª parte – Justificativa, Concepção do tema, O trabalho de orientação sexual na escola, Orientação sexual como tema transversal, Objetivos gerais; 2ª parte – Conteúdos de orientação sexual, O trabalho de orientação sexual em espaço específico. No texto dos PCN, “busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade” (BRASIL, 1998, p. 287).

Ainda que na apresentação do tema transversal faça-se menção clara às relações de gênero, o tema é voltado, em diversas passagens, para questões biológicas e de prevenção das DST/ Aids.

Ainda assim, é possível realizar-se um bom trabalho pedagógico sobre as sexualidades, transversalizado as aulas de História, tendo como ponto de partida os PCN. Isso porque, embora muitos professores se neguem até mesmo a ler os Parâmetros e utilizá-los em seu cotidiano escolar, o documento é bastante acessível e permite uma ampliação das potencialidades por eles oferecida, a fim de que se combatam ideias conservadoras e retrógradas a respeito das sexualidades e do gênero. Tais ideias, muitas vezes, encontram-se envoltas em obscurantismo religioso e em uma leitura ortodoxa de textos religiosos, tais como a Bíblia, que podem e devem ser usados por professores de História como aquilo que são, primordialmente: documentos históricos, resultados e registros de vivências humanas.

Assiste-se no Brasil das primeiras décadas do século XXI ao recrudescimento do conservadorismo, especialmente no ambiente escolar e no Ensino de História. De um lado, igrejas de diferentes denominações reclamam para as famílias a exclusividade em tratar de assuntos relacionados às sexualidades, preferencialmente sob os ditames da moral cristã. Por outro, um projeto como o "Escola sem homofobia" (popularmente conhecido como "kit gay"), previsto para entrar em funcionamento em 2011, foi vetado pelo governo federal da época, pressionado por setores conservadores da sociedade brasileira. Tais eventos mostram o quanto ainda precisa-se avançar no tema das sexualidades, dentro e fora das escolas.

De acordo com Maria Helena Fávero,

[...] tais discussões continuam do lado de fora da instituição escolar, como se tratar da condição da mulher no Brasil na época colonial não fosse História do Brasil; como se tratar dos novos paradigmas científicos não fosse ciência. [...]
Em suma, a educação formal, por meio de uma mediação que mantém uma visão conservadora das áreas de conhecimento [...] mantém a hegemonia das representações sociais de gênero e de classe social (FÁVERO, 2010, p. 73)

Professores não deveriam tratar a educação sexual na escola apenas como parte de projetos, com intervenções pontuais, pois, afinal, o silêncio também educa, transformando determinados assuntos em tabus (FIGUEIRÓ, 2006). Segundo Jimena Furlani (2013), a quebra da continuidade e/ ou a interrupção temporária dos trabalhos com a temática podem dificultar as ações e fazem com que professores transmitam a sensação de que a escola não muda comportamentos. Vale lembrar que o ambiente escolar, envolvendo todos os seus sujeitos, não deve se omitir na preparação dos cidadãos para o exercício das sexualidades, de forma saudável e responsável. A escola é um local onde há uma gama de diversidades de pessoas, que representam múltiplas diferenças. As diferenças sexuais ainda hoje encontram-se carregadas por preconceitos, discriminações e tabus.

Falar e agir sobre as sexualidades nas escolas, na maioria das vezes, cria um grande desconforto entre professores, alunos e familiares e isso ocorre por causa da variedade de crenças, de valores e de atitudes que podem e devem ser problematizados no trabalho pedagógico. Ao professor de História cabe informar-se, conhecer em profundidade os assuntos relacionados às sexualidades (e, por que não dizer, da sua própria sexualidade), desmistificando para si, primeiramente, tabus e preconceitos. A compreensão de que ao longo do tempo, em diferentes espaços e grupos, as sexualidades foram vivenciadas de distintas maneiras e receberam diversos significados e representações, é um dos maiores benefícios que a transversalização do tema Orientação sexual pode oferecer ao Ensino de História. Se como desejam os teóricos *Queer*, os corpos e os pensamentos são construções históricas, socialmente referenciadas e localizadas em determinado tempo e espaço, é possível, então, que em sala de aula sejam desconstruídas as afirmações binárias que envolvem masculino/ feminino, hétero/ homo, homem/ mulher, etc.

2. A teoria *Queer* e os PCN

Difícil de ser definida até mesmo por aqueles que dela se utilizam, a teoria *Queer* ou *Queer theory* é um conjunto de ideias, noções e conceitos sobre gênero

fortemente influenciado pela obra do filósofo francês Michel Foucault. Para aqueles que se utilizam das ideias da *Queer theory* as identidades sexuais e a orientação sexual não são dadas pela natureza ou fixadas pela biologia dos corpos. Antes, são construções sociais e históricas, coletivamente elaboradas pelos sujeitos ao longo do tempo. Há, portanto, uma recusa em se aceitar classificações feitas *a priori* e que conformariam as pessoas em determinados e exclusivos papéis (heterossexual, homossexual, etc.). A teoria *Queer* questiona as oposições binárias homem x mulher, macho x fêmea, aprofundando os estudos sobre as homossexualidades, as transexualidades e outras formas de sexualidades estigmatizadas.

Os teóricos *Queer* pioneiros foram Eve Kosofsky Sedgwick, Judith Butler, Michael Warner e David M. Halperin. Atualmente, figuram entre os nomes mais conhecidos Judith/ Jack Halberstam, Joshua Gamson, Roderick Ferguson e Paul B. Preciado, dentre outros. As obras de Judith Butler (2015a; 2015b) e sobre suas ideias (SALIH, 2015) têm chegado ao Brasil, especialmente por meio dos estudos de Guacira Lopes Louro (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013). Os trabalhos desta última têm oferecido importante contribuição para se repensar, a partir de distintos campos disciplinares, a dinâmica e os processos em ação nas mais diversas instâncias pedagógicas para a constituição do que se considera uma sexualidade "saudável", "correta", "normal" ou "socialmente aceita". Em outras palavras, inspirada em Butler e diversos teóricos *Queer*, Louro propõe que a norma seja questionada, que se duvide das naturalizações e que aqueles/ aquelas que foram histórica e socialmente instituídos como o Outro sejam, finalmente, ouvidos.

A teoria *Queer* pode colaborar para a educação sexual nas escolas, especialmente se for levado em conta que um dos temas transversais preconizados pelos PCN, a Orientação sexual, apresenta pontos de vista bastante discutíveis a respeito das sexualidades. Afinal, de acordo com o próprio documento, faz-se necessário estimular os alunos a construir respostas a partir de suas próprias questões, uma vez que "Orientação sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho" (BRASIL, 1997, p. 121). Isso significa, também, de acordo com os teóricos

Queer, questionar os padrões normatizadores, normalizadores e reguladores vigentes na sociedade, quando se trata de sexualidades e de gênero.

A escola constitui-se em espaço adequado para que se possa contribuir efetivamente nos processos que vão da heteronomia à autonomia de pensamento e de ação, objetivos maiores da formação para a cidadania. Tais processos devem levar em conta aspectos biopsicossociais, ou seja, aspectos biológicos, psicológicos e socioeconômicos, dentre outros. Vale ressaltar que o aspecto biológico é muito importante, mas há outros fatores relevantes na elaboração psíquica dos sujeitos quando se trata de sexualidades, tais como as dimensões culturais e simbólicas, uma vez que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política [...]” (LOURO, 2003, p. 11). Assim, quando a escola pede para que os alunos deixem a sexualidade do lado de fora, seria como pedir algo que é impossível ser feito.

A teoria *Queer* representou um enorme avanço em questões ligadas às sexualidades e na compreensão das formas como corpos e pensamentos foram sujeitados a regras e tabus de ordens moral e religiosa ao longo do tempo. Avançando no campo das identidades de gênero, os teóricos *Queer* provocam o pensamento cartesiano, lógico e ocidental (ÀRIES; BÉJIN, 1985) em relação às sexualidades e questionam verdades colocadas há muito tempo como incontestáveis. Desnaturalizando o biológico, desconstruindo as noções de que há apenas dois sexos (macho e fêmea) e que qualquer coisa diferente disso é “anomalia”, “aberração” ou “abominação”, o que esta teoria deseja é que ao se questionar o próprio comportamento e as próprias convicções, o professor consiga, por meio de uma atitude mobilizadora, realizar transformações no ambiente escolar.

Não é desejável que o professor de História, ou de qualquer outro componente curricular escolar, sinta-se solitário nesta difícil e instigante tarefa de tratar das sexualidades em sala de aula. Para tanto, aconselha-se a utilização de todos os recursos, teóricos e práticos, disponíveis para a consecução dos objetivos, que passam por conhecimentos da Psicologia Social, por exemplo. Se, como afirmam estudiosos desta área do conhecimento, “A mera expectativa de como será o comportamento do outro (ou de seus pensamentos ou sentimentos) influencia nossas ações” (RODRIGUES, ASSMAR; JABLONSKI, 2014, p. 15), é

possível imaginar-se que professores e alunos têm muito a aprender, conjuntamente, sobre comportamentos, pensamentos e sentimentos de uns e de outros quando se trata de sexualidades.

3. A Psicologia Social, os PCN e a Orientação sexual

A Psicologia Social, assim como a teoria *Queer*, pode contribuir muito com a educação sexual na escola, haja vista que explica como são elaborados os esquemas sociais. Tais esquemas permitem que os sujeitos sejam compreendidos de forma global e não fragmentada (como se faz nas escolas, por exemplo, com o conhecimento científico). Os esquemas podem ser definidos como “Estruturas mentais que nos possibilitam reunir em torno de certos temas aspectos da realidade social que, uma vez estabelecidos, influenciarão a maneira pela qual reagimos a estímulos sociais” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2014, p. 77). Também são formas que mantêm estruturas sociais preconceituosas e discriminatórias em relação às pessoas em sociedade, principalmente aquelas que possuem comportamentos que as afastam dos padrões hegemônicos vinculados às sexualidades e ao gênero.

Para a Psicologia Social entende-se como preconceito “[...] uma atitude negativa dirigida a um grupo e aos que dele fazem parte” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2014, p. 199), e que tem como base estereótipos que são crenças sobre características atribuídas a pessoas ou a grupos, ou seja, características pejorativas que marcam uma coletividade ou um indivíduo. Já o uso do termo discriminação, por psicólogos sociais, é feito quando, na esfera de comportamentos, há ações que resultam em “expressões de desprezo e manifestação de agressividade” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2014, p. 221).

A Psicologia Social possibilita a compreensão de como os sujeitos históricos estão envolvidos no processo de construção da realidade social, nas ações e nos comportamentos presentes no convívio cotidiano, e que são elaborados e fortalecidos nas relações interindividuais, nesse caso, dentro do contexto escolar (LANE, 1994). Como afirma Louro (2003, p. 31), “As memórias e as práticas

atuais podem nos contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero”. A convivência no âmbito da escola obriga professores e alunos a confrontarem suas representações sociais a respeito das sexualidades, com as experiências passadas, as memórias e as ações.

O professor de História pode se aproveitar dessas contribuições para mediar os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Ao mesmo tempo em que estará promovendo a formação para a cidadania, fomentará a qualidade de vida entre os alunos, promovendo a vivência plena, saudável e responsável das sexualidades (de si próprio e dos outros). Na medida em que professores e alunos cooperam para o fortalecimento das relações interpessoais na comunidade escolar e fora dela, bem como em relação às diversidades encontradas na sociedade, constroem-se ambientes psíquicos e emocionais seguros, o que não significa que estejam isentos de conflitos.

Afinal, como lembra Fernando Seffner (2013, p. 148),

Para a maioria dos professores, a diversidade na sala de aula constitui um enorme desafio: alunos com idades diversas (como ocorre em classes de educação de jovens e adultos); alunos com pertencimentos religiosos diferenciados (que não necessariamente se identificam com o crucifixo que fica acima do quadro negro); alunos e alunas que não são todos heterossexuais (portanto, não necessariamente expressam afetos e desejos da mesma forma); alunos que não necessariamente têm a mesma cor de pele (e que podem ter opiniões muito diversas sobre cotas para o acesso ao ensino superior, por exemplo); alunos(as) que não necessariamente provêm de famílias com um mesmo perfil (e que talvez não venham a desenhar uma família ao estilo propaganda de margarina, pois podem ter irmãos de mães ou de pais diferentes, todos convivendo na mesma família); alunos que não necessariamente pertencem às mesmas culturas juvenis (podendo estar sentados, lado a lado, funkeiros, roqueiros, pagodeiros, adoradores ou inimigos de Lady Gaga, usuários de drogas e integrantes da “geração saúde”).

É a convivência com as diferenças e com os “diferentes” o que possibilita aos alunos chegarem a inferências pessoais, pois a “[...] sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor é construída, ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2003, p. 11). Assim, pode-se concluir que as

sexualidades também se constroem na interação das pessoas e das diferenças e semelhanças entre elas.

Se a “Psicologia Social é o estudo científico da influência recíproca entre as pessoas e dos processos cognitivo e afetivo gerados por esta interação” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2014, p. 14) é possível torná-la aliada, juntamente com a teoria *Queer*, para se pensar e agir sobre as relações interpessoais que resultam em pensamentos, emoções e comportamentos que se dão em ambiente escolar, nas aulas de História. Nesse sentido, faz-se necessário aos alunos, bem como à toda comunidade escolar, entenderem as histórias pessoais dentro de contextos de histórias coletivas e, ao mesmo tempo, permitirem que se reconheçam as diferenças entre pessoas e grupos, bem como as semelhanças (SELBACH, 2010).

Embora a teoria *Queer* faça críticas à Psicologia tradicional, assim como a outras disciplinas que investigam a Escola, a Família, a Religião, a Medicina e os Meios de comunicação, a Psicologia Social tem produzido conhecimentos sobre as sexualidades que podem ser aliados na problematização e nos questionamentos que são próprios dos teóricos *Queer*. Como exemplo, psicólogos sociais contribuem no entendimento de comportamentos cristalizados das masculinidades e das feminilidades. Tais comportamentos são o resultado da construção de identidades e de subjetivações, processo social que está em constante transformação. Dessa maneira, a Psicologia Social aponta para outros significados relacionados à temática da Orientação sexual, auxiliando o professor de História e colaborando para que o processo de ensino e de aprendizagem do componente curricular seja efetivamente transversalizado.

4. O Ensino de História e a Orientação sexual como tema transversal

Muitos professores do componente curricular História ainda hoje imaginam que a tarefa primordial de qualquer professor seja apenas ensinar “conteúdos” específicos de determinada área do conhecimento. Estes profissionais ainda não compreenderam que não basta um professor ter conhecimentos sólidos sobre teorias e métodos, mas que a preocupação deve ser com o que os alunos têm o

direito de aprender efetivamente nas escolas. Isso significa, dentre outras coisas, que não se deveria mais perguntar-se o “conteúdo” a ser ensinado em História, mas quais os direitos de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Os direitos de aprendizagem estarão, assim, relacionados a conceitos, atitudes e procedimentos a serem trabalhados nas salas de aula.

A Orientação sexual, bem como os demais temas transversais sugeridos pelos PCN, constitui um conhecimento a que os alunos têm o direito de aprender nas aulas de História. Afinal, a percepção sobre corpos e sexualidades transformou-se ao longo do tempo e estão marcadas por representações que sofreram mudanças e descontinuidades, mas que também apresentam permanências, sobrevivências e continuidades em relação ao passado. Os corpos masculinos e femininos e seus cuidados podem ser estudados e compreendidos em perspectiva histórica (DIWAN, 2009). Como afirma Holien Gonçalves Bezerra (2003, p. 42), “O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”.

Professores de História de distintas formações temem abordar o assunto das sexualidades em sala de aula, por entenderem que a temática envolvendo gênero e sexo pode provocar polêmicas que atinjam a comunidade escolar, especialmente pais de alunos. Isso somente ocorrerá quando o trabalho pedagógico não estiver alicerçado em premissas que deverão estar claras para qualquer professor: 1) Não se estará falando de “sexo”, no sentido do “ato sexual”, mas das diferentes manifestações das sexualidades através do tempo, em distintas sociedades que viveram em diversos momentos e lugares; 2) Os cuidados com os corpos devem ser vistos como tarefas de todos os profissionais da Educação e não apenas daqueles ligados à área do conhecimento das Ciências Naturais; 3) A História deve ser inclusiva e, nesse sentido, abrigar não apenas as trajetórias de homens brancos, heterossexuais e adultos, mas a diversidade de pessoas que compõem as sociedades: crianças, mulheres, homossexuais, idosos, negros, indígenas, etc.

Sugestões para o trabalho do professor de História (sem se pretender apresentar um manual ou um receituário) não faltam para se pensar as sexualidades ao longo do tempo, em diferentes espaços e entre distintos grupos.

A utilização de termos, tais como homossexualismo/ homossexualidade é bem recente e pode ser problematizada a partir das confusões que se fazem desta questão com a pederastia na Grécia antiga ou a sodomia, tratada como abominação entre os antigos hebreus (DOUGLAS, 2010) e considerada como heresia durante a Inquisição na América Portuguesa, nos séculos XVI a XVIII (VAINFAS, 2014). Usos e costumes ligados às sexualidades e ao erotismo na História do Brasil (DEL PRIORE, 2011) revelam mais do que histórias íntimas: por meio deles e dos documentos produzidos sobre pensamentos e ações é possível entrever uma miríade de comportamentos, uma história pulsante.

Obras de autores brasileiros como *História e sexualidade no Brasil*, organizada por Ronaldo Vainfas (1986), *Histórias íntimas* (2011) e *História do amor no Brasil*, de Mary del Priore (2013), *Amores proibidos na história do Brasil*, de Maurício Oliveira (2012), além de *História das relações de gênero* (2013) e *História da sexualidade* (2010), ambas do estadunidense Peter N. Stearns, ajudam o professor de História a enfrentar leituras mais densas, tais como os três volumes de *História da sexualidade*, de Michel Foucault (1985; 1988; 2014). Toda informação levada pelo professor mediador para a sala de aula, a fim de ser transformada em conhecimento, deve estar embasada em leituras que propiciem às pessoas libertarem-se de tabus e preconceitos arraigados. Práticas em oficinas de prevenção de DST/ Aids e outras vivências auxiliam na desinibição, no lidar com a própria sexualidade de forma saudável e constituem-se em importantes ferramentas de formação.

Considerações finais

Os PCN estão longe de atenderem as demandas atuais das escolas brasileiras, especialmente se levar em conta um tema transversal como Orientação sexual (cujo próprio nome já aponta para uma limitação na compreensão das múltiplas e diversas sexualidades). Entretanto, não se pode esquecer o mérito de que os Parâmetros trouxeram à discussão temas importantíssimos para que o trabalho pedagógico se realizasse com maior amplitude. A temática das sexualidades esteve por anos, antes da entrada em

cena dos PCN, relegada a uma visão exclusivamente biológica e anatômica, reservada a professores da área das Ciências Naturais. O caráter interdisciplinar para se lidar junto aos alunos, desfazendo-se confusões de toda ordem e quebrando tabus e preconceitos, foi uma das grandes contribuições trazidas pelo documento, bem como seus temas transversais, ainda que possam ser apontadas limitações e generalizações.

O tema da Orientação sexual – bem como os demais sugeridos pelos PCN (Ética, Meio ambiente, Pluralidade cultural, Saúde, Trabalho e consumo) – pode ser apropriado por professores de História a fim de tornar as aulas mais significativas para crianças, adolescentes e jovens. Assim, as sexualidades não precisam ser abordadas somente no âmbito familiar, já que muitas vezes pais e mães encontram dificuldades em lidar com seus próprios preconceitos e tabus, o que os impedem de conversarem abertamente, com clareza e respeito, com os filhos. A puberdade é uma fase de intensas transformações nos corpos dos alunos e estes devem ser orientados a lidarem consigo mesmos e com os outros por meio do diálogo, combatendo-se toda e qualquer forma de discriminação que traga sofrimento e dor ao ambiente escolar.

Os PCN podem e devem ser problematizados pelos professores que dele fazem uso, questionando-se, por exemplo, o porquê de haver referências somente aos direitos sexuais e reprodutivos de casais compostos por homens e mulheres, ou seja, como se houvesse apenas a heterossexualidade como forma de expressão das sexualidades. Questões importantes, tais como masturbação e disfunções sexuais são tratadas como “polêmicas e delicadas”, sem exatamente se oferecer uma explicação para estes adjetivos. O professor de hoje, ao ler um documento datado do final do século XX, precisa ter claro que os PCN são resultado dos embates de sua época e que a escola atual exige o firme combate à homofobia, à misoginia, ao machismo e à cultura do estupro, a fim de que sejam evitadas inúmeras situações ainda presentes nas escolas brasileiras (gravidez indesejada na juventude, aborto, infecção pelo HIV/ Aids e outras).

A escola, enquanto instituição de produção e de reprodução crítica e contextualizada de conhecimentos, tem um papel fundamental na disseminação de informações corretas e atualizadas sobre as sexualidades. Não basta, porém, a informação: é necessário que ela seja elaborada por professores, alunos e

demais sujeitos da comunidade escolar, valorizando-se todos os direitos sexuais e reprodutivos. Ao contrário do que aponta os PCN, contudo, tais direitos não se referem apenas a homens e mulheres heterossexuais, mas a todas as manifestações das sexualidades. Se como afirma Ronaldo Pamplona da Costa (1994) existem, pelo menos onze sexos (mulher heterossexual, homem heterossexual, homem homossexual, mulher lésbica, mulher bissexual, homem bissexual, a travesti, o travesti, o transexual, a transexual e o/ a intersexos) é possível se pensar em, no mínimo, onze formas diferentes de se lidar com a temática dentro e fora das salas de aula.

Mais do que formar “consciências críticas”, o professor de História deve centrar suas preocupações pedagógicas nos direitos de aprendizagem dos alunos e na busca pela autonomia de crianças, adolescentes e jovens. Gradativamente, os alunos vão abandonando a heteronomia, ou seja, a ausência de autonomia e a sujeição a leis exteriores ou às vontades de outrem, e adquirem autonomia de pensamento e de ação. Encarando o processo ensino-aprendizagem dessa maneira, é possível vislumbrar-se um cenário de aceitação das diferenças, o respeito por quem não pensa/ age “igual” e, mais do que isso, da convivência pacífica entre os “diferentes”. Respeitar o próprio corpo e os próprios sentimentos faz com que os alunos se conheçam melhor e respeitem os corpos e os sentimentos dos que estão a sua volta, inclusive do professor, que não pode mais ser visto como alguém “assexuado” e desprovido de emoções.

Aliás, o objetivo maior de todo o trabalho voltado para a sensibilização de professores e alunos na temática das sexualidades perpassa aspectos psíquicos e emocionais. Quando se fala em papéis e direitos sexuais não se pode deixar de lado as afetividades e as empatias que envolvem as relações humanas. O autoconhecimento proporcionado pelo Ensino de História transversalizado por temas diversos, especialmente o de Orientação sexual, permite ao aluno evoluir em sua aprendizagem, que deve englobar não apenas o cognitivo, mas também o emocional. As escolas, em geral, ainda não estão preparadas para enfrentar o desafio de que o professor está em relação dialógica com corpos e mentes que se encontram em profunda transformação, descobrindo-se e descobrindo o Outro.

Desse modo, o ambiente escolar, por meio de intervenções sistematizadas a respeito das sexualidades (em um primeiro momento) e do gênero (em momento posterior e, especialmente com os jovens do Ensino Médio) têm como objetivo fazer o enfrentamento aos tabus e preconceitos, e ao fazê-lo deve levar em consideração toda a complexidade que envolve a temática. A interdisciplinaridade, portanto, pode ser um caminho interessante e necessário para o professor que pretenda enveredar por essa seara. A Psicologia Social e a teoria *Queer* têm produzido importantes conhecimentos na área e podem ser utilizadas como aliadas na transversalização de temas como as sexualidades no Ensino de História.

Referências

- ABUD, K. M. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, 2007. p. 107-117.
- AQUINO, C.; MARTELLI, A. C. Escola e educação sexual: uma relação necessária. In: ANAIS ANPED - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero_Sexualidade_e_Educacao/Trabalho/12_40_16_1105-7444-1-P . Acesso em: 12 ago. 2015.
- ARIÈS, P.; BÉJIN, A. (Org.). *Sexualidades ocidentais*. Tradução de Lygia Araújo Watanabe; Thereza Christina Ferreira Stummer. São Paulo: Brasiliense, 1985. 254 p.
- BÉJIN, A. Crepúsculo dos psicanalistas, manhã dos sexólogos. In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, A. (Org.). *Sexualidades ocidentais*. Trad. Lygia Araújo Watanabe; Thereza Christina Ferreira Stummer. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 210-235.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37-48.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 164 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas transversais*. Brasília, MEC/ SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1. Ensino Médio. Bases legais*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 188 p.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a. 287 p.

_____. *Relatar a si mesmo*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b. 200 p.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004. 426 p.

COSTA, R. P. da. *Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana*. São Paulo: Gente, 1994. 207 p.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. 2 ed. Campinas/ São Paulo: Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 233-259.

DEL PRIORE, M. *História do amor no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 330 p.

_____. *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011. 254 p.

DIWAN, P. Corpo. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 119-134.

DOUGLAS, M. *Pureza e perigo*. Trad. Monica Siqueira Leite de Barros. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 232 p.

DUARTE, R. de G. *Sexo, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005. 168 p.

FÁVERO, M. H. *Psicologia do Gênero: psicobiografia, sociocultura transformações*. Curitiba: UFPR, 2010. 435 p.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Linhas*, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2006.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza de Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014. 175 p.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza de Costa Albuquerque. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 232 p.

_____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza de Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985. 246 p.

FREITAS, M. de A. *Lúpus, HIV/AIDS e doenças de chagas: aspectos psicológicos, culturais e demográficos*. Belo Horizonte: Usina do livro, 2014. 94 p.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-81.

LANE, S. T. M. *O que é Psicologia Social*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 87 p.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 191 p.

LOURO, G. L., *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184 p.

_____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 174 p.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 90 p.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus Temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 43-58.

MASTERS, W. H.; JOHNSON, V. E. *A conduta sexual humana*. Trad. Dante Costa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 400 p.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MOLINA, L. P. P. Gênero, Sexualidade e Ensino de Histórias nas vozes de adolescentes. *Antíteses*. v. 6, n. 12, p. 489-525, jul./ dez. 2013.

OLIVEIRA, M. *Amores proibidos na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. 157 p.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2014. 688 p

SALIH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 235 p.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime de heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./ mar. 2013.

SELBACH, S. (Sup.). *História e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010. 158 p.

STEARNS, P. N. *História da sexualidade*. Trad. Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010. 285 p.

_____. *História das relações de gênero*. Trad. Mirna Pinsky. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013. 250 p.

VAINFAS, R. (Org.). *História e sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 212 p.

_____. *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 446 p.

VITIELLO, N. Um breve histórico do estudo da sexualidade humana. *Revista Brasileira de Medicina*. edição especial, v. 55, nov. 1998. Disponível em: < http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=1451&fase=imprime> . Acesso em: 17 mar. 2016.

*Recebido em 25 de julho de 2016
Aprovado em 11 de janeiro de 2017*