

GÊNERO, SEXUALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DE UM DIALÓGO.

Luana Pagano Peres Molina¹

O ser humano ao longo de todo seu desenvolvimento partilha de grandes potencialidades que serão traçadas e delineadas por uma complexa rede de sentimentos, sentidos, apropriações, produções e, por fim, ao vivenciar as novas descobertas, inquietações e interrogações que se fazem presentes, pode repensar a si mesmo como sujeito histórico-social. E a história assim como nós, seres humanos, se faz e refaz constantemente e interminavelmente.

Proponho ao longo dessa dissertação desenvolver uma análise e reflexão acerca da construção sócio-cultural, que também se faz e refaz a respeito dos papéis de gênero, sexualidade e identidade sexual, que são construídos ao longo de nossa vida e nos liga intimamente com a sociedade, com a cultura vigente e com a maneira pela qual nos relacionamos com os outros. Porém, meu objetivo principal será analisar o estudo da relação de gênero e sexualidade na vivência escolar, por meio da construção de um diálogo envolvendo a conceitualização e interação a respeito de gênero, sexualidade e ensino de História. A pesquisa será realizada através da aplicação de um instrumento de investigação junto aos alunos do primeiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação com o intuito de investigar quais as suas concepções sobre diversos temas envolvendo questões sobre gênero e sexualidade.

Os papéis sexuais e seus estereótipos foram e são construídos e impostos em diferentes culturas e sociedades ao longo do tempo. Assim, devemos levar em conta as transformações socioculturais onde estão inseridas.

Por exemplo, no período entre 1950 e 1970, o feminismo no Brasil ganhava força e a historiografia passava a se interessar pela participação feminina na história. Mas já nos período de 1950, o feminismo incorporava outras frentes de luta, pois além das reivindicações voltadas para a desigualdade no exercício de direitos, como políticos, trabalhistas e civis, questionava também as raízes culturais de certas desigualdades. Denunciava assim, essa forma mística de um “eterno feminino”, ou seja, a crença na inferioridade “natural” da mulher. Questionava igualmente a idéia de que homens e mulheres estariam predeterminados, por sua própria natureza, a cumprir papéis opostos na sociedade: ao homem, o mundo externo; à mulher, a função procriadora.

¹ Mestranda em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Bolsista da Capes – lppmolina@hotmail.com

Podemos demarcar a década de 1980 no Brasil, como o momento em que acontece uma inovação nos estudos sobre o feminino, passando-se a utilizar os Estudos de Gênero para se trabalhar com questões ligadas ao feminino. Trabalhar com gênero como categoria de análise significa abordar o relacional entre homem e mulher, ou seja, as duas categorias elaboram as suas identidades como complemento ou oposição ao outro. Enfim, buscou-se um aprimoramento teórico-metodológico que permite recuperar os mecanismos das relações sociais entre os papéis sexuais. Como nos diz a historiadora Eni de Mesquita Sâmara :

Pensar em Gênero e Identidade conjuntamente significa discutir um tema que, em função da sua complexidade, exige o entendimento em vários níveis de reflexão e análise. Isso se deve, primeiramente, ao fato de estarmos elaborando as relações entre os sexos, na sua perspectiva cultural [...] (SAMARA, 2000:13)

Todas essas transformações acabam por afetar as formas de viver e construir identidades de gênero. Como nos coloca Guacira Lopes Louro, a sexualidade é construída e aprendida num processo ao longo de toda vida, de diferentes modos e sujeitos. Será através dos diversos processos culturais, que será produzido e transformado a simbologia do corpo, ganhando um sentido social que será estabelecido ou codificado, ou seja, as identidades de gênero serão compostas e definidas por relações sociais e redes de poder de determinada sociedade. Assim, a aceitação ou admissão de uma nova identidade sexual ou a transformação desta, torna-se uma alteração essencial que atinge diretamente a essência humana. Em suas palavras:

[...] Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; Produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentidos socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino - no corpo é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade [...] (LOURO, 1999: 11-12)

Aqui o corpo, será o próprio indivíduo, e seu valor está fortemente agregado às posturas e aparências em torno da classe social, raça, religião, etc. Será na sociedade, principalmente a atual, que o corpo torna-se uma referência para a noção de identidade de gênero, sexual ou biológica, dentro das mais diversas imposições culturais, num âmbito dentro da estética e ações morais e sexuais.

Seguindo essa lógica, e apoiada em Guacira Lopes Louro, sigo a vertente que busca analisar a escola como o lugar de forte vivência e uma esfera ativa da sociedade, para assim analisarmos de que forma nesse ambiente de aprendizado e construções, se desenvolve esse perfil de gênero e sexualidade. E será especificamente através de um questionário, previamente elaborado com a finalidade de se constituir o corpo documental desse trabalho, que pretendo analisar como ocorre o desdobramento dessas construções e disciplinamento de identidade entre os indivíduos no âmbito escolar.

A sexualidade atualmente deixou de ser apenas um aspecto biológico de procriação para tornar-se cultural, assim diferentes culturas tem suas próprias normas, crenças e valores que vão compondo a dimensão humana. As regras sexuais são diferentes para ambos os sexos, com restrições ligadas aos dois gêneros (feminino e masculino) determinadas pela cultura que impõem quais são as práticas sexuais apropriadas ou não. Os movimentos sociais em torno de debates ligados aos temas de sexualidade, como a homossexualidade, aborto, o uso de contraceptivos, são iniciados principalmente em torno da afirmação dos movimentos feministas.

As questões da sexualidade, na cultura ocidental, por muito tempo, foram motivos de vergonha, tabus e até de medo, devido suas posturas repressoras por parte da sociedade, diante de comportamentos e conceitos em torno da sexualidade. Assim, esta era manipulada de varias formas, ora como pecado, ora como fator de controle político da sociedade e em algumas vezes, até como instrumento de prazer e felicidade. No caso do Brasil, foi no período entre 1920 e 1930, que a Educação Sexual começou a apontar, como cuidado das mulheres e evitar atitudes femininas consideradas imorais e garantir o ato sexual como reprodução. Como aponta Mary Neide Figueiró em estudos referentes à Educação Sexual:

Partimos do pressuposto que a sexualidade, é sobretudo, uma construção sócio-cultural e, portanto, não estática, mas sim histórica e mutável. Acreditamos que em todo processo de interação professor - alunos, alunos-alunos, e escola – família, por exemplo, dá-se a construção, manutenção ou a ressignificação dos valores morais, das normas sexuais e de todos os significados relacionados às questões da sexualidade [...] (FIGUEIRÓ, 2003: 1-2)

Todos nós somos educados sexualmente ao longo de toda nossa vida, como já citado, escolhi trabalhar com adolescentes entre 14 e 15 anos, matriculados no primeiro colegial do colégio Aplicação no município de Londrina no Paraná, pois creio que a fase da “adolescência”, está marcada pelas transformações nas várias dimensões psicossociais e culturais, onde o jovem busca e confronta sua identidade pessoal, sexual e social. É nessa fase da vida que fica mais

visível, a incorporação dos modelos de masculinidade e feminilidade e será nesse contexto que se forjam as relações sociais entre os sexos, ou seja, as relações de gênero, que vão dar forma e significado às atitudes e práticas como homem ou mulher, suas interações sexuais, idéias e representações sobre a sexualidade e identidade sexual.

A escola como âmbito de vivência dos alunos, seus referenciais ideológicos, o convívio entre os alunos, é o meio para entendermos a compreensão da construção de gênero e um meio de sermos sujeitos da nossa própria sexualidade, autônomo de nossas ideias, do corpo, enfim de nossa identidade com sujeitos.

A instituição educacional na nossa sociedade, ou seja, a escola institui-se como uma agência de treinamento das crianças e adolescentes com a finalidade de responder às demandas sócio-culturais e tecnológicas que emergem no país, agindo na maioria das vezes de maneira inconsistente, inoperante e discriminadora. Deixando assim de ser um lugar de abertura ao desenvolvimento individual, afetivo e emocional e de auto – realização para o indivíduo.

A escola com sua tarefa fundamental de educar seres humanos em desenvolvimento, tanto crianças quanto adolescentes, torna-se um objeto de estudo ao perceber-se como reflexo da mentalidade social, cultural e política da sociedade vigente.

Temos a intenção de problematizar o espaço e a educação escolar, como um lugar onde “aprendemos” a ocupar e reconhecer nossos lugares sociais, através de diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, homogeneizando a maneira de se conhecer o “eu” e o “outro”. Ou seja, a escola delimitará espaços, apontando aqueles (as) a serem modelos, permitindo também, que os sujeitos se reconheçam ou não nesses moldes e caso não haja esse reconhecimento, ela se torna mais do que discriminatória, mas também insuficiente (no sentido de abrangência das diferenças), incompetente e ineficaz.

Guacira Lopes Louro aponta em seus livros, a idéia da escola como um espaço das construções das diferenças, ou seja:

Diferença, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar

adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles aos quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO,1999: 53)

Dessa forma, acreditando que a escola seja um reflexo ativo da sociedade. Assim uma questão se torna pertinente: de que maneira esse ambiente de aprendizado e construções, desenvolve esse perfil de gênero e sexualidade?

Os gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados, tornando-se parte de seus corpos. É o que Louro chama de “corpo escolarizado”, ali eles aprenderam a olhar e se olhar, ouvir, calar e falar, podendo como sujeitos reagirem, responderem, recusarem ou assumirem esses modelos inteiramente. Assim, a autora pontua que através do aprendizado de papéis, cada um (a) deveria reconhecer o que é considerado adequado e inadequado para um homem ou mulher numa determinada sociedade:

Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitem os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens [...]. (SAMARA, 2000:61)

Portanto, a escola atua tanto na instrução como ainda na interiorização de hábitos e valores que possam dar suporte à sociedade em construção, preparando as crianças e jovens, moral e fisicamente tendo por base a educação do corpo, ou seja, capazes de expressar e exibir os signos, crenças, normas e as marcas corporais da sociedade.

No âmbito do ensino de História Kátia Abud, afirma a importância do currículo como meio de entender como se estrutura o sistema educativo, colocando-o como um documento historiográfico:

O currículo contém uma concepção de escola, propostas metodológicas, técnicas de ensino, conteúdos selecionados, bibliografia, tornando-se o mais importante documento historiográfico para análise do saber histórico escolar. (ABUD, 1995:149)

Dentro desta concepção que Abud trabalha sobre os PCNs e as relações de poder, acredito que cabe a discussão que pretendo realizar na minha dissertação de mestrado. No PCN, a temática sexualidade encontra-se presente no volume 10 “Orientação Sexual”, este é uma referência para se trabalharas questões de gênero e sexualidade e não se impõem como diretrizes obrigatórias. A escolha do tema sexualidade, nos temas transversais, deve-se à urgência de se discutirem certos aspectos como a prevenção da AIDS, gravidez precoce e violência juvenil. Desta forma, como nos coloca Abud, os PCNs transcorrem de acordo com as necessidades da demanda social. Quanto ao que se refere às discussões de gênero, o que ocorre é que, na maioria das vezes, a perspectiva é tomada como um tema restrito à saúde e não como garantia de direitos, incluindo os direitos sexuais e reprodutivos.

Segundo a autora Helena Altmann em seu artigo “Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, coloca os PCNs dentro da intencionalidade de ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares.

Lionço e Diniz ao se referirem ao PCN pontuam que, enquanto os temas da diversidade sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação será irrealista esperar que o PCN possa, isoladamente e com efeitos limitados, darem conta desses temas:

Os PCNs não foram acompanhados de políticas educacionais especificamente voltadas à temática da diversidade sexual. Primeiro documento oficial do Ministério da Educação (MEC) a associar a sexualidade à idéia de prazer, o PCN deixaram de mencionar as homossexualidades e mantiveram total silêncio sobre as transgeneridades [...] não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores. (LIONÇO, 2009:164)

Althusser destaca ainda em seus estudos a escola como principal aparelho ideológico do Estado. Esta tem a função de reproduzir a ideologia do Estado, como por exemplo, sobre os aspectos da sexualidade. Muitos estudos a partir das concepções de Thompson rebateram esta

visão, acreditando na possibilidade de transformação da sociedade a partir do ambiente escolar, pois esta também poderia ser um espaço das lutas políticas.

Sobre estas discussões e suas contribuições, Kátia Abud também pontua que o currículo estabelece a mediação entre o conhecimento histórico produzido e o saber histórico escolar. Desta forma, acreditamos que a autora Lana Mara Simon em suas discussões trabalha sobre a possibilidade do conhecimento histórico no ensino fundamental e médio abrindo-se para a pesquisa e sua discussão de como desenvolver o ensino/conhecimento de História através destas operações: a experiência, representações e modo de pensar do aluno; como é produzido o conhecimento; objetos mediadores do conhecimento e estímulo dialógico.

As experiências pessoais estimulam a construção dos contornos da personalidade e do caráter não sendo, portanto, deterministas. Na escola o professor deve prescindir este fundamento aos focar os conceitos históricos:

Para Vygotsky, a construção e a aquisição do conhecimento se dá a partir de matrizes sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem. [...] Na mediada em que o homem se torna capaz de fazer uso de ferramentas psicológicas e de meios mediacionais ele muda radicalmente sua condição de existência humana pela maior capacidade de inovação cultural. (SIMAN, 2004:85)

Desta forma, o conhecimento é feito a partir da construção e desconstrução de conceitos por meio de experiências trazidas pelos alunos, através do uso de objetos mediadores, como a linguagem e ferramentas culturais. Esta ação permite desenvolver com o aluno uma dinâmica de comunicação, ocasionando as ideias que irão compor os conceitos.

Lana Mara Siman acredita que a produção de conhecimento histórico é possível através da ideia do passado, no sentido de estabelecer um contexto, no retorno ao presente para se perceber mudanças e permanências. Acredito que a contribuição desta autora para as relações de gênero, seria referente às mediações que possibilitaria como resultado o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. A sexualidade manifesta-se por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles, podemos discorrer sobre a postura do educador e da escola frente ao tema e às referências necessárias à atuação educacional ao tratar do assunto, buscando sistematizar a ação pedagógica e o estímulo à reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais e inerentes à sexualidade a fim de desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa.

Assim, o ideal seria a construção de um trabalho sobre relações de gênero, com o propósito de combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, apontando para sua transformação. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um.

Por fim, o contexto escolar não apenas define as representações hegemônicas, mas estabelecem as diferenças, as hierarquias e as qualificações valorativas das identidades.

Cabe ao ensino de história, com sua multiplicidade de fontes e linguagens de produção do saber histórico, dentro de sua função social, suscitar questões a respeito da produção de representações (identidades sociais), tanto coletivas como individuais, para que assim dê possibilidades de desconstrução e construção, como nos coloca Lana Mara de Castro Siman, e incluindo assim, os próprios significados que os sujeitos constroem a respeito do mundo em que vivem, de suas heranças passadas e de seus projetos futuros.

Porem deve-se ressaltar que ao trabalhar esta temática da sexualidade, como diz Cainelli, o professor não pode perder de vista que o objeto mediador, assim como ele próprio, sofre influências de elementos ideológicos, culturais e políticos de sua época. Por isso, a importância de um forte investimento na formação de professores(as) para a promoção da sexualidade e relações de gênero, pois caso contrário, eles (as) não serão sujeitos dispostos ou aptos para implementá-las.

Ao discorrer sobre produção de conhecimento, mediações e currículos, vemos que Tomaz Tadeu da Silva, acredita que ao corporificar determinadas narrativas sobre o indivíduo e a sociedade, o currículo constitui-se como sujeitos.

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2001:27)

Para Tomaz Tadeu da Silva o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades, portanto renovadas concepções do cultural e do social deverão ter impacto considerável sobre a teoria curricular, uma vez que o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder.

Se o conhecimento é produzido como relações sociais, o currículo é aquilo que nós (estudantes, professores) fazemos, mas também é aquilo que “as coisas fazem a nós”. Os currículos teriam efeitos, nos produziriam também, demonstrando, dessa forma, os vínculos com as relações de poder existentes na sociedade. O objetivo é buscar um novo paradigma que possibilite a ressignificação e contribuição desse campo para a teoria e prática educacionais e curriculares.

Acreditamos ser extremamente necessário refletirmos sobre quem é nosso aluno, inclusive a respeito de questões de gênero e sexualidade. Como apontam Bill Green e Chris Bigun, está emergindo uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente. E, para esses autores, algumas questões devem ser investigadas como, por exemplo: estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos/as de épocas anteriores? E têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvendo currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e mesmo obsoletos sobre a natureza dos/as estudantes? Para os autores, necessário se faz compreender a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. É preciso antes de qualquer coisa compreender a presente configuração social como uma condição cultural específica: a pós-modernidade - momento em que se descobre que os elementos que sempre foram pensados como sendo componentes invariantes essenciais da experiência humana não são fatos naturais da vida, mas construções sociais.

É preciso examinar o estudante-sujeito pós-moderno no contexto mais amplo do currículo, levando em conta o cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização, tendo em vista o deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa, especialmente a televisão, o computador e o vídeo, como organizadores ou reorganizadores da ação e do significado humanos. Entre estas questões podemos destacar as discussões sobre gênero e sexualidade e investiga-las tendo em vista esses pressupostos e pensando quem é este nosso aluno torna-se essencial.

Por isso a principal finalidade da educação sexual no universo escolar, poderia ser a desconstrução os modelos e padrões hegemônicos da sexualidade e de gênero, explicitando a hierarquia de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção, para enfim, apresentar outras possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. Daí ser de vital importância o seu questionamento

No desenvolver do curso de História, no ensino fundamental e médio, as discussões podem transcender para um terreno político sobre o multiculturalismo, como as mulheres, homossexuais e os negros, enfim aqueles que são subordinados na sociedade e que fogem do currículo escolar da cultura branca, européia e heterossexual. Tomaz Tadeu da Silva , diz que os currículos escolares de todos os níveis de ensino deveriam incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas (mulheres, negros/negras, homens e mulheres homossexuais – gays e lésbicas), numa perspectiva crítica do que é tolerância e convivência entre as diferentes culturas:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. [...] A noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecido, restando apenas “respeitá-las. (SILVA, 2001:88)

A relevância de se trabalhar as diferenças sexistas no espaço escolar, se levarmos em conta, como observa Guacira Lopes Louro, que a escola é um dos lugares onde se delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, a escola afirma o que cada um pode, ou não pode fazer, ela separa e institui. Para a autora:

[...] Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...]. (LOURO, 2003:58)

Por fim, o contexto escolar não apenas define as representações hegemônicas, mas estabelecem as diferenças, as hierarquias e as qualificações valorativas das identidades.

Cabe ao ensino de história, com sua multiplicidade de fontes e linguagens de produção do saber histórico, dentro de sua função social, suscitar questões a respeito da produção de representações (identidades sociais), tanto coletivas como individuais, para que assim dê possibilidades de desconstrução e construção, como nos coloca Lana Mara de Castro Siman , e incluindo assim, os próprios significados que os sujeitos constroem a respeito do mundo em que vivem, de suas heranças passadas e de seus projetos futuros.

E neste sentido a atuação do professor de História se faz imprescindível ao lidar com o fato que o laboratório do historiador se constitui no imaginário e se estabelece nas narrativas. Os alunos possuem suas próprias representações sobre o mundo, neste caso entendemos que se incluem gênero e sexualidade, e que são construídas através de memórias transmitidas de seu próprio grupo social ou veículos difusores de memórias sociais. Essas memórias que os alunos possuem se reconstruídas através da ação do professor de história com certeza poderão ir além do senso comum produzindo conhecimento de forma instigante e questionadora.

Existe entre estes dois agentes do conhecimento (o professor e o aluno) uma cumplicidade, ou para Siman, uma dialogia, onde o professor e o aluno constroem o conhecimento em sala de aula de forma recíproca, numa (...) ação inteiramente persuasiva, pautada na “contra palavra” e somente se completa na presença de outrem, visto que o discurso é formado por “metade nossa e metade do outro”.

Assim, entendemos que as questões de gênero e sexualidade não se somente na prática escolar não se limitaria apenas ao ambiente em que ela opera, mas também no cotidiano familiar, nas experiências humanas e nas intenções que se mesclam e acabam por projetar uma representação de uma época histórica e inserindo-se na própria determinação do sentido do mundo. Esse agir intencionalmente segundo Jörn Rüsen², “cria símbolos, representações que superam o limite da própria vida” podendo assim perpetuar memórias.

Por fim, acredito que não se pode pensar e repensar a sexualidade sem discutir os papéis sociosexuais e ter a possibilidade de se repensar a apreensão da realidade sociocultural na qual a sexualidade se insere, como fator potencialmente transformador da sociedade.

BIBLIOGRAFIA:

ABUD, Kátia. Conhecimento Histórico e Ensino de História: A produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene (Orgs.). *III Encontro de Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual no dia a dia*. Londrina: Ed. UEL. 1999.

_____. *Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola*. In: Anais do I Congresso de Educação Inclusiva. São Paulo. 2003.

² RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. & RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Orgs.). *Adolescência em questão*: Estudos sobre a sexualidade. São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica. 2006.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. *Alienígenas em sala de aula*. – Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes. 1995.

LOURO. Guacira Lopes. *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Ed. Autentica. 1999 (a).

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999 (b).

_____. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Ed. Vozes. 2003.

LIONÇO, Tatiana; Diniz, Débora (Orgs.). *Homofobia e Educação*: Um desafio ao Silêncio. Brasília: Letras Livres/Ed. Uniban, 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: *História Viva*: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SÂMARA, Eni de Mesquita. *Gênero em debate*: Trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como prática de significação. In: _____. *O Currículo como Fetiche*. B.H: Autêntica, 2001

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo e Outros (Orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIIUI, 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, Política e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.