



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Hiller Soares Santana

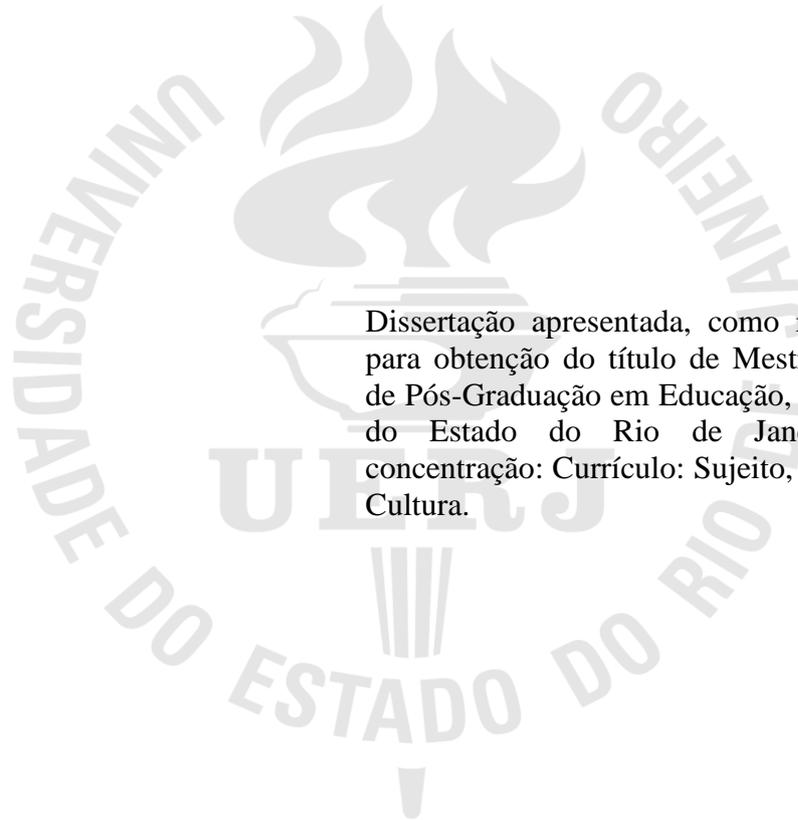
Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar

Rio de Janeiro

2014

Hiller Soares Santana

Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeito, Conhecimento e Cultura.

Orientador: Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S232 Santana, Hiller Soares.
Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar / Hiller Soares Santana. – 2014.
142 f.
Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.
1. Educação – Teses. 2. Gênero – Teses. 3. Sexualidade – Teses. 4. Homofobia – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Hiller Soares Santana

Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeito, Conhecimento e Cultura.

Aprovada em 28 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Pedroso Müller
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha avó Emília e a meu avô Antônio (*in memoriam*), em agradecimento ao incentivo que deles sempre recebi para que me dedicasse aos estudos, ainda que eles mesmos tenham tido pouco acesso à educação formal.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo primeiramente a todos de minha família pelo apoio, pela torcida e pelo amor que me dedicam desde sempre. Família é onde podemos constatar a diferença de cada indivíduo que a compõe. É o primeiro grupo social a colaborar na moldagem de nossas personalidades e eu, portanto, sou o híbrido de muitos que me formaram. Agradeço à minha mãe, Maria Dores, por ter me dado a chance de existir; à minha irmã Andréia por seu carinho e apoio; às minhas sobrinhas Loraine Caroline, Camila, Luiza Ariel e ao meu sobrinho Miguel por significarem a continuidade da existência desse núcleo familiar; às minhas tias Marina, Nalva, Glória e Salvadora que foram sempre presentes e carinhosas; ao meu tio Gildásio e à seus filhos, meus primos, Magno e Giulianne Ávila, agradeço ao carinho a mim foi dedicado sempre.

Agradeço aos amigos que colaboraram com esta pesquisa, seja entendendo o meu afastamento social em função de aulas, leituras, trabalhos e escrita deste “processo” que é a composição da dissertação de mestrado, seja atuando diretamente com textos, vídeos, entrevistas sobre o tema que investigo, ou ainda nas conversas que tivemos em nossos encontros. A eles, toda a minha gratidão. Miguel, você desde o nosso primeiro contato foi meu formador intelectual independente, foi quem me ensinou com tua prática cotidiana a respeitar as artes, a filosofia, os estudos humanos e sociais. Você sempre foi uma espécie de co-orientador, não somente deste trabalho, mas de toda a minha vida acadêmica; Odilon, você, apesar de não estar na academia, é um dos pesquisadores mais disciplinados que conheço! Luiz Patrício, André Evangelista e Jorge (Lumenn), vocês colaboraram imensamente com esta pesquisa trazendo indagações, refletindo comigo sobre as teorias num espaço não acadêmico, e isso me permitiu corrigir rumos. Sei que vocês viram as perspectivas que apresento neste trabalho como uma possibilidade de aprendizado para a vida; Ricardo, seu pragmatismo me choca, mas também dialoga com a diversidade de possibilidades que me orientam.

Quero continuar agradecendo aos amigos, especialmente aos que estão presentes em minha vida há muito tempo. Vocês são fundamentais! Sandra Maria, amiga e confidente de todas as horas, Alex Prado e sua mãe Dona Valdéa, que me receberam com tanto carinho em sua casa quando cheguei do Nordeste para o Rio de Janeiro; Madalena, agradecido por me acolher em sua casa e por cuidar de minhas enfermidades nesses anos todos; Cecília Lima, seu carinho, apoio e amor te credenciam ao título de minha outra mãe; Sônia, você, apesar de

nossos embates, me dedica uma lealdade que emociona! Serei sempre agradecido. Anderson Malta, muitíssimo agradecido por sua colaboração. Ana Damásio, sua generosidade, compreensão e colaboração ajudam a reforçar a crença na verdadeira amizade.

Agradeço a todas/os as/os professoras/es que tive, mas a Rosa, minha primeira professora, agradeço imensamente, porque naquele primeiro momento de minha vida escolar ela soube me cativar, me incentivar, me conduzir com segurança pelo caminho que era desconhecido e tais atitudes proporcionaram-me o encontro prazeroso com a aprendizagem.

Agradeço à professora Maria de Lurdes Rangel Tura, minha orientadora, por ter tido a chance de conviver com sua maestria na arte da profissão docente. Na vida temos professores que nos fazem crescer porque miramos em seus exemplos e eles nos levam a patamares de júbilo nessa arte. Você é uma dessas professoras que reforça a minha decisão de ter abraçado a educação como projeto de vida. Sua simplicidade e dedicação despertam em nós, seus alunos, o desejo incansável de aprender cada vez mais, e em tempos de multiplicidade de informações, mas de pouca retenção formadora, ter ampliado o capital cultural é algo que não tem preço, parafraseando texto de uma propaganda conhecida.

Agradeço agora a todas as circunstâncias que foram me conduzindo para a Educação, desde que deixei no ensino médio o curso técnico em administração que cursava no Rio de Janeiro para ir concluí-lo, com muitas adaptações, no curso de “normal” na pequena cidade baiana de Licínio de Almeida. Tornei-me professor “primário”. Depois por perseguição política local fui impedido de dar aulas no município, graças a uma crítica que fiz à condução das políticas municipais de educação no discurso de formatura. Este fato trouxe-me de volta ao Rio de Janeiro, onde tive abertas as portas do teatro. Em Niterói fui trabalhar no Teatro MPB-4, localizado em um dos prédios da Universidade Federal Fluminense. Passo a ter contato com o universo estudantil, em plena ebulição do Fora Collor e em seguida entro para o quadro de estudantes daquela universidade no curso de letras. Fazer uma licenciatura foi mais um compromisso meu com o campo da educação. Posteriormente, realizo na mesma instituição o curso *lato sensu* em educação, onde dou meus primeiros passos nos estudos de currículo. O ingresso no mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro compõe, nesse quadro de acontecimento, o fato que reafirma aquele compromisso firmado muito tempo atrás na pequena cidade da Bahia: o de ser um profissional da educação.

Agradeço, por fim, aos companheiros e amigos do grupo de pesquisa. Nestes dois anos que travamos contatos, pude ter em vocês a segurança para prosseguir. Nas minhas dificuldades iniciais vocês formam o farol a iluminar um porto seguro. As teorias foram ficando mais assimiláveis graças à colaboração de suas interpretações e das leituras por vocês

sugeridas para uma maior compreensão delas. Todos os nossos encontros foram proveitosos, pois eles tiveram a capacidade de ampliar meus conhecimentos exatamente em função da dialogicidade e da capacidade colaborativa de todos os que deles participaram ao longo desse tempo, no sentido de manter o alto nível das discussões teóricas de nossa prática no cotidiano das escolas. Às/aos colegas Teresa, Talita, Fernando, Marise, Maria Lúcia, Tânia e Luciana, que estão desde a minha entrada no grupo, o meu agradecimento especial, e aos demais colegas que foram se incorporando no decorrer desses dois anos, quero também agradecer e desejar sucessos na caminhada.

Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo VII da Declaração Universal dos Direitos Humanos

RESUMO

SANTANA, Hiller Soares. **Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar**. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Os estudos para a realização desta dissertação estão contextualizados no campo epistemológico do currículo e pretenderam problematizar questões relativas a gênero e sexualidade no contexto da prática curricular, considerando a perspectiva de Elizabeth Macedo, que entende o currículo como espaço-tempo de fronteira e enunciação de sentidos. A pesquisa buscou problematizar os significados sobre sexualidade, gênero e identidades atribuídos às *performances* das/os alunas/os considerados rompentes da heteronormatividade, que revelam indícios de homofobia no cotidiano do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola do município do Rio de Janeiro. As análises revelam que as produções discursivas de professoras/es, gestoras/es e alunas/os sobre as/os alunas/os que rompem com aquilo que se instituiu como a normatividade de gênero estão carregadas de significações culturais em disputa, sendo, portanto, instáveis e ambíguas. O silenciamento é considerado também neste texto como um elemento auxiliar de produções homofóbicas. Auxiliaram nestas análises os estudos culturais e a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. É importante, entretanto, frisar que práticas curriculares que atuam no campo do combate à homofobia na escola também foram observadas. O texto é também influenciado pelos estudos queer, e se propôs a questionar as concepções que tentam fixar identidades sexuais e de gênero. Esse questionamento leva em consideração que as identidades estão em constante processo de fluidez. Essa reflexão foi aprofundada a partir dos estudos de Judith Butler e Guacira Lopes Louro, além de outros representantes da Teoria Queer, em interlocução com o campo do currículo. Este estudo pretendeu demonstrar que as diferenças de gênero e sexualidade não devem ficar limitadas a esquemas binários operados a partir de oposições dicotômicas fixas. Os sentidos produzidos a partir das diferenças devem ser entendidos enquanto movimentos provisórios de identificação. São processos contingentes produzindo identificações provisórias. Entendendo que há uma necessidade ampliar estudos no que concerne às questões de gênero e sexualidade, esta pesquisa aponta para a perspectiva pós-identitária como ação efetiva no combate à homofobia.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Diferença. Homofobia. Pós-identidade.

ABSTRACT

SANTANA, Hiller Soares. **Issues of gender and sexuality in the school curriculum.** 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The studies to conduct this dissertation are contextualized in the epistemological aspect of the curriculum and intend to discuss issues regarding gender and sexuality in the context of curricular practice, considering the perspective of Elizabeth Macedo, who understands the curriculum as a ‘space-time’ boundary and enunciation of meanings. The research sought to problematize the meanings of sexuality, gender and identities assigned to the performances of the students, which at times are jeopardized by the heteronormativity revealing evidence of homophobia in a everyday elementary school in the city of Rio de Janeiro. The analysis shows that the discursive approach of teachers, management and pupils tends to express a supposed gender normativity, which are loaded with cultural meanings in dispute, and is therefore unstable and ambiguous, since they are only discursive constructions. Silence is also regarded in this text as an element of help towards homophobic behaviour. The cultural studies and the theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe have also helped these analyzes. It is important, however, to emphasize that the curricular practices that work towards combating homophobia in the school environment were also observed. The text is influenced by the queer studies and intends to question the concepts that try to fix sexual gender identities. This process considers that identities are in a constant state of fluidity. This reflection was deepened from the studies of Judith Butler and Guacira Lopes Louro, as well as other representatives of the Queer Theory in dialogue with this curriculum. This study intended to demonstrate that the differences in gender and sexuality should not be limited to simply operate from fixed dichotomous binary oppositions schemes. The directions produced from the difference should be understood as temporary identification movements. They are rather processes producing provisional identifications. Understanding that there is a need for greater democracy in the school curriculum in relation to gender and sexuality, this research points to the post-identity perspective as effective action in tackling homophobia.

Keywords: Gender. Sexuality. Difference. Homophobia. Post-identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CAMINHO INVESTIGATIVO DA PESQUISA	17
1.1 Escolha do objeto	18
1.1.1 <u>A diferença na diversidade</u>	18
1.2 Construção metodológica	20
1.2.1 <u>A importância do método</u>	21
1.2.2 <u>Olhando com desconfiança os cenários naturalizados</u>	23
1.2.3 <u>Diálogo polifônico sobre a alteridade</u>	25
1.3 A metodologia do trabalho investigativo	29
1.4 Bases de sustentação teórica	32
1.4.1 <u>Teorias pós-críticas</u>	33
1.4.2 <u>Teorias do discurso</u>	35
1.4.3 <u>Estudos culturais</u>	37
2 COTIDIANO ESCOLAR E CURRÍCULO	39
2.1 O cotidiano escolar	39
2.1.1 <u>A cultura escolar</u>	40
2.1.2 <u>A pesquisa no cotidiano escolar</u>	41
2.1.3 <u>A escola: o lócus da pesquisa</u>	41
2.1.4 <u>A representação da diferença através da coleta de dados</u>	44
2.1.5 <u>Posicionamentos discursivos docentes</u>	44
2.1.5 <u>Relatos e considerações</u>	45
2.1.6 <u>Discursos classificatórios sobre os “inclassificáveis”</u>	51

2.1.7	<u>Arena de disputas discursivas</u>	54
2.2	Currículo	56
2.2.1	<u>Estudos curriculares</u>	57
2.2.2	<u>Currículo e diferença</u>	59
2.2.3	<u>Problematização das observações na escola lócus da pesquisa</u>	62
2.2.4	<u>A situação mais difícil que vivenciei</u>	71
2.2.5	<u>Outras análises de discursos docentes</u>	73
3	GÊNERO E SEXUALIDADE	78
3.1	Gênero	80
3.1.1	<u>O movimento feminista</u>	84
3.1.2	<u>As ondas feministas</u>	86
3.1.3	<u>Os estudos <i>queer</i></u>	90
3.2	Sexualidade	96
3.2.1	<u>História da sexualidade</u>	99
3.2.2	<u>A heteronormatividade</u>	104
3.2.3	<u>A homofobia</u>	107
4	(DES)IDENTIFICAÇÃO OU PÓS-IDENTIDADES	114
4.1	Identidade ou identidades?	116
4.2	A dimensão social da identidade atingida pelo gênero e pela sexualidade	120
4.3	A pós-identidade como possibilidade	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE	140

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a subjetividade humana tem procurado buscar diferentes significados para responder as seguintes perguntas: “quem sou eu?” e “quem somos nós?”. Na tentativa de encontrar respostas, várias identidades são inventadas (JOHNSON, 2010, p.27). Várias distinções são propostas: identidade de gênero, identidade étnica, identidade de classe, identidade sexual, dentre tantas outras que são criadas para atender às demandas e aspirações que as condutas humanas tentam estabilizar. Entretanto, essas identidades são materializadas, ainda que apenas circunstancialmente, na tensão entre os acordos dos diferentes grupos que empreendem essas lutas.

O que não se pode perder de vista é que esse processo é instável, pois essas identidades são produzidas nos infindáveis deslocamentos entre sentidos pessoais e significados sociais. Portanto, ao analisá-las, devemos percebê-las como performatizações corporais que estão imbricadas nos acordos que as constituem, por isso, a compreensão do corpo como subjetivação performática da identidade. O posicionamento político desconfiando das obviedades morais e normatizantes deve, numa pesquisa como a que realizei e que apresento neste texto, buscar examinar:

Os processos sociais a partir de um outro ponto de vista. “Nosso” projeto é o de abstrair, descrever, reconstruir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos “vivem”, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente. (JOHNSON; 2010, p. 29.)

Adoto esta perspectiva apoiando-me em teóricas/os que enfatizam os Estudos Culturais ao constituírem suas análises a partir do chamado campo do currículo e dos estudos de identidade de gênero e sexual.

Aventuro-me em buscar compreender como se dá a produção discursiva dessas identidades de gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola, mas procuro não negligenciar a observação de uma política curricular sobre estas questões. As identidades “rompentes” do paradigma da heterossexualidade, que historicamente são construídas como desvios, estão no foco de minha análise. Os discursos produtores de homofobia e seus contrapontos ideológicos organizam uma “arena de disputas discursivas” na qual está imbricada a noção de cultura envolvendo poder. Um desdobramento dessa fértil noção indicará que a cultura envolve intrinsecamente a política. Esta constatação é importante para a

análise, uma vez que ela possibilita enxergar a política curricular como um processo cultural que se apresenta permeado de intervenções subjetivas, com influências globais e locais representadas nas *performances* corporais.

Deve-se admitir que a política curricular não se define como projetos da consciência que serão implementados no cotidiano escolar por meio das leis. A política curricular, penso, se parece mais com os acordos momentâneos presentes nos movimentos da prática escolar, das políticas dos governos com suas gestões em andamento, dos movimentos sociais com suas demandas, das teorias com suas postulações, entre outras influências que atuam politicamente na disputa pelo poder. Portanto, a política curricular é a própria arena onde os grupos, com diferentes posicionamentos, disputam o poder e a hegemonia que decidirá como ensinar seus projetos de realidade.

Busco, de certa forma, compreender como se dá a produção de identidades de gênero e sexuais nas políticas curriculares, não apenas para retratar essas identidades, mas para analisar os significados que produzem. Por que a diferença é tão difícil de ser aceita quando deveria ser entendida como regra e não como exceção? Através dos discursos homofóbicos coletados no ambiente escolar, procuro evidenciar a forma como essas diferenças são subalternizadas. As descrições pejorativas das/os alunos “diferentes” por meio de estereótipos são causadoras de danos morais e psicológicos e os currículos pouco discutem esses traumas e, quando o fazem, seguindo o modelo apresentado em Mainardes (2006), do ciclo de políticas de Stephen Ball, tais discussões estão mais no contexto da produção de textos do que nos contextos de influência e da prática.

Este trabalho busca compreender como a produção de identidades não heterossexuais reforça a homofobia nas políticas curriculares estabelecidas no cotidiano escolar e se há algum foco de resistência a essa hegemonia discursiva.

A sociedade brasileira discute na atualidade a questão dos direitos civis dos casais homoafetivos. O Supremo Tribunal Federal, no dia 05 de maio de 2011, garantiu a eles “todos os direitos civis” (JORNAL O GLOBO, de 06/05/2011, nº 28.396, p.1), antecipando-se ao Congresso Nacional, cujo perfil conservador impede de votar os projetos que lá tramitam há um bom tempo! Um deles é o PLC 122/06: Da criminalização da Homofobia à necessidade de políticas públicas de combate ao preconceito.

Ainda que a Suprema Corte do país já tenha se manifestado, como se posicionam as instituições de nossa sociedade? A escola não deveria ser um espaço fértil para esta discussão? Embora deva ser considerada laica, a escola ainda reverbera discursos religiosos no processo de ensino-aprendizagem. E esses discursos aliados aos posicionamentos políticos

conservadores acabam por criar o que Wyllys (2014) chama de “o mal” que é a homofobia, e este mal ainda está a impedir a mudança de paradigmas sociais.

Homofobia é o nome que se dá ao medo, aversão ou ódio irracional que algumas pessoas nutrem em relação a gays, lésbicas, travestis e transexuais. Embora se manifeste muito mais em heterossexuais, a homofobia também está arraigada na alma de muitos homossexuais, o que não é de se espantar, já que estes recebem a mesma formação cultural que transforma certos heterossexuais em homofóbicos. (WYLLYS, 2014, p. 76.)

O autor aponta o problema, mas informa também que ele é mais grave do que pensamos, já que é uma hegemonia cultural. Ele cria o homofóbico por causa da formação heteronormativa gerando a culpa e o sofrimento em quem não a assimila. Inclusive em alguns homossexuais essa mesma formação hegemônica cria efeitos de “auto-homofobia”.

Milhares de pessoas são vítimas diariamente da homofobia, já que esta se manifesta de diversas maneiras. As formas mais leves de homofobia seriam os alicerces que mais tarde podem servir de ponte para aquelas formas mais graves, que são os assassinatos – claramente crimes de ódio.

A homofobia pode aparecer disfarçada de aceitação, o que eu considero uma representação da forma mais grave e perigosa, uma vez que em troca da falsa tolerância ela exige um silêncio do homossexual. Um silêncio que deve ser mútuo, num pacto implícito, porém uma das partes estará sendo subjugada ao aceitá-lo. O silenciamento disfarçado de aceitação indica hierarquia, já que uma das partes tem o poder cultural de depreciar moralmente a outra parte que, ao se calar, também aceita a posição subalterna por temer represálias e inaceitação, ainda tão presentes em nossas vivências. “A homofobia é, portanto, um mal – um mal que vigora no mundo. E, como tal, precisa ser combatido, arrancado pela raiz” (WYLLYS, 2014, p. 77).

Compartilhando da opinião de Wyllys, apresento meu objeto, que é a discussão curricular em relação à diferença na escola, materializada nas preocupações das/os professoras/es com as/os alunas/os que se afastam de uma suposta normatividade de gênero e propriamente nas relações que essas/es professoras/es estabelecem com as/os alunas/os que assumem sua condição de diferentes, mesmo estando sujeitos a situações de preconceitos explícitos ou implícitos no ambiente escolar. Com isso, investigo as políticas curriculares e sua relação com os discursos sobre gênero e sexualidade na produção e contraprodução da homofobia. Neste propósito, encontro subsídios nos estudos de currículo, nos estudos de gênero e sexualidade, especialmente na perspectiva dos estudos *queer*.

O suporte teórico que sustentará a defesa de minha dissertação é amplo, mas está ancorado basicamente em dois pilares: na centralidade da cultura como pano de fundo (HALL; 1997) das discussões de gênero, sexualidade, estudos curriculares e do cotidiano escolar, e na teoria do discurso político proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, na qual o conceito de hegemonia de Gramsci é recontextualizado para o entendimento das novas formas de instituição de poderes. Outros conceitos dessa teoria também auxiliaram nas análises dos discursos produzidos sobre o meu objeto. Complementarmente me aproprio dos estudos semióticos de Greimas¹, utilizando o conceito de indícios apresentados por esta óptica de sinais, que estuda todos os fenômenos culturais como sígnicos, isto é, como sistemas de significação, para tratar da questão do silenciamento, que também é entendido nessa pesquisa como produtor de sentidos.

Como percurso gerativo de sentido, este texto foi construído em quatro capítulos, que apresento a seguir.

No primeiro capítulo apresento o caminho investigativo da pesquisa indicando os passos desde que comecei a estudar gênero e sexualidade no cotidiano escolar até o presente momento. Indico também as escolhas metodológicas e com inspiração em Bakhtin proponho o reconhecimento do princípio da alteridade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como uma discussão de caráter dialógico e polifônico a fim de evitar fundamentos ou cristalizações das posições defendidas pelas disputas ideológicas envolvidas na discussão desse objeto de pesquisa.

No segundo capítulo faço algumas reflexões para avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos do cotidiano, apresento a escola que foi lócus da pesquisa e já aponto, com alguns discursos produzidos por docentes, a arena de disputas dividida entre posições produtoras de homofobia e posições críticas ou desconstrutoras dessa perspectiva. Tratando dos estudos curriculares, faço uma síntese das abordagens que exerceram influências para concepção de currículo como um espaço-tempo onde uma cultura escolar padrão é reinterpretada a partir de muitas outras culturas que ali convivem num campo de lutas e negociações, e não como uma seleção cultural produzida em outros espaços-tempos, como é defendido por Macedo (2006).

¹ Algirdas Julius Greimas, ou Algirdas Julien Greimas (Tula, Rússia, 9 de Março de 1917-Paris, 27 de fevereiro de 1992), foi um linguista lituano de origem russa que contribuiu para a teoria da Semiótica e da Narratologia, além de ter prosseguido diversas pesquisas sobre Mitologia lituana.

No terceiro capítulo apresento as origens dos estudos de gênero vinculadas ao movimento feminista. A terceira onda feminista se apresenta como a fase de ligação entre esse movimento e os estudos *queer*, uma vez que interliga também os estudos de gênero aos estudos de sexualidade.

No quarto e último capítulo discuto a questão das identidades e, ancorado nas perspectivas das teorias pós-críticas, apresento as pós-identidades como antídotos no combate à homofobia, uma vez que elas são possibilidades não definidoras, são identidades avessas à rotulação e, portanto, não defendem nenhum tipo de fixação ou fechamento, o que penso ser um forte elemento a contribuir com o fim dos preconceitos de gênero e sexualidade, exatamente por não estigmatizar por estereótipos.

Apresento neste capítulo os discursos das/os alunas/os, tanto os de cunho mais homofóbico quanto os discursos das/os alunas/os que os sofrem. Não apresento soluções para os conflitos e tensões surgidos nas arenas de disputas do ambiente escolar, mas, ao evidenciá-los, penso, já contribuo com a perspectiva de que temos que repensar as práticas escolares na convivência com a diferença.

Concluindo este trabalho e seu percurso gerativo de sentido, sugiro que a inserção dessas temáticas na sala de aula, nos processos pedagógicos e nas políticas curriculares é importante para a mudança de concepções e de atitudes nas nossas escolas. A participação dos professores é crucial na implementação de situações de apoio e proteção às diferenças, pois somente esses profissionais, no contexto da prática, podem verdadeiramente promover abordagens mais claras e críticas sobre as questões de sexualidade e gênero, realizando um trabalho para além da valorização da questão da sexualidade apenas relacionada à saúde e aos direitos reprodutivos.

Informo que, quando este trabalho abordar a expressão “conhecimento escolar”, estará se referindo as proposições da Lei de Diretrizes e Base (LDB) da Educação, especificamente às orientações e sugestões presentes no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trata dos Temas Transversais, e mais especificamente do que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

1 O CAMINHO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Uma longa caminhada começa com o primeiro passo
Provérbio Chinês

Esta frase, muito conhecida e citada, aplica-se facilmente à minha argumentação inicial. A caminhada é longa, mas alguns passos já foram dados. O primeiro passo foi dado quando, ainda no ano de 2009, resolvi estudar as questões de gênero e sexualidade no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação: *Profissionais da Escola e Práticas Curriculares*, na Universidade Federal Fluminense.

O segundo passo foi dado no ano seguinte quando, como Coordenador Pedagógico de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, liderei o processo de construção do seu Projeto Político Pedagógico. Nesse processo de construção coletiva avançamos na discussão dos temas de gênero e sexualidade e os incluímos na pauta curricular. Em 2011, um novo passo foi dado nesta caminhada. Nesse ano, apresentei a monografia *Aprendizagens cotidianas: gênero e sexualidade na educação. Presenças e ausências nas salas de aula do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro*, para obtenção do título de Especialista em Educação. No texto apresentei pesquisa cujo objetivo foi introduzir uma investigação sobre o trabalho dos professores do Ensino Fundamental na abordagem das questões de gênero e sexualidade e partir dessa aprendizagem apresentei propostas sobre outras formas de abordar essas questões nas salas de aula. O objeto deste estudo foi, à época, uma análise das informações, orientações e sugestões de abordagens da Lei de Diretrizes e Base (LDB) da Educação, do volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trata dos Temas Transversais, especificamente do que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; das Orientações Curriculares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação no primeiro governo Eduardo Paes (2009 a 2012) e da análise dos próprios planejamentos dos professores, que contemplassem ou não o reconhecimento das questões de gênero e sexualidade dos alunos do ensino fundamental. A pesquisa também procurou evidenciar que os discursos dos professores, em relação aos alunos que rompem com uma suposta normatividade de gênero, estão carregados de significações culturais em disputa, sendo, portanto, instáveis e ambíguas, uma vez que são construções discursivas. A

partir desta problematização, propus ações efetivas para a abordagem do tema nas salas de aula.

No mestrado, dou um novo passo ao me dedicar a continuar pesquisando as questões de gênero e sexualidade na escola, e é nesse momento de provisoriedade na caminhada que me propus a fazer nos estudos de pós-graduação, que apresento este texto.

1.1 Escolha do objeto

De acordo com o que descrevi no item anterior, sobre os passos de uma caminhada, fica também evidente a escolha do meu objeto, que é a discussão curricular em relação à diferença na escola, materializada nas preocupações das/os professoras/es com as/os alunas/os que se afastam de uma suposta normatividade de gênero e propriamente nas relações que essas/es professoras/es estabelecem com as/os alunas/os que assumem sua condição de diferente, mesmo estando sujeitos a situações de preconceitos explícitos ou implícitos no ambiente escolar. Observei a produção das fobias de gênero e sexualidade, com foco específico na homofobia.

Este objeto procurou evidentemente indagar como as abordagens sobre gênero e sexualidade são percebidas no contexto da prática no cotidiano escolar. Neste contexto se incluem as políticas curriculares e sua relação com os discursos produzidos sobre os dois temas nesse ambiente, tanto por docentes e equipes gestoras, quanto por discentes do Ensino Fundamental de uma escola do Município do Rio de Janeiro, e é nessa ambientação que procuro dar continuidade aos estudos que venho realizando desde a pós-graduação *lato sensu*.

1.1.1 A diferença na diversidade

“O que difere de nós, nos causa desconforto e certa irracionalidade, tão somente porque não sabemos analisar profundamente essas sensações, já que elas são produzidas pelos discursos sociais em disputa” (LUFT, 2010, p.31). Fleuri (2006) afirma que o tema da diferença e da identidade sociocultural, assim como o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural, aparecem com muita força no campo da educação, no Brasil, com

o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e o reconhecimento dos movimentos de gênero, nos diferentes processos educativos e sociais e, neste sentido, diversas instituições vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a sustentabilidade, para os valores etc.

Nos últimos tempos, o debate sobre os direitos civis dos homossexuais tem sido uma constante nos principais meios de comunicação, nos movimentos sociais e nos mais diversos segmentos das sociedades mundiais, e especificamente na sociedade brasileira, assim como são frequentes as manchetes sobre atos de violência (muitos resultando em óbitos) praticados contra a população LGBT², que comprovam a intolerância e o ódio a estas pessoas, através de práticas homofóbicas. Segmentos conservadores da sociedade (geralmente ligados às religiões tradicionais) e alguns líderes de partidos conservadores, escondidos atrás de uma pretensa liberdade de expressão e de uma suposta liberdade religiosa, comandam uma desenfreada disseminação da intolerância, do preconceito e da violência aos LGBTTs, afrontando o conceito de Estado laico e os direitos fundamentais previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tão bem assimilados por nossa Constituição de 1988.

De um modo geral as sociedades modernas, desde o advento dos movimentos LGBTT's, subsequentes ao movimento feminista, vêm se dividindo entre os que apoiam a causa desta população e os que a ela se opõem. Então, nesse sentido, o que me moveu foi o desejo de realizar uma pesquisa de cunho etnográfico para entender como esta discussão tem se dado no cotidiano de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Foucault (1984) nos encaminha para a percepção dos significados de algumas análises dos múltiplos discursos produzidos sobre a diferença enquanto exercício de sexualidade. Ele constata, baseando-se na teoria das complexas redes de poder, que através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos, constituem-se as hierarquias entre os gêneros e sobre as manifestações externas ao padrão hegemônico heteronormativo.

Chantal Mouffe (2001, p.415) afirma “que reconhecer a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las enquanto renunciamos à ilusão de que poderíamos nos libertar totalmente do poder, é o que é específico para o projeto da democracia radical e plural”. A partir dessa premissa, investiguei no ambiente escolar, lócus da pesquisa, os

² LGBT ou ainda, LGBTTs é o acrônimo de Lésbicas, *Gays*, Travestis, Transgêneros (o 's' se refere aos simpatizantes). Embora se refira apenas a seis, é utilizado para identificar todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidade de gênero divergentes do sexo designado no nascimento.

discursos que circulavam tanto como micropoderes reguladores quanto os que discutiam formas de introduzir os discursos anti-homofobia nos diferentes ambientes da escola.

Reconhecendo a importância de novos saberes para organizar as práticas curriculares, considero que o educador deve ter no seu processo socializador, formativo e cultural, o respeito à diferença, caracterizado no reconhecimento da equidade de direitos dos alunos, independentemente de suas *performances* de gênero ou sexualidade, e nesse sentido esse educador deve contribuir e articular esses saberes, proporcionando uma convivência democrática entre os diferentes grupos e culturas presentes no cotidiano escolar. Tal perspectiva, a meu ver, configura uma proposta de educação para a alteridade, que reconhece os direitos do outro, que respeita a igualdade de dignidade e de oportunidade, enfim, que se afirma como uma educação verdadeiramente emancipatória e democrática.

Ciente de que a escola é um espaço de diversidade, tive como propósito trabalhar com a afirmação das diferenças. Ainda que elas tenham sido múltiplas, intento mostrar que também são múltiplos os discursos produzidos no ambiente escolar acerca daqueles que rompem com os padrões normativos de gênero e sexualidade. Entretanto, no processo de pesquisa descobri algo muito interessante para as conclusões deste trabalho. Na produção discursiva das questões de gênero e sexualidade, uma categoria saltava aos olhos: os silenciamentos. Compreendi que para além dos discursos escritos ou emitidos verbalmente, existem também os silenciamentos produtores de opressão. Neste ponto especificamente surgiu o meu interesse em pesquisar essas produções discursivas, que mesmo no não dito conseguem reforçar as hegemonias heteronormativas, causar danos psicológicos e manter o *status quo* de uma sociedade machista e hierarquizada na questão de gênero.

1.2 Construção metodológica

Na apresentação de *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*, Marília Amorim pergunta: “Qual o compromisso social e político da pesquisa acadêmica?” e “Até que ponto as pesquisas realizadas nas instituições acadêmicas estão, de fato, voltadas para encontrar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano, que dizem respeito aos modos de vida individuais e coletivos?” Quiçá respondendo às próprias indagações, a autora escreve:

O saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros da linguagem ou de gêneros discursivos distintos. (AMORIM, 2003, p. 7 e 8.)

Aproprio-me dos questionamentos feitos acima por Amorim (2003) para, nesta pesquisa, no cotidiano de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, discutir a homofobia enquanto uma tentativa de rechaçar a diferença – tanto no que se refere aos discursos verbalizados quanto aos silenciamentos que a expressam. Como investigo a diferença, penso que o diálogo com Bakhtin será “frutífero” para compreender e lidar com a polifonia semântica das disputas discursivas, principalmente na produção de uma dialogicidade que possibilite negociar soluções, ainda que não definitivas e acabadas, mas que ao menos reforce o compromisso social e político com indivíduos que sofrem as consequências do preconceito e da marginalização – principais problemas enfrentados no cotidiano.

1.2.1 A importância do método

No texto *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin* (2003), seus autores Kramer, Jobim e Souza, e Freitas lembram algo que julgo absolutamente necessário para dar sobriedade à minha escolha metodológica. Eles afirmam que não supõem, nem propõem que a perspectiva bakhtiniana seja a mais relevante, nem que deva se tornar a hegemônica, já que eles mesmos defendem a pluralidade de aportes teórico-metodológicos, condição imprescindível para “a democratização da pesquisa e produção do conhecimento científico”.

No texto escrito por Marília Amorim, a questão central é a abordagem da ética da pesquisa nas ciências humanas, tendo por base as formulações teóricas de Mikhail Bakhtin para analisar a diversidade e a complexidade da experiência do homem contemporâneo num mundo em permanente transformação. Amorim (2003, p. 11) escreve que “a teoria do acontecimento discursivo [em Bakhtin] tem o mesmo eixo que sua teoria do acontecimento estético, isto é, o da problemática da alteridade. O quê e como se diz supõem sempre ‘o outro’ em sua fundamental diversidade”. Ainda segundo a autora, nas ciências humanas conjugam-se a dimensão ética e estética para dar origem à outra dimensão que é a epistemológica. Ela cita

a metáfora de uma arena para colocar em confronto os múltiplos discursos e este cenário assume o caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas, que implica em renunciar a toda ilusão de transparência, tanto do discurso do outro quanto do próprio discurso do pesquisador. A autora salienta que: “A ilusão de transparência a que se renuncia não deve, porém ser confundida com a renúncia à teoria e a todo trabalho de objetivação e conceitualização. A polifonia em Ciências Humanas não exige o pesquisador do trabalho de análise” (AMORIM, 2003, p. 12).

Há sempre tensão entre os polos singular e universal e este ponto é, para Bakhtin, o desafio e a riqueza das Ciências Humanas. O pluralismo do pensamento bakhtiniano é traduzido nos conceitos de dialogismo e polifonia, que são formulados a partir de conflitos e tensões.

Paulo de Salles, escrevendo sobre a metodologia das Ciências Humanas, registra que “O método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis” e “o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”. (OLIVEIRA, 1998, p. 17.)

Apontando para uma perspectiva de produção do conhecimento baseada menos na ortodoxia metodológica, Cardoso (1976, p. 62) escreve que “a ciência contemporânea, de que a epistemologia cartesiana não mais consegue dar conta – já que o fato mais significativo é o desenvolvimento do método estar-se fazendo cada vez mais no interior dela mesma”, o que colabora com minha opção de escolha por um método inspirado em Bakhtin, já apontando para a percepção de que a ortodoxia, por vezes sem uma reflexão necessária do retorno do método sobre si mesmo, sem o questionamento dos seus próprios fundamentos e sem revisão crítica, fundamentais ao exercício da ciência, acaba não se constituindo enquanto possibilidade de um conhecimento que deve ser o resultado da relação entre o sujeito que se empenha em conhecer e o objeto da sua preocupação. Entretanto, ao dialogar no seu próprio interior e também no seu exterior constitutivo e com as possibilidades apresentadas, o método vai se constituindo dentro do processo de busca de respostas a questões apresentadas na pesquisa, o que propicia a produção de um conhecimento mais substancial. Lembrando Mário Quintana: “a resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas”.

1.2.2 Olhando com desconfiança os cenários naturalizados

A descoberta de outros mundos sociais é um dos encantos do fazer antropológico. Pela nossa própria inserção social, transitamos por caminhos familiares sem enxergar as diferenças tão próximas (VELHO, KUSCHNIR, 2003, p. 8 e 9).

Um primeiro movimento metodológico consistiu em olhar com atenção as situações que se mostravam “naturalizadas” ou cristalizadas dentro de algumas concepções e discursos presentes no ambiente da pesquisa. Um fato poderia colaborar para que eu não fizesse o distanciamento necessário: eu já era um elemento conhecido da Unidade Escolar e muitas situações poderiam passar despercebidas exatamente porque o meu olhar acostumado poderia induzir a equívocos. O olhar sobre o diferente, numa pesquisa, se dá em duas vias. Pesquisadores e pesquisados enfrentam momentos de maior ou menor empatia, desconfiança, solidariedade e reserva, em diferentes etapas de uma pesquisa.

Como salienta Velho (2003): “ao pesquisar nossa própria sociedade, temos que lidar com especial atenção com os dilemas e as questões associadas à divulgação dos resultados da investigação acadêmica” (p.9). Então, como me posicionar para lidar com todas essas situações?

É importante ressaltar que a produção discursiva diante da observação de um sujeito que dela pode fazer uso enquanto dados da pesquisa pode produzir “meias verdades” na medida em que o discurso pode ser simulado ou apresentado de acordo com a lógica do “contrato social” do “politicamente correto”, e isso pode dissimular muitas opiniões.

Um movimento a ser feito então era ouvir as diversas “vozes” e também não produzir uma voz soberana e detentora da verdade. Pensando no conceito de polifonia, era necessário eu fazer, primeiramente, que esses coros de vozes internas, cheias de questionamentos e de algumas hipóteses, se silenciassem em mim, para que eu pudesse ouvir as vozes que necessitariam aparecer – as do outro – não apenas para responder as minhas indagações, mas principalmente para responder as questões suscitadas em vivências, discursos e práticas dos próprios sujeitos pesquisados. Indagações estas que eu deveria procurar analisar e não necessariamente responder.

Eu também deveria estar atento a um conselho de Bourdieu: “Não basta que o pesquisador esteja à escuta dos sujeitos e faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles”. (BOURDIEU, 1999, p. 51.)

Ao proceder dessa forma, o pesquisador corre o risco de substituir simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda. Ou seja, Bourdieu nos lembra da obrigação de retermos, para questionar o ‘real’ ou os métodos de interrogação do ‘real’, determinados elementos criados, na ‘realidade’, por uma interrogação que se ignora e se nega como interrogação, e isso conduz “a uma forma de correremos o risco, de constatar um nada, que contra a nossa vontade, acabamos construindo”, ou em outras palavras, a ‘realidade’ da pesquisa só teria sentido se eu não elaborasse conclusões sobre ela antecipadamente apenas a partir de minhas indagações. A pesquisa só se justificaria se posições ‘cristalizadas’ ou ‘naturalizadas’ se desnaturalizassem no cotidiano do campo e se apresentassem enquanto instáveis e questionáveis! A minha ação enquanto pesquisador não poderia se impor aos sujeitos pesquisados a partir de determinadas questões que não fizessem parte da experiência deles. As minhas questões deveriam ser suscitadas a partir de suas vivências e dos discursos produzidos por eles e era para eles que eu deveria procurar, senão respostas, mas ao menos explicações plausíveis.

O importante, parece, não é o que se vê, mas o que se observa com o método. Como lembra Fernandes (2004, p. 128) citando Madge³, “um pesquisador social sem treino adequado pode ver muito e identificar pouco; enquanto que um pesquisador social com ideias rígidas acaba vendo apenas os fatos que confirmam suas concepções”.

Eu não queria me incluir em nenhum dos dois paradigmas de pesquisador. Tinha em mente que em qualquer setor da investigação, a observação é que me ajudaria a descobrir e pôr em evidência as condições de produção dos fenômenos estudados. Nesse sentido, Tura (2011, p. 184) contribui afirmando que: “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive”.

A autora reforça ainda a ideia de que a observação, com características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objeto determinado, constitui também procedimento básico da investigação científica, da experimentação. Citando Postic e Ketele⁴, a autora nos lembra que:

a presença do observador no campo coloca em evidência as preocupações em torno de vieses decorrentes de suas posições teóricas e ideológicas, de uma possível posição de poder conferida ao cientista – o que deve sempre ser pensado em se tratando da observação do ambiente escolar – e, num certo sentido mais geral, de seu etnocentrismo, (TURA, 2011, p. 185)

³ MADGE, J. *The Tools of Social Science*. London: Longmans, Green, 1953, p. 124.

⁴ POSTIC, M.; KETELE, J-M de. *Observer lês situations educatives*. 2. Ed. Paris: PUF, 1994.

Citando Almeida e Pinto⁵, Tura (2011) escreve que o que está em pauta são as questões que envolvem a objetividade e subjetividade do pesquisador e que por isso é preciso que, primeiramente, indique-se que a observação não prescinde de pressupostos teóricos que balizem o processo investigativo e que sejam, portanto, o seu ponto de partida, o ‘código de leitura’ da realidade estudada.

De novo eu me apoiei em dois conceitos de Bakhtin – a alteridade e o dialogismo – para justificar a escolha de um modelo de pesquisador que deveria buscar a significação dos fatos a serem observados. Entretanto, essa significação nem sempre (ou quase nunca) é precisa. Para evidenciar o máximo de proximidade com esta significação, ainda que ela seja subordinada a uma descontinuidade social, eu deveria buscar sua interpretação nos contextos empíricos de que os sujeitos pesquisados fazem parte, ou seja, nas salas de aula, nos momentos de recreação, nas interações entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

1.2.3 Diálogo polifônico sobre a alteridade

Por ter me graduado em letras, os estudos de linguagem sempre me foram caros. Os conceitos de significante e significado em Saussure, ainda nas primeiras aulas da faculdade, abriram novas portas para um entendimento linguístico. Na iniciação científica tive contato com a semiótica. Esta mesclava conceitos linguísticos e filosóficos e, através de um quadrado semiótico, eu podia fazer análises discursivas de textos. Depois, o acesso a Bakhtin ampliou essa questão, pois o autor revela que os discursos são produzidos na polifonia, no dialogismo, na pluralidade, ou seja, na diversidade de possibilidades linguísticas, sociais e culturais presentes ou silenciadas nas produções discursivas. “É sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é” (GERALDI, 2003)⁶.

A primeira grande aposta de Bakhtin é na relação construtiva entre o eu e o outro. A alteridade é o espaço da constituição das individualidades. Nela nos constituímos,

⁵ ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. M. Da teoria à investigação empírica, problemas metodológicos gerais. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1987.

⁶ GERALDI, João Wanderlei. Sobre o pensamento de Mikhail M. Bakhtin. Curso de Tópicos de Linguística V, anotados entre julho e novembro de 2003.

internalizando os signos que a compõem. Internalização esta que não se dá da mesma forma em cada um, ainda que vivam no mesmo tempo e no mesmo espaço, já que as palavras com que compreendemos um novo signo não são as mesmas com que o outro compreende.

Os signos não têm uma relação de biunivocidade, ao contrário são semanticamente plurivocais, plurissignificativos, multiplamente acentuados pelas entonações avaliativas que o penetram como uma alma sem a qual não existiria como signo, porque não tem vida fora do enunciado concreto. (GERALDI, 2003, s.n.)

Quando escrevemos, temos no horizonte um interlocutor. Digo o que construí e o outro entende e pode fazer outra construção sobre a minha e me retornar. Daí surge a responsabilidade dialógica. No processo de dialogia de Bakhtin, os sujeitos do diálogo se alteram em processo (no devir), portanto:

O Diálogo é uma corrente inserida na cadeia infinita de enunciados (atos) em que a dúvida leva a outro ato e este a outro, infinitamente. O enunciado passa a fazer parte de todos os enunciados, numa cadeia infinita. O mundo ético é fluido e concreto, enquanto que a historicidade do ser em evento, participante, não é. O Centro de valores se dá fora do humano em toda a humanidade, considerando-se a natureza como centro irradiador da verdade. A identidade é dada pela alteridade. (DAVID; 2003. s.n.)⁷

Segundo Bezerra (2008, p. 10), Bakhtin chama de o grande diálogo “a representação de consciências plurais, nunca da consciência de um eu único e indiviso, mas da interação de muitas consciências unas, dotadas de valores próprios, que dialogam entre si, interagem, preenchem com suas vozes as lacunas e evasivas deixadas por seus interlocutores; elas não se objetificam, isto é, não se tornam objeto dos discursos dos outros falantes nem do próprio autor”.

Um contraponto do dialogismo para Bakhtin é o monologismo, ou em outras palavras, é o pensamento único, é um acabamento, é um fechamento do outro na definição que faço dele. Ora, para Bakhtin o outro não se esgota em mim nem eu no outro; intercompletamo-nos, mas cada um deixa algum excedente de si mesmo. “E transformar o outro pela absorção é torná-lo objeto exclusivo de mim mesmo, de minha própria vontade, em suma, é torná-lo passivo, é negar-lhe a autonomia como consciência individual, é fazer dele a imagem que me convém” (BEZERRA, 2008, p. 14) e isso por si já indica uma ação autoritária.

⁷ DAVID, Wilson S. Anotações sobre o pensamento de Bakhtin. Curso de Tópicos de Linguística V, anotados entre julho e novembro de 2003.

As questões de gênero e sexualidade não passam por construções discursivas monológicas, pois como tratam de subjetividades elas deve ser estudadas e compreendidas sob vários pontos de vista. Ninguém é igual a ninguém. Uma obviedade tão grande, mas que de tão visível pouco é enxergada enquanto possibilidade de regra e não de exceção, como querem fazer crer alguns defensores de uma sociedade androcêntrica.

Essas questões devem ser ponderadas levando-se em conta a sua diversidade. Penso que essa diversidade carrega toda a multiplicidade e pluralidade dos seres humanos, como etnia, preferência sexual, diferenças culturais, linguísticas, sociais, enfim todas as diversas possibilidades em que é possível ser humano exercendo suas humanidades. Com o olhar voltado para o passado histórico percebemos um legado de preconceitos, intolerâncias e discriminações cometidos contra a mulher, contra os povos indígenas, contra os povos africanos, contra os diferentes – físicos ou intelectualmente – principalmente se essas diferenças envolverem aspectos de preferências religiosas, sexuais etc. Assim, repensando o outro em suas diferentes possibilidades, devemos passar a compreender, aceitar e requerer sua diversidade como constituidora de nós mesmos enquanto seres humanos mais humanos.

O conceito de polifonia de Bakhtin foi fundamental para dialogar com essa diversidade e mais especificamente com a diferença presente nela.

Na música, o termo polifonia é usado há muito tempo para designar um tipo de composição musical em que várias vozes, ou várias melodias, sobrepõem-se em simultâneo. Em oposição à polifonia, está a monodia⁸, ou homofonia, na qual as vozes executam o mesmo movimento melódico, seguindo um mesmo padrão rítmico. Ou, então, uma determinada melodia se sobrepõe às outras vozes, que se subordinam, adquirindo um mero papel de acompanhamento. Mas não é só a música que reivindica o termo polifonia. O filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, na década de 20 do século passado, lançou a ideia de polifonia, empregando o conceito na análise da ficção dostoievskiana e sugerindo que a mesma colocava

⁸ A trajetória da homofonia à polifonia na história da música ocidental inicia-se durante o papado de Gregório, por volta do ano 600, quando a Igreja Católica, então a principal potência política do Ocidente, procurou unificar o canto da Igreja sobre o modelo romano. Duzentos anos depois, Carlos Magno interessou-se pela unificação da liturgia, com um duplo fim político — disciplinar o poderoso papado e fortificar a unidade de seu império —, impondo um repertório de cantos de Igreja que julgava ser o verdadeiro canto prescrito por Gregório. O chamado “canto gregoriano”, composto de melodias unitárias e homofônicas, tentava expressar o poder político-religioso da Igreja Católica. Somente no século XII surge outro tipo de composição em que vários segmentos melódicos se desenvolvem interdependentemente, na qual as melodias se diferenciam e não são mais as mesmas nas várias vozes. Depois de séculos de imposição de um repertório musical monódico, sucessivo e horizontal, surgia o emaranhado polifônico de várias vozes, desenvolvendo-se simultaneamente, ou seja, a música polifônica, que irá predominar de forma mais efetiva a partir do século XIV (Paulo Augusto Faria Mota, *A música polifônica medieval europeia como precursora da noção de tempo métrico na ciência moderna*. Juiz de Fora: Artnet. 2006. Disponível em: <www.artnet.com.br/pmotta/gillaum.htm>. Acesso em: 5 out. 2012).

em jogo uma multiplicidade de vozes ideologicamente distintas, as quais resistiam ao discurso autorial. Bakhtin estendeu o conceito a todo o gênero romance, no qual, para ele, ora se orquestram, ora se digladiam linguagens sociais que se impõem ao autor do romance como expressão da diversidade social que este quer representar na sua escrita. Assim, para Bakhtin, a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam e que todo discurso é formado por diversos discursos. Schnaiderman (2005, p. 15) diz que a lição de Bakhtin sobre a importância da multiplicidade de vozes em nosso mundo foi uma lição de afirmação democrática e antiautoritária, partida de alguém que era vítima da violência stalinista. Fiorin (2006, p. 20) concorda com a concepção bakhtiniana de que “não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados”. Fiorin (2006, p. 22) também diz que as unidades da língua não são dirigidas a ninguém; só os enunciados têm destinatário.

Segundo Bakhtin (1999, p. 131-132), para se compreender a enunciação de outrem, deve-se orientar em direção a ela e encontrar o lugar adequado dela no contexto correspondente. O autor também chama atenção para o fato de que: “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN, 1999, p. 132).

Só podemos compreender enunciados quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concernentes à nossa vida. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 46).

Para Bezerra (2005, p. 194), “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”. E completa, mais adiante, escrevendo “que esse autor é ativo na medida em que rege vozes que ele cria ou recria, entretanto, deixando que se manifestem com autonomia” (BAKHTIN, 1999, p. 199).

Bakhtin não reserva uma função secundária ao autor no processo polifônico, o qual não renuncia ao seu ponto de vista, nem se limita a montar pontos de vista alheios, mas ele enfatiza a relação de reciprocidade inteiramente nova e especial entre a verdade do sujeito e a verdade do outro. Procurei, como autor do texto, mediar esse coro de vozes, essa pluralidade presente nos discursos produzidos no lócus da pesquisa. É no diálogo entre as minhas

indagações, na interpretação dos indícios encontrados e nas informações fornecidas pelos sujeitos pesquisados, que compoem esta trama textual, que é discursivamente polifônica.

Bezerra entende que Bakhtin concebeu duas modalidades no discurso: o monológico e o polifônico. Ao primeiro estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; ao segundo estão associados os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia. A inconclusibilidade e o não acabamento decorrem da condição própria do humano em eterna formação, sempre sujeito a mudanças, representados em um processo de evolução que nunca se conclui. Então, dialogismo e polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada, que está representada nos caracteres humanos traduzidos na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica (BEZERRA, 2005, p. 191-192).

Percebo aproximações entre postulados pós-estruturalistas e os conceitos de polifonia e dialogismo de Bakhtin exatamente por estes comungarem dos princípios de inconclusibilidade, circunstancialidade, provisoriedade, enfim, por entenderem o processo de formação da realidade como algo sempre incompleto, dado no embate entre os diferentes diálogos e discursos produzidos, sem que haja um fechamento conclusivo ou uma verdade única.

Neste texto, reafirmo a importância de percebermos o pluralismo de concepções, a diversidade discursiva, enfim, reafirmo a possibilidade de, no ambiente escolar, as diversas vozes serem ouvidas. Bakhtin contribui bastante nesse propósito com seus conceitos de dialogismo e polifonia na observação das alteridades.

1.3 A metodologia do trabalho investigativo

Pensando a pesquisa em educação a partir da análise do campo do currículo, Lopes (2006) faz uma análise sobre as relações entre as macroestruturas político-sociais e econômicas e as microcontingências, que ela denomina de relações macro/micro. Nessa perspectiva a autora salienta o caráter histórico da produção do conhecimento.

Tal caráter remete toda discussão epistemológica à análise das opções políticas e sociais por certos modos de produzir conhecimento, aos embates e conflitos associados a esse processo e às relações de poder que, em dado momento histórico, legitimam certas formas de conhecer em detrimento de outras. (LOPES, 2006, p. 620.)

Os estudos que valorizam as instâncias micro no campo do currículo, mas especificamente as investigações realizadas nas escolas utilizam-se mais frequentemente da metodologia da etnografia, através da observação do cotidiano escolar e neste ambiente com a realização de entrevistas e questionários. Esses estudos estão fortemente vinculados a perspectivas teóricas pós-estruturais e/ou pós-modernas, uma vez que a “disseminação de concepções pós-estruturais valoriza os discursos das microinstâncias, frequentemente desconsideradas por matrizes estruturais e modernas”. (LOPES, 2006, p. 621.)

Lopes destaca ainda que as pesquisas que se desenvolvem na escola usualmente enfocam as instâncias ‘micro’ e utilizam uma “metodologia centrada na investigação do cotidiano da escola ou da prática pedagógica; das concepções dos sujeitos em uma dada instituição escolar como um todo; do uso dos livros didáticos, incluindo a história do currículo como privilégio da investigação do cotidiano escolar; [e] os estudos de caso de forma geral”. (LOPES, 2006, p. 625.)

Dentro dessas pesquisas que valorizam o espaço escolar, reconheço a importância do uso da etnografia para uma investigação sistemática do cotidiano escolar.

Tura (2002) indica que a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pela antropologia para investigar a sociedade e suas questões culturais. Portanto, para a sua utilização enquanto metodologia de pesquisa educacional é necessário conceber o espaço escolar enquanto um rico espaço para observação de práticas culturais, onde deverão ser percebidos os múltiplos saberes que circulam no cotidiano de uma escola.

Uma pesquisa de cunho etnográfico em educação se caracteriza por analisar a escola e seus fenômenos socioculturais. Não se trata de um método, mas de uma perspectiva, enfoque ou orientação que direciona o olhar do pesquisador para as relações simbólicas, crenças, valores e manifestações culturais.

A escolha desta perspectiva metodológica está de acordo com a visão que o pesquisador tem sobre a sala de aula, sobre o que lá acontece, sobre a importância de contextualizar as situações vividas na realidade específica do cotidiano escolar e o que se busca é entender como as diferentes culturas se relacionam na escola e quais são os significados produzidos nesse relacionamento.

As posições e concepções das/os professoras/es sobre o ensino/aprendizagem e a avaliação escolar; suas respectivas práticas pedagógicas; as estratégias utilizadas por essas/es profissionais para dialogarem com as novidades advindas das políticas e propostas curriculares que tratam da temática de gênero e sexualidade, além dos discursos que circulam

na escola e que se vinculam às demandas sociais por qualidade de ensino e sucesso escolar estão, pois, colocados como os focos centrais desse estudo etnográfico.

Observar o cotidiano escolar não é uma tarefa fácil. Esta ação exige do pesquisador sensibilidade e atenção para analisar situações aparentemente simples, mas que podem se revelar complexas nos seus significados. É importante salientar que as experiências descritas neste tipo de pesquisa não podem ser generalizadas como situações vividas em relação às demais escolas que pertencem à mesma rede de ensino, ou a um espaço geográfico. Um estudo etnográfico deve se propor a analisar criticamente a escola na qual a pesquisa se realizou, com suas especificidades, e a partir disso pensar as questões que emergiram das situações ali vivenciadas.

A primeira etapa dessa investigação foi a organização pesquisa; o levantamento de dados a respeito da escola pública municipal que, atendendo às conveniências de parte a parte, passou a ser o lócus de observação do trabalho pedagógico. A etapa seguinte foi buscar a autorização junto à Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) para a permanência na escola.

Para eu realizar as atividades de investigação na escola que foi o lócus dessa pesquisa, primeiramente solicitei que a Diretora da Escola assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme solicitação do Comitê de Ética na Pesquisa.

O objetivo da pesquisa foi comunicado aos diferentes profissionais e estudantes.

As observações e as vivências da escola, incluindo as mais diversas dificuldades que encontrei sobre o período da pesquisa, foram anotadas em um *diário de campo*. Nele registrei também situações tensas que vivi, como por exemplo, quando presenciei alunas/os sofrerem repreensões verbais e agressões físicas de seus pais no ambiente escolar, por conta da conduta rompente da norma padrão de sexualidade de suas/seus filhas/os. Neste diário anotei também reflexões pessoais, alguns avanços realizados junto à comunidade escolar no sentido de colocar em pauta os discursos anti-homofobia, bem como registrei correções de rumo da pesquisa.

As entrevistas com os/as professores/as aconteceram no contexto da observação das atividades pedagógicas. Foram entrevistadas/dos 35 professoras/es da escola. É importante frisar que o quantitativo de professoras/es lotados na unidade escolar pertencente à rede municipal do Rio de Janeiro que foi lócus da pesquisa é bem maior do que o número de entrevistados, mas nem todos concordaram em participar da investigação a eles proposta. Cabe informar também que não fiz escolhas por áreas do conhecimento, portanto todo o corpo docente, independentemente de seu campo de saber, foi convidado a participar da pesquisa.

A maior parte dos entrevistados é composta por professoras, mas há uma considerável participação de professores também. Com perfil sociocultural de classe média, são quase todos moradores da cidade do Rio de Janeiro ou da região metropolitana. Professam a religião católica em sua maioria, mas há seguidores das religiões evangélicas, das doutrinas espíritas e das religiões de matrizes africanas. Há entre os entrevistados também seguidores do judaísmo e os que se declararam não seguidores de religiões.

Quanto à formação acadêmica desses professores, dos 35 entrevistados, 20 são graduados em suas respectivas áreas de conhecimento e atuação, dez têm especialização e cinco são detentores do título de mestre. Não há nenhum doutor ou doutorando.

Quero fazer um primeiro destaque para o que se tem denominado como entrevistas informais, que aconteceram nos encontros realizados no cotidiano escolar e em momentos cujo diálogo com algum/a professor/a tenha acontecido sem agendamentos, fruto do acaso. Registro que essas conversas também trouxeram informações importantes para o contexto da pesquisa, uma vez que garantiu narrativas livres e descritivas dos acontecimentos a respeito do que eu buscava investigar. Também às/aos professoras/es que concederam essas entrevistas, pedi que assinassem – após todos os esclarecimentos necessários – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Realizei também entrevistas mais formais, semiestruturadas e estruturadas. Essas entrevistas se organizaram em questionários.

Fiz uso de gravador, com consentimento das/os entrevistadas/os, para facilitar a reprodução do que foi mencionado por eles, garantido aos mesmos o anonimato individual e institucional.

No decorrer da pesquisa procurarei destacar os temas de gênero e sexualidades no cotidiano escolar e os movimentos que estão se organizando em torno dessas discussões, assim como de atividades desenvolvidas em eventos científicos de âmbito local ou nacional que privilegiam esse enfoque curricular no campo da educação.

1.4 Bases de sustentação teórica

Esta pesquisa, de caráter etnográfico, investigou os discursos produzidos por professoras/es, alunas/os, diretores, coordenadora pedagógica e agentes educadores de uma escola pública do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro acerca das questões de

gênero e sexualidade, especificamente no que diz respeito às práticas consideradas homofóbicas e de anti-homofobia.

Este estudo localiza-se no campo do Currículo, que tem seguido as teorias pós-críticas e nesta perspectiva valorizam o enfoque discursivo, as discussões relativas à identidade, à diferença e a centralidade da cultura nas análises das dinâmicas sociais. A abordagem cultural do Currículo se desenvolve a partir dessa percepção da centralidade da cultura em nossas sociedades contemporâneas e também da compreensão do discurso como espaço de disputa.

1.4.1 Teorias pós-críticas

Peters (2000, p. 9) apresenta de forma esclarecedora as teorias pós-críticas. O autor apresenta os movimentos distinguindo-os, pois “Embora haja sobreposições filosóficas e históricas entre eles, é importante distingui-los para que possamos avaliar suas respectivas genealogias, trajetórias e aplicações”. Existe um importante conjunto de diferenças teóricas e históricas que compreenderemos melhor se examinarmos a diferença entre os respectivos objetos teóricos dos estudos pós-críticos. Por exemplo: O pós-estruturalismo toma como seu objeto teórico o "estruturalismo", enquanto o pós-modernismo toma como seu objeto o "modernismo" e assim é também com os demais movimentos pós-críticos. Cada um desses movimentos constitui uma tentativa de superar, sob vários aspectos, aquilo que o precedeu. Entendo que os conjuntos de binários (modernismo/pós-modernismo, estruturalismo/pós-estruturalismo, colonialismo/ pós-colonialismo etc.) podem e devem ser distinguidos e isso pode ser feito no diálogo entre os objetos teóricos.

Analisando especificamente o pós-estruturalismo que embasa teoricamente este estudo, ele deve ser visto como uma resposta filosófica específica, fortemente motivada pelo trabalho de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger.

Michael Peters afirma que o desenvolvimento teórico do estruturalismo francês durante o final dos anos 1950 e durante os anos 1960 levou à institucionalização de um "megaparadigma" transdisciplinar, contribuindo para integrar as chamadas "humanidades" e as ciências sociais, mas o fez sob uma forma exageradamente otimista e cientificista. Sua pretensão ao *status* de "megaparadigma" baseava-se na centralidade da linguagem na vida cultural e social humana, considerada como sistema semiótico ou como sistema de significação autorreflexivo. O estruturalismo era, nesse sentido, parte da "virada linguística"

empreendida pela filosofia ocidental. A tradição da linguística estruturalista tinha suas origens no formalismo europeu do final do século XIX, transformando-se, sob a influência combinada de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, no programa de pesquisa dominante em linguística. Por meio de Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e muitos outros, o estruturalismo penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistema de significação. Peters, baseado na análise do trabalho de Alan Schrift (1995), escreve:

Devemos interpretar o pós-estruturalismo, pois, como uma resposta especificamente filosófica ao status do estruturalismo e à sua pretensão a se transformar em uma espécie de “megaparadigma” para as ciências sociais. O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as "estruturas", a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. (PETERS, 2000, p. 10.)

O texto de Alan Schrift⁹ argumenta que uma das mais importantes diferenças entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo está na renovação do discurso filosófico: A redescoberta estruturalista de Freud e Marx, juntamente com a recuperação de Nietzsche feita por Heidegger, preparou o palco para a emergência do pós-estruturalismo, visto como uma resposta distintivamente filosófica ao privilegiamento das ciências humanas que caracterizou o trabalho dos estruturalistas.

A influência da primeira geração de pós-estruturalistas tem sido enorme, inspirando um grande número de importantes e estimulantes análises na linha de frente da pesquisa feminista, da psicanálise, da teoria literária, da antropologia, da sociologia e da história. Essa influência tem também permitido interessantes fertilizações e penetrações entre as diferentes disciplinas, bem como avanços intelectuais em campos configurados de forma renovada, tais como a teoria do cinema, os estudos de mídia, a teoria *queer*, os estudos pós-coloniais, os estudos afro-americanos e os estudos helenísticos, bem como os campos emergentes dos estudos feministas e de gênero, dos estudos pós-coloniais e dos estudos culturais.

⁹ SCHRIFT, Alan. *Nietzsche's French Legacy: A Genealogy of Poststructuralism*. Nova York & Londres: Routledge, 1995.

Numa nova perspectiva, o pós-modernismo desfaz a crença da antiguidade parmenidiana de que “o que é, é e não pode deixar de ser” e passa exatamente a combater o essencialismo, as fixações de identidades, enfim, propõe a negociação de demandas e questionamentos na construção da sociedade, dos grupos sociais que a compõem, e nessa perspectiva, os estudos culturais e a teoria do discurso são dois elementos imprescindíveis para investigar como se colocam as noções de indivíduo, comunidade, identidades e observar as diversas estruturas de poder que permeiam as relações sociais num mundo configurado tanto pela diversidade como pela ausência de voz de grupos minoritários.

Dos estudos pós-coloniais, a obra de Homi Bhabha, inspirada em grande parte pela desconstrução de Jacques Derrida, pelas teorias psicanalíticas de Jacques Lacan e pelo pensamento de Edward Said, bem como a diversidade de áreas que ela abrange, também apresenta generosa contribuição nos estudos culturais, pois como afirma o autor: “toda identidade cultural é fundamentalmente híbrida” (BHABHA, 2011, p. 8).

Hibridismo que segundo Bhabha desconstrói uma retórica colonialista que porta em seu bojo uma relação de hierarquização ou subordinação entre dicotomias excludentes, ou em outras palavras, hibridismo enquanto um “espaço limiar” entre culturas, ou ainda “zona de conflito, de interação e assimilação recíproca que todo encontro entre culturas implica” (BHABHA, 2011, p. 9). Assim, pensar as relações estabelecidas no ambiente escolar como arenas de disputas culturais facilitará a compreensão de que elas não envolvem apenas a imposição de uma cultura sobre outras, “mas antes uma luta num espaço mutante que dá margem a todo tipo de dominação, e ao mesmo tempo gera a possibilidade de deslocamentos e subversões” (BHABHA, 2011, p. 9).

Além do conceito de hibridismo, em Bhabha são muito importantes, no nível do discurso, os conceitos de negociação, representação, entre-lugar e sobrevivência.

Considero que o discurso e a linguagem possuem papéis centrais na formação do sujeito e, de acordo com este modo de pensar o currículo, procuro entender como se dá a negociação entre as diferentes culturas que convivem no espaço escolar.

Reforço que trabalho na pesquisa com uma aproximação às teorias pós-críticas, entretanto o foco específico desta dissertação é a perspectiva pós-estruturalista.

1.4.2 Teoria do discurso

O discursivo é, a partir de nossa perspectiva, o campo de uma ontologia geral, quer dizer, de uma reflexão acerca do ser enquanto ser. Isto supõe que as categorias linguísticas deixam de estar ancoradas numa ontologia regional que as reduziria à fala e à escrita, e passam a construir o campo de uma lógica relacional – fundada na substituição e na combinação, as duas formas primárias da articulação – que constituem o horizonte último do ser enquanto tal. (LACLAU, apud MENDONÇA, 2010).

Citando os autores Laclau e Mouffe, Daniel de Mendonça escreve que “discurso não é tão somente formado por características linguísticas”, ou seja, que esta noção não se restringe apenas aos atos de fala ou ao que está estritamente escrito. “O discurso deve antes ser percebido como a união entre o que se fala e o que se escreve, mas também à forma como se age” (MENDONÇA, 2010, p. 3). Ainda segundo o autor, o discurso, além de possuir sua evidente dimensão linguística, também carrega em si a dimensão extralinguística. Por tudo isso é que o discurso deve ser entendido a partir da admissão de que toda prática social é uma prática significativa, já que “o social em si é um social significativo” (MENDONÇA, 2010), o que para Laclau eleva o discurso a uma dimensão ontológica.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, em *Emancipação e Diferença*, de Ernesto Laclau, obra da qual são as organizadoras brasileiras, explicitam o processo de realização da tradução do texto e salientam que a integração de seus grupos de pesquisa com a Teoria do Discurso do autor argentino não data de muito tempo.

Em nossas pesquisas educacionais no campo do currículo, a aproximação mais significativa do pensamento de Ernesto Laclau – para além de leituras esporádicas nos anos 1990, suscitadas pelas relações que Peter McLaren e Henry Giroux faziam entre a proposta de pedagogia radical e os textos pós-marxistas – é recente. (LACLAU, 2011, p. 7.)

Elas esclarecem que a aproximação do grupo de pesquisas no campo do currículo¹⁰ do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau tem sido profícua, uma vez que este diálogo proporciona um constante debate a respeito das relações entre esta teoria e a teoria do currículo, o que tem levado ao enriquecimento teórico no sentido de enfrentar os novos desafios para os significados das relações entre currículo e emancipação, que são engendrados diante da ruína dos projetos universais de mudança social. De acordo com as autoras, esse casamento teórico proporciona reconfigurações que precisamos fazer em nossas concepções

¹⁰ Grupo cujo movimento intelectual foi decorrente de diferentes questões originadas em investigações na linha de pesquisa *Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura*, que vem desenvolvendo pesquisas sobre políticas de currículo em diferentes contextos sociais.

de currículo e cultura, de forma a superar as divisões clássicas estabelecidas entre cultura, economia e política. Ainda que incorporem discussões pós-estruturalistas e pós-coloniais, as autoras indicam um afastamento das concepções pós-modernas que se limita, como afirma Laclau, a valorizar o particularismo.

Embora eu me considere um neófito na Teoria do Discurso Político de Laclau, tendo me aproximado dela por meio do grupo de pesquisas no campo do currículo citado por Lopes e Macedo, reconheço que esta teoria colabora substancialmente na análise dos discursos produzidos sobre os alunos que rompem com uma suposta normatividade de gênero, bem como ela apresenta conceitos que ajudam a sistematizar as relações de poderes que facilitam nossa compreensão sobre como se formam as arenas de discursos sobre a homofobia no cotidiano escolar.

Saliento, entretanto, que perspectivas foucaultianas também serão trazidas para o debate, embora, diferentemente de Foucault, Laclau não pressupõe qualquer referencial externo ao discurso, o que o faz não trabalhar com a possibilidade de práticas não discursivas. Para Laclau toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática.

Para Laclau, então, a teoria do discurso visa não separar a linguagem e sua retórica, o indivíduo de sua psique e o político que é a representação da sociedade.

1.4.3 Estudos culturais

Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. (SILVA, 2000, p. 32.)

De acordo com Tura (2005), a aproximação entre os campos dos estudos Culturais e da Educação se deu pelo fato de que os espaços escolares são também espaços de socialização e, portanto, são locais onde a cultura é aprendida e ensinada, e ainda é onde se produz e reproduz uma cultura própria, denominada de cultura escolar. Este campo, denominado de Estudos Culturais, efetiva-se com a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS). Segundo a autora, o interesse do CCCS está relacionado à ligação existente entre educação, cultura e poder, e nesse sentido, trata-se da “possibilidade de identificar práticas culturais específicas que indicavam, num espaço pedagógico particular, as relações entre a

cultura popular e a cultura hegemônica e como se punham em funcionamento, no cotidiano escolar, os mecanismos da reprodução social urdidos na circularidade entre as diferentes culturas” (TURA, 2005, p. 126).

Esta pesquisa aborda a cultura como pano de fundo que serve aos discursos produzidos no próprio ambiente escolar. Segundo Hall (2004), a partir da chamada “virada cultural”, a cultura assume um caráter explicativo e constitutivo das esferas que compõem a vida social. Ela assume esta posição central a partir do movimento em que se percebe que os aspectos relacionados à vida do homem em sociedade estão profundamente imbricados de sentidos e significados que lhes são atribuídos no interior das relações sociais. Com isso, esferas que compõem a vida social, como a política, a economia e a sexualidade são também consideradas práticas culturais, uma vez que dependem dos sentidos que lhes são atribuídos. Desta forma, a cultura ganha grande poder explicativo das relações mantidas no ambiente social, o que gera uma mudança no paradigma das Ciências Humanas e Sociais, que passam a utilizá-la como referencial de análise dos fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, a centralidade da cultura tem também uma dimensão epistemológica, pois é na esfera cultural que se dá a luta pela significação e onde há a negociação e fixação destes significados (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003). Assim, por estar analisando o espaço escolar, é importante pensar nas práticas curriculares. Desta forma, compartilho com Macedo (2006) a visão do currículo como um espaço-tempo onde uma cultura escolar padrão é reinterpretada a partir de muitas outras culturas que ali convivem num campo de lutas e negociações, e não como uma seleção cultural produzida em outros espaços-tempos. Assim como a autora, concebo o currículo não apenas como texto prescritivo de conteúdos, métodos e avaliações escolares, mas como lugar que produz cultura, que envolve uma determinada visão de mundo, concepção de sujeito e de construção de suas identidades.

Apresentadas as opções teórico-metodológicas, é chegada a hora de apresentar o ambiente e o cotidiano escolar definido como o lócus da pesquisa e as propostas e políticas curriculares que nele são desenvolvidas, no que tange às questões de gênero e sexualidade.

2 COTIDIANO ESCOLAR E CURRÍCULO

No que concerne às relações entre proposta e prática, os principais marcos da trajetória dos estudos curriculares, estudos da prática e estudos do cotidiano defendem que cotidiano escolar e currículo são indissociáveis. Ambos, de acordo com Lopes e Macedo (2002), são englobados dentro de uma concepção em que propostas, políticas curriculares e a prática cotidiana não se separam. Por isso, penso que tratá-los conjuntamente na análise dos discursos que compõem a arena de disputas discursivas presentes nesta pesquisa é um dos caminhos mais viáveis.

2.1 O cotidiano escolar

Todo dia, aqueles que podem isto neste mundo de exclusão, acordam, escovam os dentes, tomam café da manhã e fazem outras refeições durante o dia, trabalham, assistem à televisão, falam ao telefone, entre outras atividades indefinidamente repetidas e que ocupam a nossa rotina diária. Se, entretanto, recuperamos da nossa vida os aspectos singulares e qualitativos dessas práticas, aparentemente repetidas *ad infinitum*, vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há uma repetição. (ALVES, OLIVEIRA, 2002, p. 85)

O cotidiano pensado pela óptica da quantidade, de fato é um espaço da repetição, de norma, de obviedade, o que talvez explique a ideia abraçada por muitos pesquisadores de que o cotidiano se resume ao espaço do senso comum e da regulação. Fazendo uma crítica dessa concepção, Alves e Oliveira (2002) desenvolvem algumas reflexões para avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos do cotidiano para a ampliação do entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico da modernidade. As autoras entendem que a “rebeldia do cotidiano não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas” (p. 86). Esse entendimento se baseia na ampliação da reflexão para além da dicotomia entre os aspectos quantitativos e qualitativos do cotidiano, que passa a ser entendido como um conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia, tanto no que é permanente nelas, que é o seu conteúdo, quanto em sua singularidade, que é a representação pelas formas.

É relevante para este entendimento, não o que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, pois como denunciam muitos autores, dos quais destaco Foucault, essas tentativas se mostram reducionistas e apenas condicionadas pelos macro e micropoderes que as instituem. Para avançar no debate, é preciso nos debruçarmos sobre a análise dessas atividades: suas características, os significados que elas assumem em nós e para nós. Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são apreendidas, ainda que em alguns casos de forma instintiva ou até mecânica, e isso significa que “tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas mediante as quais nos desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais” (ALVES, OLIVEIRA, 2002, p. 87).

2.1.1 A cultura escolar

A cultura escolar se distingue como aquela que é própria dos estabelecimentos escolares e que se banha nas matrizes simbólicas de um tempo e lugar e, por isso, acompanha as transformações dos diferentes momentos históricos, se plasma nas peculiaridades locais – se particulariza – e se expande na esteira da comunicação intercultural, numa circularidade própria das relações e migrações culturais, tendo por centro um código de comunicação marcado pelas formações culturais letradas e eruditas. (TURA, 2011, p. 180.)

De acordo com Tura (2011), pode ser verificado um crescente interesse em relação ao estudo da cultura escolar quando há a pretensão de analisar as relações pessoais e sociais que estão presentes na organização da escola. Esta organização, entretanto, não tem conseguido dar conta de complexas significações, sentidos, diferenças e pluralidades que fazem parte das instituições educativas. Para a autora, o que está em foco, então, “são as formas como se foram instituindo, organizando, solucionando, particularizando as questões da cultura escolar, que por sua vez, se articulam com as diferentes lógicas das culturas locais” (TURA, 2011, p. 180) que instituem essas significações, atribuem sentidos, apresentam as diferenças e identificam as pluralidades delas. O cotidiano escolar com sua cultura é um aglomerado de relações imbricadas nos conhecimentos escolares que circulam nos múltiplos espaços da organização social e política dos sistemas educativos e pode, segundo Tura, “exercer um papel mediador na interação entre as múltiplas culturas que habitam o interior da escola” (TURA, 2011, p. 182).

2.1.2 A pesquisa no cotidiano escolar

Uma descrição superficial pode deixar escapar a intencionalidade das ações humanas ou a sutileza de certos códigos socialmente estabelecidos, pois fragmenta tempos e espaços, isola acontecimentos, fecha o gesto no seu próprio contexto de enunciação. (TURA, 2003, p. 190.)

Antes de apresentar a escola e os dados iniciais da pesquisa, é importante frisar que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com as sociedades e suas tradições, e que foram sendo incorporados pelas estruturas escolares através de ritos e costumes assimilados pela cultura escolar. Então, esse procedimento que possibilita realizar mais do que a mera descrição de fatos, deve colocar como possibilidade a tradução de comportamentos observados, de ações socialmente reconhecidas, de crenças compartilhadas, a fim de encontrar formas de descrição que tornem esses elementos compreensíveis numa rede de significados que lhes dão sentido e materialidade. Segundo Tura (2003, p. 191):

todas essas questões, [...] não diminuem o valor da observação, principalmente pela possibilidade de trazer o enriquecimento do conhecimento sistemático sobre as relações entre educação e sociedade, por sua contribuição para o crescimento da compreensão a respeito dos acontecimentos socioeducativos e pelo acúmulo de dados e análises para o desenvolvimento da teoria social. (TURA, 2003, p.191).

2.1.3 A escola: o lócus da pesquisa

A escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro que foi lócus dessa pesquisa está situada na Grande Tijuca, Região Norte da capital fluminense. Localiza-se entre uma grande quantidade de comunidades e, portanto, atende ao público diverso das favelas do entorno. Aqui já saliento que, apesar dessa característica, não há registros de hostilidade entre alunos por pertencerem a comunidades diferentes na escola. Ao contrário, é notável a percepção da escola enquanto espaço de entrosamento entre estes diferentes grupos.

O prédio data da década de 1960 e já passou por algumas reformas. A maior delas se deu no final de 1990, quando passou a ter dois prédios e uma estrutura maior, contando também com uma quadra para as atividades esportivas e de educação física. A reforma recente consta apenas da troca de janelas (de madeira para alumínio) atendendo às

especificações para o processo de climatização das escolas, proposto pelo Prefeito Eduardo Paes no final do ano de 2013.

O prédio maior abriga dez salas de aulas amplas com capacidade para até 45 alunos com certo conforto. Possui uma sala para a secretaria, uma sala para a direção e mais uma sala de professores, banheiros e um refeitório.

O prédio menor abriga mais seis salas. Quatro são usadas como salas de aulas e as outras duas são respectivamente a sala de informática e a sala de leitura. Neste prédio, os banheiros estão desativados e são usados como almoxarifado e local onde os garis (funcionários da empresa de limpeza urbana do município do Rio de Janeiro) usam para guardarem os utensílios da limpeza local e como vestiário.

O prédio maior abriga as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, podendo ter turmas também do primeiro segmento. O prédio menor é ocupado pelas turmas apenas do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Fazendo uma homenagem a um dos cantores e compositores da resistência contra a Ditadura de 1964, apresento a Escola que foi lócus de minha pesquisa com o nome fictício de Escola Municipal Chico Buarque, primeiramente para garantir a segurança do seu anonimato – até o presente momento não há nenhuma escola da rede municipal do Rio de Janeiro com este nome – e em segundo lugar porque, ainda que houvesse uma escola em homenagem ao cantor e compositor, ela provavelmente receberia o seu nome completo e não apenas o carinhoso apelido pelo qual o cantor é mundialmente conhecido.

A pesquisa começou na escola municipal Chico Buarque no início de 2013, mas apresento os dados administrativos deste ano de 2014, já que houve algumas reconfigurações na estrutura funcional e pedagógica da escola.

A escola municipal Chico Buarque funciona em três turnos, sendo que o matutino e o vespertino são dedicados exclusivamente ao Ensino Fundamental. O turno noturno é dedicado ao Programa Projovem Urbano, programa do governo federal assimilado pelo município do Rio de Janeiro a partir do ano de 2012. O Projovem é uma espécie de supletivo do ensino fundamental destinado ao público jovem e adulto. A pesquisa não se realizou com este segmento.

Atualmente a escola conta com turmas do segundo ao quinto ano, pertencentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e com turmas do sexto ao nono ano que fazem parte do segundo segmento do Ensino Fundamental e turmas de correção de fluxo de aprendizagem para alunos com defasagem entre idade e ano de escolaridade, as chamadas

turmas de Aceleração de Aprendizagem. Todas essas turmas estão dispostas nos turnos da manhã e da tarde.

A escola municipal Chico Buarque tem 227 alunos regularmente matriculados nas turmas do primeiro segmento, apelidado pela ex-secretária de educação do município, Claudia Costin, de “primário carioca” e 542 alunos regularmente matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental, também rebatizado pela ex-secretária como “ginásio carioca”. Há mais 160 alunos matriculados nas turmas de “Aceleração da Aprendizagem”, perfazendo um total de 929 alunos regularmente matriculados. Registro que não faço a soma dos alunos do Projovem porque este segmento tem outra dinâmica de funcionamento e também porque se constitui com corpo docente composto por professores que não fazem parte dos turnos matutinos e vespertinos, ou seja, o Projovem, apesar de funcionar na mesma escola, é como se fosse pertencente a outra escola, portanto, demandaria uma pesquisa também diferenciada.

Aproximadamente o número de professores da escola municipal Chico Buarque é de 55 docentes. Dentre estes, alguns estão fora de sala de aula, readaptados a serviços burocráticos em função de problemas de saúde.

A escola conta hoje com a diretora geral e com um diretor adjunto. Conta também com uma coordenadora pedagógica, um agente administrativo, um secretário escolar, quatro agentes educadores e mais o pessoal de apoio, como serventes e merendeiras. A limpeza da unidade escolar fica sob a responsabilidade de três funcionários da Companhia de Limpeza Urbana do Rio de Janeiro, a Comlurb.

Do total de professores da Escola Municipal Chico Buarque, dez são professores PII, ou seja, professores habilitados para trabalharem com o primeiro segmento do ensino Fundamental e os demais são professores PI, responsáveis pelo ensino das diversas disciplinas que compõem a grade curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Entrevistei professores dos dois segmentos, embora a pesquisa tenha sido focada no segundo segmento – do sexto ao nono ano. Entrevistei aproximadamente 200 alunos do sexto ao nono ano, mas grande parte do material analisado está mais vinculada aos alunos do oitavo e nono anos da escola, pelo fato de eles já estarem vivendo mais fortemente as tensões e conflitos da adolescência, inclusive no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Para preservar a identidade dos professores, a eles atribuí nomes fictícios. Serão todos identificados na pesquisa com nomes de flores.

Está assim apresentada a escola que me proporcionou vivenciar a experiência da pesquisa.

2.1.4 A representação da diferença através da coleta de dados

Dentre as diversas questões elaboradas no questionário respondido pelos docentes da Escola Municipal Chico Buarque, a questão a seguir sinaliza a percepção destes sobre os alunos rompentes da normatização de gênero e sexualidade e mostra também alguns indícios de silenciamento ou ocultamento dessas diferenças.

A questão objetiva foi: **Em seu exercício profissional, você já se deparou com alunas/os que não se enquadravam no que era socialmente esperado delas/deles em relação ao comportamento de gênero?**

Como possibilidades de respostas, havia as opções sim e não.

Apesar de esta pesquisa não ser quantitativa, julgo que é importante apresentar os números que também sinalizam para uma reflexão. Vinte e seis professores responderam positivamente a questão, outros nove responderam negativamente.

Cabe indagar a invisibilidade das/os alunas/os rompentes do que socialmente é esperado deles em relação a gênero para essas/es nove professoras/es que responderam nunca terem se deparado com elas/es em sua carreira. Será que os docentes realmente não tiveram contato com essa realidade porque há um decréscimo na população LGBT ou eles ainda subalternizam a existência dessas/es alunos por elas/es serem considerados tão diferentes a ponto de nem serem vistos como alunos presentes no cotidiano da escola?

Por outro lado, se realmente as/os professores no decorrer de suas carreiras nunca tiveram contatos com alunos rompentes da norma de gênero e sexualidade, onde eles estariam? Não existiram ou estavam camuflados na norma, autoviolentando-se, dentro do “armário” social para não sofrerem represálias ou preconceitos da sociedade hegemônica androcêntrica? Se esta for a questão, estaríamos diante de uma representação de auto-homofobia dessas/es alunas/os?

2.1.5 Posicionamentos discursivos docentes

As/os professoras/es que responderam positivamente à questão anterior deveriam descrever a/o aluna/o em termos de características pessoais, relações interpessoais e

desempenho escolar. Esta questão visava indagar sobre as concepções de estereótipos, as inter-relações e como estes alunos eram avaliados em seu desempenho acadêmico.

Apresentarei esses primeiros discursos analisando-os quanto aos seus focos. Alguns se voltam para as classificações estereotipadas de gênero e sexualidade, outros, para a demonstração de como se dão as inter-relações das/os alunas/os rompentes com as/os demais alunas/os, e ainda outros que se focam na associação destas características para apresentarem as *performances* de desempenho da aprendizagem.

Como já sinalizei, os nomes dos professores são fictícios (nomes de flores), mas ao mesmo tempo é uma homenagem que lhes presto. Diante do trabalho árduo que enfrentam na contemporaneidade e ainda que alguns tenham posições que considero equivocadas no que diz respeito ao tema da discussão que apresento, considero que estarei carinhosamente, com esta homenagem, agradecendo a colaboração dessas/es profissionais.

2.1.6 Relatos e considerações

1) Tive uma aluna muito introvertida e de repente se modificou, deixando aflorar sua sexualidade. Tinha poucos amigos. E ficava num canto. Agora está mais solta e conversa com mais colegas. Tornou-se uma aluna faltosa e não demonstra mais tanto interesse pelos estudos. *Professora Rosa*.

O relato acima não se enquadra enquanto classificação por estereótipo, mas sim enquanto descrição de personalidade ou de caráter psicossocial da aluna “diferente”. É um relato que apresenta a dificuldade nas inter-relações dessa aluna com os demais colegas.

2) Uma aluna com muita agressividade. Apresentava uma bipolaridade – introvertida/extrovertida – e era exibicionista. Ela tinha dificuldade de relacionamentos com os colegas. *Professor Ibisco*.

Este segundo relato se centra numa “análise” psicológica da aluna e na apresentação de uma personalidade dúbia, descrita como bipolar. O discurso produzido pelo professor também se volta para descrever a dificuldade da aluna nas inter-relações.

3) A aluna vestia-se e comportava-se como um homem; vivia em conflito com as meninas; aproximava-se somente dos meninos, não participava de nada que é comum ao sexo feminino, ao ponto de pedir à direção autorização de uso de banheiro masculino. Atualmente, tenho outra aluna que já afirmou que não irá à formatura, pois não veste vestido e isso não faz parte do “real” dela. Esta aluna até

pouco tempo “ficava” com um menino, talvez tentando dar uma satisfação para a comunidade, sociedade etc. Porém passados alguns meses ela “indicou” através de “novas posturas” que isso faz parte do passado e daí o fato de não usar mais vestido. *Professora Açucena.*

Este relato está centrado na descrição comportamental das alunas e no que essas alunas apresentavam ou como eram vistas pela professora. Nele, no que se refere às inter-relações, há a indicação de que as alunas provocam conflitos na convivência com as meninas. Uma das alunas se apresenta, através do discurso da professora, como alguém que não se enquadra dentro do comportamento esperado para uma menina. O relato indica que a aluna questiona a normatização do vestuário feminino e se rebela contra o seu uso. Em conversa posterior com a professora pude perceber que este fato lhe causava aborrecimento, pois Açucena considera que a aluna “pode exercer sua sexualidade, mas querer se vestir igual a um homem é um absurdo”. A professora parece desconhecer que a forma de vestuário tanto masculino como feminino é apenas uma convenção estabelecida social e culturalmente. Em muitos países há uma similaridade entre as vestimentas de homens e mulheres. A cultura árabe é um exemplo disso.

4) Faz aproximadamente uns oito anos, dei aula para uma menina de 15 anos, vestia-se, cortava o cabelo e assumia trejeitos de menino. Ela jogava futebol com os colegas e se interessava pelas meninas, o que às vezes gerava atrito. Aprendia com facilidade, mas não se interessava pela escola e acabou abandonando. *Professora Violeta.*

Este relato tem similaridade com o anterior, a aluna é apresentada como uma lésbica, com hábitos e atitudes tipicamente masculinos. As inter-relações dessa aluna são apresentadas como conflitantes, pois sua opção por meninas “às vezes gerava atrito” provavelmente na disputa com os meninos pelo objeto comum do desejo. Duas importantes considerações são feitas nesse relato: a facilidade com que a aluna aprendia os conteúdos curriculares e o posterior abandono da escola. Que causas justificariam essa situação aparentemente contraditória? Penso que um/a professor/a que rejeita a diferença não seja capaz de atrair essa/e aluna/o rejeitada/o para que a/o mesma/o tenha um desempenho brilhante se a própria educadora deixa de respeitar algo importante para esse processo, que é a individualidade dessa/e aluna/o.

5) Um aluno com visual diferenciado dos outros alunos na mesma idade; mantinha uma relação às vezes conturbada com os colegas e apresentava desempenho abaixo do esperado. *Professor Girassol.*

O discurso do professor está focado na descrição do estereótipo da diferença, na descrição da dificuldade do aluno em manter boas relações com os demais colegas e na afirmação de que o desempenho acadêmico desse aluno está abaixo do esperado. O professor em questão teve, em quase todos os momentos da pesquisa, atitudes de preconceito com os homossexuais. Faz piadas o tempo inteiro sobre a sexualidade de alguns alunos, descrevendo-os como palavras discriminatórias que, por bom senso, me recuso a citar aqui. Para Girassol, “homem tem que ser homem e mulher tem que ser mulher. Tudo fora disso é falta de vergonha na cara”. Embora isso tenha me parecido assustador, desse professor não vi dissimulação discursiva, ele expressou sua opinião claramente com base em seus princípios ideológicos e religiosos.

6) Um aluno que tem geralmente um acentuado desequilíbrio emocional. Mas percebi que esse comportamento (a ruptura com a norma) não é o que causava esse desequilíbrio. Penso que ele agia assim por causa dos problemas familiares. *Professora Margarida.*

A professora Margarida não se ateu a nenhum dos quesitos da pergunta e seu relato procura fazer uma análise comportamental e psicológica do aluno. Ela se volta para a argumentação da responsabilidade da família pelo “desequilíbrio” por que passa o aluno. Não ficam evidentes as características desse “desequilíbrio” e nem quando ele é expresso e por quais circunstâncias comportamentais a professora Margarida faz essa afirmação.

7) O aluno em questão sempre se mostrou e se comportou de forma “feminina”. O aluno tinha o prazer em colocar os casacos das meninas, de pintar as unhas de vermelho. Ele tinha um desejo enorme de ter uma aparência feminina. Cultivava problemas de relacionamento nas turmas em que passava, sempre com uma postura provocadora e implicante, usava um vocabulário com muitos palavrões e com referências sexuais. No ensino médio o reencontrei, porém já usava um nome “artístico” e se vestia totalmente como mulher. Seu rendimento escolar sempre foi fraco. *Professor Lírio.*

A apresentação discursiva deste relato se volta mais especificamente para a descrição do estereótipo, mas também reforça que o aluno em questão apresentava um comportamento difícil e que tinha dificuldades nas inter-relações. Aqui também o rendimento escolar do “aluno em questão” é considerado insatisfatório.

8) As/os alunas/os que conheci apresentavam desempenho escolar normal; mantinham boas relações interpessoais. Porém em diversos momentos eram vítimas de preconceitos por parte de alguns colegas de sala. *Professor Crisântemo.*

Este relato difere de todos os anteriores porque coloca em questão os preconceitos sofridos pelas/os alunas/os “diferentes”, apresentando-as/os como “vítimas”, ao mesmo tempo afirmando que essas/es alunas/os diferentes apresentam uma semelhança com as/os demais alunas/os em seu desempenho escolar. De acordo com as palavras do professor, podemos inferir que o mesmo tem um olhar crítico para a situação de vulnerabilidade das/os alunas/os rompentes.

9) Menino com aproximadamente 12 anos, pele clara, cabelos lisos e traços faciais delicados e aparência de descuido com higiene pessoal. Normalmente se relacionava bem com o grupo, de forma amigável e prestativa. Evitava aproximação com os meninos da turma. Sempre demonstrando afinidade e interesse em realizar tarefas com as meninas. O desempenho escolar durante o ano letivo se manteve de regular para bom, sem alterações relevantes. *Professora Azaleia.*

A professora foca sua crítica no abandono do aluno por seus responsáveis, pois apresenta o “descuido com a higiene pessoal” deste por parte de quem dele deveria cuidar. Azaleia o apresenta como menino que gosta da proximidade de meninas e que teme, de certa forma, o contato com o universo masculino. Seu desempenho escolar é considerado dentro da média das/os demais alunas/os da turma. Apesar de seus medos e da falta de cuidados com que seus responsáveis o tratavam, além de uma possível hostilidade dos seus colegas meninos, ele procura ter uma vida escolar semelhante à dos demais alunos.

10) Observo nestes alunos que o acompanhamento dos pais é precário ou mesmo inexistente. Os responsáveis não frequentam as reuniões da escola e raramente comparecem quando são solicitados em particular pelo professor. De acordo com os relatos dos próprios alunos, eles passam a maior parte do tempo ocioso na rua com outros colegas, seja durante o dia ou à noite. O relacionamento com os outros colegas em sala de aula é sempre conturbado já que a grande maioria sente a necessidade de se autoafirmar e fazem isso por meio da agressão física ou verbal. São poucos aqueles que possuem bom desempenho escolar, pois a preocupação em sala é principalmente serem aceitos pelo grupo e para conseguir isso eles agradam ou agridem constantemente. *Professora Orquídea.*

Assim como no relato anterior, a professora, antes de fazer uma descrição das/os alunas/os com características rompentes da norma padrão heteronormativa, faz uma crítica à falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos (não somente dos alunos diferentes). Ela também critica a falta de perspectiva dessas/es alunas/os que não desenvolvem atividades ficando a maior parte de seu tempo na rua fora do horário escolar. Ela registra as relações conturbadas dessas/es alunas/os com seus colegas em função da “necessidade de autoafirmação” delas/es, inclusive com atitudes de agressão física ou verbal. Segundo a professora elas/es “agridem ou agradam” para serem aceitas/os. Seria esse um

comportamento de negociação? Entretanto a professora não expressou como os colegas agem com essas/es alunos. Se há uma necessidade de negociar as relações é porque certamente existem tensões e preconceitos mediando-as.

11) Eram alunas negras, oriundas de comunidades carentes; se relacionavam bem com alguns alunos e de outros sofriam preconceito. O desempenho era na maioria razoável. Algumas delas tinham faltas excessivas. *Professora Bromélia.*

Destaco desse relato a informação de que as alunas “negras” de “comunidades carentes”, embora se relacionassem bem com alguns colegas, “de outros sofriam preconceito”.

12) Há uns cinco anos, quando eu tinha uma matrícula como professor II, tive um aluno que foi incluído a minha turma. Esse aluno antes frequentava uma turma especial para deficientes visuais. Ele enxergava muito pouco, não tinha muito interesse nas aulas, queria conversar o tempo inteiro com as meninas e sair da sala. Desde pequeno quando chegou para a escola ele já se destacava pelo comportamento diferente. Quando foi para minha turma ele já tinha 16 anos e sabia como queria se comportar, às vezes ele estava com muito mau humor. *Professora Petúnia.*

Interessante a descrição do aluno nesse relato! A professora diz que “desde pequeno quando ele chegou para a escola ele já se destacava pelo comportamento diferente”. Petúnia parece não perceber, mas a evidência da diferença já se dá quando ela o descreve como um deficiente visual. Embora diferente, ela o apresenta como alguém seguro de seu comportamento, pois segundo ela o aluno “sabia como queria se comportar”. Apresento posteriormente outro trecho da entrevista em que professora Petúnia se coloca bastante aborrecida com esse comportamento do aluno, pois ela entendia como uma “afronta” a si. Para a professora o aluno “às vezes estava com muito mau humor”, entretanto de acordo com relatos de Petúnia, não eram raros os atritos entre os dois. Interessante observar que a professora coloca tanto a diferença pela deficiência visual quanto seu comportamento homoafetivo como condições subalternas às normatividades física e de sexualidade apresentadas pela maioria dos alunos da turma.

13) Eram crianças ou adolescentes claramente com tendências homossexuais e que por vezes sofriam algum tipo de preconceito. Mas minha postura geralmente era de fazer a turma encarar a opção com normalidade, lembrando que a vida é de cada um. Quanto ao rendimento, nunca relacionei opção de gênero com desempenho, pois acredito que não haja relação. *Professora Camélia.*

Apesar de apresentar as “tendências homossexuais” das/os alunas/os baseadas nos estereótipos delas/es, Camélia tem uma abertura para pensar as questões de gênero e sexualidade e a diferença expressa no comportamento de seus alunos. Ao observar sua turma pude verificar que não é apenas no discurso que a professora tem atitudes consideradas libertárias. Camélia é uma professora linha dura, mas ao mesmo tempo é parceira e amiga de seus alunos. Ela me solicitou ajuda para lidar com o caso que relatarei neste trabalho sobre uma aluna que estava sendo espancada por sua mãe por conta de esta ter descoberto o relacionamento de sua filha com outra garota, colega de turma. Camélia tem uma postura crítica e não relaciona “opção de gênero e ‘sexualidade’ com desempenho” escolar, diferentemente de uma boa parte das posições encontradas nos relatos de outros professores.

14) Eram alunos como quaisquer outros. *Professora Elicônia*

Apesar de ser um dos relatos mais curtos, esse é um dos relatos mais emblemáticos, pois ele diz mais com as ausências do que com o que está escrito. A professora não respondeu as indagações da entrevista exatamente por dizer que os alunos diferentes “eram alunos como quaisquer outros”. Entretanto eu presenciei diversos problemas dessa mesma professora com os alunos “diferentes”. Cheguei a ver a professora tendo atitudes que julgo inconvenientes para uma educadora, exatamente com esses alunos que ela considerava “como quaisquer outros”. Não foram raras as vezes em que ela se referia a estes alunos de uma forma pejorativa na sala de professores, exatamente por categorizá-los com estereótipos, além de usar um discurso que os subalternizava. O compromisso com o politicamente correto fez a professora emitir para a pesquisa um discurso que não coadunava com sua prática cotidiana.

15) Meninas agressivas (fisicamente falando) que usam a agressão física de forma parecida com a dos meninos nessa idade. *Professora Catleia*.

Nesse relato a professora Catleia apresenta as alunas como agressivas, indicando as atitudes destas como sendo atitudes “dos meninos” da mesma idade. Catleia reforça a crença hegemônica heteronormativa de que existem comportamentos masculinos e femininos, além de transformar as vítimas em vilãs. Será que, na turma, os colegas e a própria professora nunca contribuíram para receberem a agressividade nas inter-relações, ou essas alunas realmente eram os elementos desestruturantes da ordem estabelecida nas aulas da professora? E, se eram, essa desestruturação se dava exatamente pela expressão de sua diferença? Muitas

indagações, mas de acordo com relatos de outras professoras da turma, essas alunas sofrem muito preconceito das/os colegas.

16) O aluno é estudante de uma turma de projeto. Tem 13 anos e é negro. É carente e carinhoso. Alterna tal comportamento com momentos de muita agressividade. Muito criativo, escrevia e elaborava trabalhos de artes com facilidade.
Professora Bonina.

O relato da professora Bonina é interessante pela caracterização do aluno e de seu comportamento, mas ao dizer da alternância do comportamento carinhoso para a agressividade do aluno ela não relaciona as tensões existentes nas relações dele com seus colegas. Na observação que fiz em sua sala, verifiquei o quanto este aluno sofria com piadas e brincadeiras ofensivas de seus colegas de turma. Em algumas vezes a própria Bonina teve que intervir para evitar agressões físicas. O aluno é um talento na expressão das artes visuais e em muitas vezes era solicitado para colaborar com os colegas. O triste é que alguns dos colegas que o hostilizavam por sua “diferença” eram os mesmos que praticamente exigiam dele ajuda para a realização dos seus trabalhos artísticos. A ação parecia querer indicar que para ser “aceito” ou “suportado” ele deveria realizar as atividades para não sofrer represálias. O que observei das relações dele como a turma é que o mesmo era subalternizado por alguns colegas.

2.1.7 Discursos classificatórios sobre os “inclassificáveis”

Os classificadores de coisas, que são aqueles homens de ciências cuja ciência é só classificar, ignoram, em geral, que o classificável é infinito e, portanto se não pode classificar. Mas o em que vai meu pasmo é que ignorem a existência de classificáveis incógnitos, coisas da alma e da consciência que estão nos interstícios do conhecimento.

Fernando Pessoa (1994, v. 2, p. 336)

É importante frisar que, ainda que os relatos a seguir tentem classificar, eles acabam por evidenciar outra possibilidade, que é a existência do “inclassificável”, ou como escreve Pessoa, nessa tentativa de classificação eles desconhecem os “classificáveis incógnitos” E que categoria seria esta? Pensamos que são exatamente os que fogem aos padrões, às concepções herméticas, enfim, os que rompem com os conceitos hegemônicos impostos por nossa

sociedade. A partir deste entendimento apenas descrevo essas classificações, mas fico atento a fatos que aqui não são descritos, mas que fazem parte do contexto de convivências entre quem se propõe a classificar e os por ele classificados. Esses fatos ocultos no discurso contribuem para que nessa representação classificatória fiquem omissas outras possibilidades não representadas, e isso por si já compromete essa classificação que se pretende totalizante ou acabada, o que reforça a tese da “inclassificação” enquanto possibilidade mais concreta que existe.

A pergunta a seguir procurou refletir sobre como a cultura escolar hierarquizava os comportamentos rompentes que a cultura social hegemônica centrada no machismo e na heteronormatividade julgava como “trejeitos,” “excentricidades” e “anormalidades”. A questão que deveria ser respondida de forma subjetiva e descritivamente pelas/os mesmas/os docentes que responderam positivamente à primeira indagação era a seguinte: **Procure se lembrar de situações vivenciadas por você em que suas/seus alunas/os manifestaram “trejeitos” ou interesses diferentes do que socialmente é esperado para o sexo masculino ou feminino. Em que sentido o comportamento dessas/es alunas/os lhe chamou atenção? Descreva a/as situação/ões vivenciada/as por você.**

Novamente apresento os discursos produzidos pelas/os docentes e a partir das categorizações discursivas destas/es profissionais da educação começo a organizar o que chamo de arena de disputas discursivas, na qual temos de um lado indícios de homofobia e de outro, indícios anti-homofóbicos. É evidente que estes discursos não são binários e nem tampouco se caracterizam explícita e militantemente como homofóbicos ou de anti-homofobia. Eles expressam indícios desta oposição, embora possam muitas vezes ser contraditórios. Enquanto algumas/uns professoras/es tentam se caracterizar discursivamente como não preconceituosas, acabam expressando-os na forma como caracterizam os seus alunos que rompem com a norma hegemônica heteronormativa e outros, que por sua vez expressam convicções contrárias ao posicionamento rompente desses alunos, acabam tendo uma prática mais libertária que os que tentam se mostrar menos preconceituosas. Não há uma regra.

Como aproveitei relatos de professoras/es já mencionados anteriormente e também de outros que não mencionei nos relatos da questão anterior, aqui eles serão apresentados em ordem alfabética.

- a) Não considero “trejeitos” como comportamento que requeira atenção especial.
Professora Catleia.
- b) Dois casos mais recentes me chamaram atenção: 1- um menino que desde o período do 1º ao 5º ano se destacava com um comportamento bastante feminino, sendo um

- estereótipo de homossexual. Quando chegou à 2ª etapa do Ensino Fundamental permaneceu com o mesmo comportamento, talvez até mais acentuado; 2- outro caso foi de um menino bem parecido com o anterior, mas que não possuía nenhuma estrutura familiar, além de parecer que sofria abusos constantes em sua comunidade, relatados nos comentários de vizinhos. Enquanto o primeiro encontrava espaço social na escola, este não possuía. Tinha um comportamento extremamente agressivo e vivia na miséria absoluta. Sempre me pareceu ter sido vítima de abuso desde a 1ª infância. *Professora Camélia*
- c) Um casal de alunas na mesma turma, havendo boa aceitação dos demais colegas. *Professor Gerânio.*
- d) O aluno com voz grossa, porém querendo falar fino, desmunhecando e falando exacerbadamente sobre sexo em situações homoafetivas. *Professor Antúrio.*
- e) Algumas meninas de minha turma se recusavam a ir ao banheiro quando outra aluna lésbica estava nele e eu apoiava essa decisão para evitar confusões. Se bem que ninguém nunca a viu assediar qualquer uma delas! Mas é melhor prevenir do que remediar. Não posso por causa de uma aluna prejudicar a turma. *Professora Acácia.*
- e) O aluno sofria tanto preconceito que ficava doente e agressivo! Era bem resolvido e fazia prova ou passeio da escola como suas características assumidas; era um poeta, pois se expressava nas provas em forma de poesia. *Professora Avenca.*
- f) Nunca vivenciei situações geradoras de conflitos em que tivesse de intervir. Os “trejeitos” sempre foram aceitos com naturalidade. *Professora Bromélia.*
- g) Em minha experiência em sala de aula foram poucas as vezes em que identifiquei meninas com comportamento diferente do esperado e, nestes casos, percebi que elas são muito mais discriminadas pelos colegas de classe do que quando a situação é inversa. Outras situações foram: Alunos exageram no modo de andar, no tom mais afinado de voz e nos gestos com as mãos ao falar. Já tive alunos que para se aproximar mais das meninas passam algum tipo de maquiagem no rosto, como corretivo, sombra, ou rímel nos cílios. Alguns já chegam à escola assim, outros se pintam na escola. Já observei que quando os alunos são questionados sobre seus comportamentos, eles valorizam ainda mais estas atitudes e trejeitos. Quando agimos naturalmente ou fingimos não perceber esses trejeitos, a tendência é que eles diminuam tais comportamentos. Parece que eles querem “ofender” ou “agredir”. *Professora Orquídea*
- h) Eu tenho um aluno bem assumido, mas os colegas debocham dele e isso me causa um desconforto, pois não concordo com o comportamento desrespeitoso que os colegas têm em relação a esse aluno. *Professora Hortência.*
- i) Em uma situação o chamado “trejeito” foi utilizado como ferramenta de defesa, no sentido de se autoafirmar perante o grupo e/ou repelir eventuais agressões. *Professor Cravo.*
- j) Sempre que ocorreu pude perceber necessidade extrema de aparecer e de ser aceito. *Professora Margarida.*
- k) Necessidade de estar em evidência. Declarações inadequadas e temperamento explosivo. *Professor Girassol.*
- l) Tendência a se relacionar (amizade) somente com as colegas do sexo oposto, tendo os mesmos interesses (afinidades); participando das atividades esportivas que são predominantemente realizadas pelo sexo oposto. *Professor Antúrio.*

- m) Tenho um aluno com um comportamento diferente e que apresenta “trejeitos” do sexo feminino. Depois de um tempo com a turma ele já gosta de se expor e falar de suas preferências para a turma. *Professora Begônia.*

2.1.8 Arena de disputas discursivas

Proponho uma reflexão a partir da questão anterior, relacionando-a à dicotomia discursiva que pode ser apresentada nessa arena de disputas entre discursos homofóbicos e de anti-homofobia. Ao primeiro termo está relacionada a produção discursiva contrária aos direitos da população de *Gays*, *Lésbicas*, *Travestis* e *Transexuais*, cuja força se centra em impedir que esta parcela da população tenha garantida legalmente a equidade de direitos reivindicados nos últimos anos pelo movimento *gay*. Ao segundo termo vinculo os discursos produzidos na defesa da população *LGBT*. Não por pretensão de neste trabalho apresentar um resultado dessa luta. Reconheço, entretanto, sua existência no espaço escolar, também reconheço que ela não é uma luta evidenciada, colocada em pauta. Ao contrário, ela é muitas vezes ocultada, principalmente porque o silenciamento de muitos diante da questão gera ambiguidades e incógnitas que não nos permitem verificar com precisão se esses discursos emitidos realmente são militantes das duas possibilidades ou se as oscilações discursivas podem até apresentar mais dúvidas do que certezas de posicionamentos. Como estamos vivendo a pós-modernidade, o mais provável é que há uma hibridização dessas e de outras possibilidades discursivas na escola.

Contudo, baseado nas informações coletadas na pesquisa, apresento a arena da seguinte forma: há relatos que podem ser entendidos como discursos mais propensos a entendimentos de caráter mais homofóbico e relatos que se inserem mais na perspectiva de anti-homofobia, nos quais a diferença não é vista apenas nos estereótipos incomuns, mas como uma perspectiva a ser abraçada e estimulada, na qual a agressividade deve ser entendida enquanto via de mão dupla e não de apenas um lado, como querem fazer crer alguns discursos que culpabilizam apenas os que a sofrem, atribuindo a eles a responsabilidade por sofrerem tais agressões, quando o correto deveria ser a mediação dessas inter-relações, incentivando a aceitação mútua das diferenças, já que ninguém é igual a ninguém.

Mas há também nessa arena os relatos ambíguos ou com indícios de oposição entre o discurso produzido para responder às questões da pesquisa e a prática observada por mim no

cotidiano escolar. Esses são os mais difíceis, por sua ambiguidade e pelos silenciamentos ou ocultamentos.

É importante salientar que não cabe aqui fazer juízo de valor das posições defendidas por cada um/a das/os docentes, mas apenas demonstrar sua produção discursiva a respeito dos alunos “diferentes” da escola. Entretanto não posso também deixar de evidenciar que percebi discursos apenas simbólicos do “politicamente correto”, que estão na mesma arena dos discursos assumidamente homofóbicos.

Marchesi (2008), argumentando sobre o trabalho docente, considera que esta atividade, como uma profissão “moral”, adquire, sob essa perspectiva, toda uma força motivadora, mas que também pode funcionar como seu contrário. Por isso, é importante reconhecer que o esquecimento ou a falta de cuidado com essa dimensão pode comprometer a atuação docente. Penso que essa “moral” deve estar ligada ao compromisso com a ética, com respeito ao conhecimento, e esse compromisso das/os professoras/es com sua profissão exige preparação, competência para ensinar em diferentes contextos e a diferentes alunas/os, sensibilidade diante das necessidades educativas das/os alunas/os diferentes e a preocupação com eles e com os outros em igual medida. A falta de compromisso com o que difere das crenças do professor ou com as diferenças pode comprometer esse caráter moral de que nos fala Marchesi.

Se em qualquer época histórica as emoções ocuparam um papel relevante no mundo do ensino, nos tempos atuais sua importância é ainda maior. As mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, a quantidade de carga horária trabalhada para se conseguir um salário decente, tudo isso nos ajuda a compreender as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais aí implicadas. Entretanto, cabe a nós profissionais da educação a constante busca pela contestação da lógica imposta pelo sistema, e temos a obrigação de fazer leituras de mundo que levem nossos alunos a romperem com o senso comum. Devemos estimular o bom senso, lutar por ele. Este é um caminho para o qual, ainda que lentamente, podemos empreender alguma mudança social.

Os valores dos docentes adquirem sua maior relevância quando são acompanhados de competência profissional e de sensibilidade afetiva, por isto quando os docentes se deixam vencer pelos preconceitos e pela lógica das hegemonias sociais, eles também deixam de contribuir para uma melhor formação do homem. De acordo com Gramsci, não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual. E esse é um papel a ser desempenhado primordialmente por nós, professores.

É necessário abordarmos na atualidade estas questões que envolvem novas concepções de currículos se desejarmos realmente ser profissionais com compromisso na formação de nossos alunos. Vivemos um momento de extrema valorização do individualismo, do consumo predatório e do descarte. Quase sempre trabalhamos em escolas com ideologias reprodutivistas do sistema capitalista vigente, e isso faz com que diminuam as possibilidades de resistência, mas ela é necessária, pois só assim poderemos estabelecer novas possibilidades de cumprir com dignidade a profissão docente.

2.2. Currículo

*Quando abro cada manhã a janela do meu quarto é como se abrisse o mesmo livro numa página nova...*¹¹

Mário Quintana (2005, p. 855)

Assimilo a concepção de currículo apresentada por Macedo (2006) como um espaço-tempo onde uma cultura escolar padrão é discutida a partir de muitas outras culturas que ali convivem num campo de lutas e negociações, e não como uma seleção cultural produzida em outros espaços-tempos. Essa concepção, penso, tem simbologia semelhante ao trecho do poema de Mário Quintana. Se no poema as paisagens da janela podem influenciar na leitura do livro, também o currículo deve ser trabalhado a partir das demandas que vão surgindo no cotidiano das escolas. O currículo é o livro conhecido, mas que pode ser metaforizado como a janela do quarto a inspirar novas possibilidades de leitura. Ainda que conheçamos o livro, as novidades vislumbradas possibilitam o surgimento de leituras novas, mesmo em páginas já visitadas, e elas podem nos proporcionar novas vivências, novas perspectivas. Se a partir da janela, mesmo com paisagens conhecidas, posso fazer novas leituras de mundo, também posso entender que o currículo é mais do que prescrição e organização de conteúdos, o currículo deve ser o próprio olhar que me permite fazer novas leituras, a encontrar novas formulações, novas respostas.

Se cada página do livro é conhecida, isso significa que todas terão importância para o entendimento da obra. Assim, “como texto o currículo é sempre aberto e será

¹¹ Trecho pertencente a poema publicado originalmente no livro *A cor do Invisível*.

contingencialmente fechado por cada leitor para se abrir a novas leituras, mas que, por um lado, tenta direcionar o leitor, por outro, tenta cativá-lo tornando parte de si” (LOPES e MACEDO; 2011, p. 21). Com isso, quero dizer que se hoje abraço esta concepção curricular, ela deve ser compreendida como um processo evolutivo de tantas outras perspectivas que a antecederam. Por isso é importante fazer uma síntese sobre os estudos de currículo antes de abordar as *performances* de gênero e identidades sexuais, materializadas na observação da diferença no campo do currículo.

De todos esses estudos curriculares, friso que é importante que as políticas de currículo são algo importantes para a construção de práticas curriculares que avancem no sentido de buscar a equidade de direitos entre as/os alunas/os, sejam eles rompentes ou não.

2.2.1 Estudos curriculares

A partir das teorizações de alguns estudiosos e pensadores do currículo, apresento a seguir breve panorama histórico das abordagens curriculares que propiciaram diálogos com a concepção de currículo como espaço-tempo de fronteiras, que engloba os processos e situações que acontecem no cotidiano da escola.

Começo essa síntese com Young (2000) e Giroux (1999), que apresentam os estudos curriculares desde abordagens mais tradicionais a abordagens da Nova Sociologia da Educação (NSE). Ambos estão focados na centralidade do conhecimento. Esses autores escrevem sobre o lugar do conhecimento no currículo, quer seja nas tradições eficientistas e progressivistas, quanto no pensamento na NSE. Esse movimento tem reflexos nas propostas curriculares brasileiras com debate entre pedagogia crítica-social dos conteúdos, encampada por José Carlos Libâneo e a educação popular de Paulo Freire. É importante frisar a defesa tanto de Young quando de Giroux sobre a necessidade de entendermos o lugar do conhecimento no currículo, que também é visto como uma produção cultural.

Bernstein (2003) aborda a especificidade do conhecimento escolar e do discurso pedagógico por meio dos conceitos de transposição didática e recontextualização e Lopes (2006), refletindo sobre Bernstein, indica que a escola, calcada em formações culturais e relações de poder, reinterpreta os saberes produzidos em várias instâncias e nesse processo é importante a ação docente e o estudo da história das disciplinas escolares.

Goodson (1997) também apresenta um histórico das concepções de disciplina e das principais críticas ao currículo disciplinar. Tanto Goodson quanto Stephen Ball defendem que as disciplinas escolares e acadêmicas têm especificidades em relação às disciplinas científicas e funcionam como uma tecnologia de organização.

Beane (2003), tratando da integração curricular, demonstra que formas de organização curricular que não são disciplinares – competências, interdisciplinaridade, currículo por projetos, temas transversais – fazem menção ao pensamento progressivista e às dimensões mais instrumentais. Também tratando do tema, Macedo e Lopes (2002) defendem que não se mostra produtivo contrapor currículo disciplinar e currículo integrado, mas compreender as finalidades sociais atendidas por diferentes formas inter-relacionais de disciplinaridade e integração desenvolvidas no currículo.

Giroux e McLaren (1995) delineiam a trajetória das relações entre currículo e emancipação, com ênfase nos enfoques frankfurtianos e gramscianos, com os quais defendem a importância de pensarmos para além da emancipação, na medida em que o projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas. Numa perspectiva pós-crítica, será proposto ressignificar a emancipação, considerando que todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal é apenas um particular que se hegemonizou como tal em determinadas lutas contingenciais e provisórias.

Nesses tempos de globalização e de criação de práticas sociais alternativas, que hibridizam características globais e culturas locais, Macedo (2003/2004) – apoiada em Hall (1997) e seu entendimento da centralidade da cultura no estudo da estrutura e organização da sociedade, que está baseado na perspectiva da articulação dos campos econômicos, sociais e políticos, tendo como pano de fundo a cultura – observa que nesse contexto surge uma mudança de paradigma em diversos autores que tradicionalmente se dedicaram aos estudos do currículo escolar, pois eles adentram no campo dos estudos da cultura para teorizarem sobre as políticas curriculares.

Burbules (2003), Silva (1999) e Macedo (2009) entendem que as mudanças pelas quais perpassam as concepções sobre identidade e diferença no campo do currículo, bem como suas relações com a interpretação da diferença estão ligadas aos questionamentos feitos às relações binárias entre identidade e diferença e conectam esses temas às elaborações discursivas sobre a *différance* em Jacques Derrida.

Pensando nos estudos políticos do currículo, desde as teorias críticas às teorias que incorporam princípios pós-estruturalistas, com destaque para os estudos de Stephen Ball (1998 e 2009) e sua abordagem do ciclo de políticas, perspectiva bastante útil na defesa deste

trabalho, também incorporo matizes das interpretações da política como decisões em terreno indecidível, tendo por base Ernesto Laclau.

2.2.2 Currículo e diferença

O medo do diferente é o pai do preconceito, que por sua vez abre feridas na alma. Porém nos ensinaram que temos que ser iguais, inclusão geral. Então, para não sermos diferentes, portanto objetos de suspeita ou rejeição clara, mentimos uma igualdade impossível. Melhor seria entender, cultivar e afirmar nossas diferenças – não como fator de ódio, mas de um espaço de crescimento natural de todos para um melhor convívio. Luft (2010, p. 30.)

De acordo com Burbules (2003, p. 159), “o tópico da ‘diferença’ tem-se situado no primeiro plano da reflexão nos estudos de educação e nos estudos culturais”. Essa ênfase na diferença, principalmente nas interpretações pós-estruturalistas, se dá em parte através da expressão da desconfiança pós-moderna em relação a metanarrativas e discursos unificadores em geral. O autor considera que ao mesmo tempo esse processo é também expressão de uma tendência política, baseada num quadro de referências nas quais vários grupos sociais discutem suas singularidades e os traços distintivos em contraposição a concepções de comunidades, “solidariedades de campanha” ou consensos liberais, que tendem a enfatizar necessidades e interesses comuns, que geralmente se baseiam na “mentira da igualdade impossível” como escreve Luft. Penso, com o autor, que a diferença “é uma expressão de modelos sociais e psicológicos de identidade e subjetividade que ressaltam os aspectos internamente fragmentados e performativos da personalidade e da ação humanas” (BURBULES; 2003, p. 160).

Na medida em que as identidades e posições diferentes começam a ser vistas como uma característica profunda da vida interior dos indivíduos e não apenas uma questão de embates entre diferentes grupos, há a tendência de se mudar o foco de análise social fundamentado sobre pressupostos de semelhanças. A partir do reconhecimento de questões de fragmentação e hibridismo, é possível reconhecer a diferença, o que retira dos ombros de muitos indivíduos a carga de frequentemente ter de justificar suas rupturas às normas ou identidades convencionais e dominantes.

Em termos educacionais, a diferença pode se apresentar como uma dificuldade porque pode provocar conflitos e compreensões equivocadas, “uma vez que certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem e porque as diferenças podem revelar as incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender”, nos alerta Burbules (2003, p. 160).

Para Macedo (2003/2004, p. 14), “uma das implicações políticas mais relevantes de se pensar o currículo a partir da noção de híbrido cultural é, portanto, a possibilidade de se tematizar a diferença no currículo para além do que tem sido apresentado pela maior parte das proposições de educação multicultural”. De acordo com McCarthy (1994), essas propostas multiculturais têm falhado na solução das desigualdades, posto que dependem quase que exclusivamente da reversão dos valores, atitudes e natureza humana dos atores envolvidos. Embora, no currículo, a diferença tenha sido objeto de preocupação constante e inúmeras propostas tenham surgido como forma de buscar garantir o direito a essa diferença, Bhabha (2001, p. 240) escreve que essas propostas sugerem apenas “uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação”.

No contexto da chamada virada linguística, epistemologia tem a ver, fundamentalmente, com representação: com relação entre, de um lado, o “real” e a “realidade” e, do outro, as formas pelas quais esse “real” e essa “realidade” se materializam para nós, ou seja, como são representados.

Discutindo o currículo como representação, Julian e Mercer apontam que na perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis. Para eles: “A representação – compreendida como inscrição, marca, traço, significantes e não como um processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (JULIAN e MERCER; 1996, p. 35).

Para os autores, a “crise” de legitimidade que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo está indissolúvelmente ligada à “crise” no estatuto da representação que são as nossas formas de representar o mundo. Se nos perguntarmos sobre quem está autorizado a conhecer o mundo, teremos que fazer a indagação sobre quem está autorizado a representá-lo. Fazer esse tipo de pergunta, de acordo com a opinião dos autores, significa reconhecer um vínculo entre conhecer e representar, de um lado, e relações de poder, de outro.

Pensando as questões de representação e significação no mesmo texto, Julian e Mercer esclarecem que representação é um sistema de significação. Eles utilizam os termos da linguística estruturalista para fazerem esta primeira afirmação.

Na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais). Nessa formulação, não é necessário remeter-se à existência de um referente (de uma coisa em si): as coisas só entram num sistema de significação no momento em que lhes atribuímos um significado – nesse exato momento já não são simplesmente “coisas em si”. “O processo de significação é, pois, fundamentalmente social.” (JULIAN e MERCER, 1996, p. 36.)

Ampliando a discussão, os autores de currículo como representação relatam que coube a Derrida efetuar uma das transformações mais radicais na caracterização do processo de significação, pois ele irá expurgar definitivamente da formulação saussureana de signo qualquer traço de separação entre significado e significante. Para Derrida o significado não existe como entidade mental separada, anterior e independentemente de sua expressão material, visível/audível, como marca, como traço, como inscrição. Tampouco o significado coincide com o significante: o significado não está presente no significante e supor o contrário é a ilusão metafísica fundamental, de acordo com o pensamento derridiano.

Não há uma relação biunívoca entre significado e significante. Não porque a um significado corresponda mais de um significante e vice-versa, mas simplesmente porque o significado não existe como domínio separado do significante. Não existindo separação não pode haver correspondência.

Não existindo de forma independente, o significado não se livrará nunca do significante. Sua conexão com um determinado significante é sempre temporária e precária: não coincidindo com o significante, não estando plenamente presente no significante, mas também não existindo de forma independente, sua “definição”, sua “determinação” só pode ser feita por meio de outros significantes, numa cadeia infinita que não deixa o significante nunca no domínio. O significado só está presente no significante como traço, como marca, tanto daquilo que ele é quanto daquilo que ele não é.

O processo de significação não é, pois, nunca uma operação de correspondência entre significado e significante, mas sempre um processo de diferenciação. A representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes.

A partir desse entendimento de representação enquanto produção cultural pela diferença, acredito que estas construções representativas são contínuas e inacabadas de sentidos, o que, em tese, afasta a possibilidade de qualquer tipo de controle pleno dessa representação.

Reconhecendo esse fluxo constante de produção de inúmeros sentidos onde os discursos trazem marcas de discursos anteriores e que são negociados constantemente, Leite (2010), ao discutir o sentido atribuído à adolescência em uma escola pública do município do

Rio de Janeiro, utiliza o neologismo *signifixação* para afirmar que os significados se constroem por meio de fixações provisórias de sentidos.

A escola é um espaço de lutas e de muitos movimentos onde os diferentes atores que compõem este espaço procuram controlar os sentidos. Os gestores e professores estão amparados por maiores poderes e os alunos com menos, mas todos produzem significados das situações vividas no cotidiano escolar. Dessa forma, a perspectiva do currículo como enunciação de sentidos culturais e de representação me auxilia a compreender a produção curricular como um constante processo de significação para além da mera reprodução de sentidos.

Quando qualquer intenção de controle aparece, entretanto, esse controle não é totalizante, não é absoluto e não conseguirá triunfar enquanto totalidade.

2.2.3 Problematização das observações na escola lócus da pesquisa

Como as/os professoras/es, gestoras/es e agentes educadores percebem as diferenças atribuídas as/aos alunas/os que manifestam um comportamento de gênero diverso do que socialmente se espera delas/es? Quanto estas/es profissionais sabem sobre as manifestações de gênero nessas/es alunas/os? Entre as/os alunas/os que contrariam os padrões identitários de gênero, como as/os profissionais da educação intervêm? Como os alunos lidam com a questão da sexualidade, reforçando ou afastando os preconceitos?

Com certeza não encontrei respostas a todas essas indagações, aliás, não tenho aqui a pretensão de respondê-las, o que daria uma falsa impressão de acabamento, de resolução, entretanto, importa-me particularmente discutir a relação com a diferença na escola, materializada nas preocupações das/os profissionais da educação com as/os alunas/as que se afastam de uma suposta normatividade de gênero e propriamente nas relações estabelecidas com as/os alunas/os que assumem sua condição de diferentes, mesmo estando sujeitos a situações de preconceitos explícitos ou implícitos no ambiente escolar.

A escola, quando se omite de discutir, posiciona-se de forma ambígua e com isto contribui enormemente para uma deseducação, o que se converte em um imenso malefício para uma sociedade que se propõe democrática. Há a necessidade do posicionamento. Contudo, quando a escola reforça o discurso do senso comum, quer seja pelo despreparo em lidar com a questão da sexualidade, enquanto componente curricular, (no caso dos professores

e demais profissionais da escola), quer seja na aceitação das atitudes preconceituosas por parte dos alunos, ela se torna modeladora de uma cultura que comprometerá o verdadeiro sentido de formação humana.

Dos discursos que selecionei dentre as entrevistas que realizei com os profissionais da escola, procurei apresentar algumas dessas *signifixações*, que mesmo em negociação constante se instituem na escola, no que concerne às questões de gênero e sexualidade.

Uma das posições que reforçam as práticas homofóbicas é a indiferença com que alguns educadores tratam da questão. Em entrevistas com algumas/uns docentes elas/es expressaram indiferença sobre o tema ao discordarem da relevância dele e ao reafirmarem o caráter biológico das definições de gênero. Alguns desses exemplos discursivos estão nas falas das professoras, a seguir:

Na realidade, eu nunca pensei sobre isso, não acho que seja a coisa que a escola deva se meter a tratar [...] Eu acho que todos já vêm predestinados. (*Catleia*).
Nascemos menino ou menina e, conseqüentemente, o que seremos já está previamente determinado. (*Elicônia*)

Pensando assim, as professoras suspendem o risco da descoberta fora dos padrões convencionais, uma vez que os entendem como os seus destinos. Assim como o dos alunos. Esse discurso tenta definir, portanto, que as identidades de gênero já foram fixadas previamente. Que são identidades estáveis, imutáveis. Com base nessa crença, passam a atuar com seus/suas alunos/as, procurando garantir a estabilidade desta crença; a tentativa de controle no discurso fica evidenciada nessa proposição determinista.

O fragmento textual a seguir, relato da professora Begônia que, ao apresentar seu aluno, nos faz pensar sobre a identidade como uma categoria múltipla, instável e contraditória. Mas essas características de seu aluno deixavam-na em *desequilíbrio* porque a professora as entendia como ambiguidades.

Ele me chama atenção, embora eu visse nele a questão do másculo, do macho, do masculino. Ele não tinha trejeitos femininos, então ele era um menino. Qualquer um que olhasse para ele veria um menino. Só que as opções dele quando fazíamos apresentações teatrais, por exemplo, eram por personagens femininas. E ele as interpretava com uma naturalidade, ele não se sentia constrangido. [...] Tirava a blusa de uniforme e punha uma blusa feminina, tirava a calça e vestia saia, colocava um lençinho na cabeça com moedinhas dependuradas, interpretando uma cigana e dançava no meio das meninas. Brincava sempre com as meninas. Mas eu não via nele o feminino. Ele era masculino vestido de mulher. Ele não era como o outro menino que ficava vestido de homem, mas, que para mim já trazia o feminino. Então, eram essas coisas diferentes e contraditórias. [...] Ele não negava o seu feminino mesmo com características masculinas, o que não me permitia falar 'esse menino vai ser homossexual', como eu diria do outro. Dele, eu não sei se chagaria a

falar ‘esse aqui teria uma tendência’. Foi no mesmo ano que vivi essas duas experiências diferentes. Então, eu não gosto de definir nem para mim, eu fiquei em desequilíbrio.

Begônia compara o comportamento entre dois alunos, um com comportamentos masculinos, mas com traços “femininos” e outro também menino com quase a mesma idade do primeiro, mas cujas brincadeiras e posturas corporais sugeriam para a professora “uma tendência ao homossexualismo”. Neste, havia algo diverso daquele aluno que se vestia de mulher com naturalidade nos ensaios e apresentações de teatro, mas mantinha as características masculinas. Pela fala de Begônia podemos perceber a perplexidade que o indefinível lhe provocava. Percebo nessa fala da professora, uma contribuição para o reconhecimento da derrocada do projeto iluminista e na premência de criarmos novas modalidades de reflexão que incluam a tensão provocada pela ambivalência, algo que se estende às mais diferentes áreas do conhecimento, reverberando até em nossa subjetividade. Cabe também refletir sobre o desconhecimento de Begônia sobre as práticas teatrais que requerem atores e atrizes flexíveis para a realização de personagens tanto masculinos quanto femininos e que a caracterização de um personagem feminino por um menino não significa que ele tenha “tendências” homossexuais. As marcas, traços nas representações comportamentais não significam marcas de confirmação ou negação de uma sexualidade.

Em muitas entrevistas, as/os professoras/es explicitaram preocupações, dúvidas ou dificuldades sobre as/os alunas/os rompentes quando suspeitavam ou temiam que elas/es viessem a se tornar jovens ou adultos homoeróticos, demonstrando que associavam as transgressões identitárias de suas/seus alunas/os a uma possível homossexualidade, principalmente por caracterizarem essa possibilidade como algo subalterno. Tal relação denota desconhecimento tanto no que diz respeito às relações de gênero, quanto à sexualidade.

Observei uma situação clara desse posicionamento que era compartilhado por algumas/uns docentes no relato da professora Petúnia sobre aquele seu aluno “diferente” que indicava alguns indícios de homossexualidade. Esse aluno lhe causava muito estranhamento pelo fato de ele gesticular muito e ter trejeitos femininos, mas ao mesmo tempo por ser o aluno “brigão” da turma. A professora relata que não foram raras as vezes que ele batia em alguns colegas da turma. Percebendo a situação, fui visitar a turma e pude constatar o que eu suspeitava desde o início dos relatos de Petúnia. Qual das duas situações incomodava mais a professora? Era exatamente o fato de o aluno gesticular muito e de ter trejeitos. Ela chegou ao cúmulo do absurdo de proibir que ele movimentasse demasiadamente os braços e falava “eu

vou amarrar suas mãos, mantenha as mãos sobre a mesa”. Observando isso e a fala da professora ao desabafar que não aguentava mais aquele aluno em conversa na sala dos professores, procurei agir para intervir na situação, pedindo que a professora não mais fizesse aquilo, pois ela estava cerceando a liberdade de movimentos corporais do aluno e que isso era muito grave. Entretanto, o que mais assustou foi o fato de a professora não dar a mesma importância às agressões físicas que este mesmo aluno cometia sobre os colegas. Penso que, talvez, ela reconhecesse nesta prática uma possibilidade do aluno reafirmar suas “características masculinas” e, portanto, sua ação explicava o fato de ela não o repreender da mesma forma que o reprimia por suas gesticulações e trejeitos.

O comportamento, o tom da voz, os gestos com as mãos são vistos como diferentes com relação ao padrão de masculinidade em que a professora se apoia. Mais uma vez a recorrência ao conforto da determinação biológica. Para a professora, parece não ser possível pensar fora da polaridade biológica-social.

No fragmento que vem a seguir, a professora Açucena fala do comportamento “rompente” de uma aluna. É possível notar similaridade com o comportamento da professora anterior, mas agora com o viés da ruptura com o padrão de feminilidade.

Eu tive uma aluna que era toda doidona assim, riponga, toda masculinizada. Mas, eu não sei se era uma situação familiar, porque a mãe viajava muito para o Paraguai, e ela ficava muito na praça, vendendo com a mãe. Então ela tinha uma postura bem de jeitão de sapatão. Mas, ela não fazia distinção em estar com menino ou menina. Ela conversava de igual para igual, só que tinha aquele jeitão... As roupas dela não eram tão femininas. Eram umas calças bem largas, um tênis nada feminino, tudo assim... É como se a roupa servisse para um menino usar. Digamos que ela não tinha o estilo passadinho, o estilo bonitinho, “mauricinha”. Porque tem o estilo que as meninas vêm arrumadinhas, num sei o quê. Gostam de pulseirinhas, anéis. Tem o estilo que as meninas não vêm com isso, mas não são grosseiras, no andar, nem no falar, nem nos gestos bruscos. Tem alunas que são simplesinhas, não têm nada para pôr, mas assim, eu nunca me lembro de ter... De ter visto ela com uma sandália mais feminina, com um tamanquinho, com um sapato com salto. As roupas eram grosseiras para ela. Talvez porque não tivesse dinheiro, ou porque a mãe não tivesse capricho, não sei, não sei avaliar, mas eu tive uma aluna assim, agora que estou falando disso é que lembrei.

A menina, ex-aluna sobre a qual Açucena nos fala, não fazia parte mais de suas lembranças imediatas; talvez por não se enquadrar em nada que ela conhecia. Quero esclarecer que este relato foi resgatado durante a entrevista, quando Açucena foi indagada sobre a convivência com meninas rompentes. E como todas as coisas têm dois lados, a minha convivência anterior a esta pesquisa também teve importância, porque eu podia comparar os discursos com as práticas, que para mim eram velhas conhecidas e eu era coordenador quando vivenciei dias difíceis por causa dos conflitos dessa ex-aluna com a professora

Açucena. Informo também que a professora se surpreendeu com a indagação, a qual respondeu dizendo que não tinha “essa preocupação com meninas”, atribuindo essa crença à sua dificuldade de entender o comportamento homossexual em mulheres, o que para ela “é muito estranho”, embora ela mesma reconheça “ser este um possível preconceito por parte dela”.

O esquecimento da aluna apresenta indícios de que a professora tenha considerado a passagem dela por sua vida profissional como alguém sem muita relevância. A aluna estava situada numa zona de esquecimento, estava à distância; mas, sendo estranha, recusava-se a ficar confinada “na terra longínqua” (BAUMAN; 1999, p. 69). Assim, a aluna da professora Açucena esteve “fisicamente próxima, mas espiritualmente distante” (PEREIRA; 2005, p. 64), para que sua presença não representasse “um sério desafio à ordenada e sólida dualidade do mundo” (BAUMAN; 1999, p. 71).

No fragmento da entrevista, a professora Açucena não conseguia enquadrar a aluna que usava roupas masculinizadas, mas que se relacionava bem tanto com meninas quanto com meninos, por essa aluna desestabilizar sua suspeita de uma possível tendência à masculinidade.

Um fato curioso que me chamou atenção é que quando a professora ia se referir ao padrão de menina arrumada, toda certinha, ao invés de se referir com a expressão “patricinha”, comumente usada para designar uma menina nessa condição, ela usa “mauricinha”. Consciente ou inconscientemente, a professora sugere que a aluna é de um gênero com características pertencentes à cadeia de significações que remetem ao masculino, quando deveria, pelo indicativo da letra “a” do final do nome, de acordo com as regras gramaticais em vigor, remeter-se a significações do gênero feminino. Açucena diz não “entender” a possibilidade homossexual entre mulheres, mas consegue perfeitamente construir o arquétipo da “sapatão” ou, quem sabe, ver nas características masculinas uma supremacia dessa perspectiva em detrimento de uma subalternização feminina. Ambas as possibilidades são, a meu ver, indícios equivocados, androcêntricos e homofóbicos.

Na escola Chico Buarque a direção e a coordenação pedagógica enfrentaram um grande desafio quando foram pressionadas a tomar as atitudes de advertência a uma aluna que tinha “um péssimo comportamento”, com quase todos os professores. Uma professora até convocou a mãe da aluna e esta chegou a bater na filha na frente de todos os colegas, situação na qual, em conjunto com a direção, tivemos que intervir e censurar. Esta situação, entretanto, foi elucidativa para evidenciar partes omissas sobre o que estava acontecendo com a aluna. Ela adorava brincadeiras “masculinas”, como jogar bola, jogar bolinha de gude e não levava

desaforo para casa, se provocada enfrentava a todos, seja lá quem fosse: menina ou menino e até mesmo professores. Essa postura incomodava sobremaneira a algumas/uns professoras/es, dentre elas/es à própria professora Margarida e muito provavelmente à mãe da aluna, e por isso a aluna se colocava sempre na posição de enfrentamento, o que só tencionava as relações. A direção resolveu então mudar a menina de turno e de turma. Eu, apesar de ser apenas um pesquisador, apresentei argumentação contrária por considerar que essa não era a melhor atitude, já que o que provocava tudo aquilo era o preconceito ao qual a aluna estava submetida; alguns professores se posicionaram em defesa dos meus argumentos, mas o Conselho Escola Comunidade aprovou a transferência da aluna para o outro turno e hoje ela vive uma situação de aparente tranquilidade, pois o corpo docente do outro turno não tem sinalizado nada formalmente sobre o comportamento “rompente” da aluna.

Louro escreve que:

A preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou historicamente o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. (2000, p. 60.)

Louro (2000, p. 61-62), no fragmento de texto abaixo, ressalta que o corpo é alvo de uma atenção especial nos processos de escolarização e é quase sempre apresentado de uma forma essencializada.

Observar os corpos de meninas e meninos; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma que se tornem aptos, produtivos, ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. Mas que marcas são essas? O que, supostamente, elas mostram? As marcas devem nos “falar” dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambiguidades – suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, “deduzidos” das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez para sempre. Então ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência de seu corpo. Afinal, o sujeito é masculino ou feminino? É branco ou negro? O corpo deveria oferecer garantias para tais identificações. [...] Desejamos afirmar com segurança, que o sujeito é isso, e, conseqüentemente, que ele não é aquilo.

Relacionando as observações de Louro com alguns depoimentos e relatos anteriormente apresentados e também pensando nos PCN, volume 10, no qual encontramos a

afirmação (na disciplina Ciências) que “é importante incluir o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir do corpo e se expressam nele, marcando-o e constituindo o que é cada pessoa”, portanto, afirmando o corpo como matriz da sexualidade, percebo indícios de uma perspectiva essencializada sobre o corpo. Dessa forma, o que cada pessoa é, parece já está determinado, fixado, estável e imutável. Ao viés biologicista cabe então assegurar estas garantias. Nas falas dessas duas professoras percebemos esse essencialismo: “Eu acho que todos já vêm predestinados” (*Catleia*). “Nascemos menino ou menina e, conseqüentemente, o que seremos já está previamente determinado” (*Elicônia*).

A ruptura, por algum motivo, dessa leitura fixadora e essencialista, causa desconfortos como os vistos no relato da professora Begônia:

Ele me chama atenção, embora eu visse nele a questão do másculo, do macho, do masculino. Ele não tinha trejeitos femininos, então ele era um menino. Qualquer um que olhasse para ele veria um menino. [...] Ele não negava o seu feminino mesmo com características masculinas, o que não me permitia falar esse menino vai ser homossexual, como eu diria do outro. Dele, eu não sei se chagaria a falar esse aqui teria uma tendência.

Macedo (2009, p. 90), tratando da questão dos essencialismos, cita Laclau e Mouffe (1985) que, ao evitarem uma posição relativista, consideram que a estrutura pode até ser fechada momentaneamente pelas circunstâncias, mas defendem uma perspectiva antiessencialista ao afirmarem que o fechamento não pode se justificar por nenhuma essência. Diante de desestabilizações na formação de essencialismo, como observamos no relato da professora Begônia, é importante observarmos as palavras de Macedo (2009, p. 90) segundo as quais “se a existência de relações antagônicas condiciona a estabilidade e o deslocamento da estrutura, as posições de sujeito não podem ser objetivas”. O fato de o aluno não estabelecer uma objetividade e uma fixação funciona como uma quebra da garantia de uma identificação essencialista. Ainda de acordo com Macedo (2009, p. 91), “os sujeitos sociais são internos à estrutura deslocada e sua incorporação à ordem simbólica demanda identificações contingentes”. Para Laclau (1998), essa incorporação cria os sujeitos como lócus da decisão no espaço indecidível da estrutura deslocada, uma decisão sobre como se constituir a si próprios, como subjetividades concretas. A concretude subjetivada de uma identidade decidida em “espaço indecidível” provoca dúvidas na professora porque ela constrói identificações objetivas baseadas em essencialismos biologicistas, reforçados nos processos de escolarização.

Zizek (2000) introduz o conceito de falta constitutiva de Lacan para entender a relação entre estrutura e posições de sujeito. De acordo com o autor, todo sujeito procura por um significante que possa expressá-lo dentro da ordem simbólica, num ato de significação que nunca será totalmente possível. Então o sujeito busca por intermédio de atos de significação preencher uma falta constitutiva. Ele, apresentando antagonismos dentro de sua própria constituição, aniquila as certezas do adversário produzindo a dúvida, estabelecendo assim uma identidade que lhe é negada. Portanto, é o sujeito que tenta resolver a crise da estrutura deslocada por sua identificação com um dos projetos disponíveis no espaço indecível dessa estrutura. Assim, não é a estrutura que define as posições de sujeito, mas o sujeito que, ao se decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura.

São muitos os trechos dos relatos de professoras/es que adquirem contornos essencialistas, mas chamou-me atenção o seguinte trecho da professora Orquídea:

[...] alunos exageram no modo de andar, no tom mais afinado de voz e nos gestos com as mãos ao falar. Já tive alunos que para se aproximar mais das meninas passam algum tipo de maquiagem no rosto, como corretivo, sombra, ou rímel nos cílios. Alguns já chegam à escola assim, outros se pintam na escola. Já observei que quando os alunos são questionados sobre seus comportamentos, eles valorizam ainda mais estas atitudes e trejeitos. Quando agimos naturalmente ou fingimos não perceber esses trejeitos, a tendência é que eles diminuam tais comportamentos. Parece que eles querem “ofender” ou “agredir”.

Interessa perguntar por que a professora estranha os tons de voz, os gestos, o uso da maquiagem, as atitudes e os trejeitos dos alunos diferentes?

Na tentativa de pensar uma resposta para essa questão, faço uma rápida alusão aos manuais de civilidade que circularam no Brasil nas primeiras décadas do século XX, analisados por Felipe e Louro (2000). Os autores esclarecem que desde o fim do século XVIII até o início do século XX, os manuais de civilidade e boas maneiras foram produzidos em grande número e eram rigorosamente seguidos pelas instituições educativas. Neles, reconhecia-se a natureza distinta de homens e mulheres como fator regulador de condutas, inclusive na maneira de se vestir, no uso dos acessórios, dentre outras condutas a serem seguidas. Neles também se justificavam as prescrições das desigualdades entre homens e mulheres. Hoje, claro, os manuais de civilidade não circulam mais; entretanto as imagens veiculadas pela mídia exercem grande influência no estabelecimento de padrões identitários.

Se fizermos uma comparação entre os discursos difundidos pelos antigos manuais de civilidade com os discursos da mídia, poderemos reparar que se alternam os artefatos culturais, mas permanece a afirmação dos destinos diferentes para homens e mulheres. A

professora ainda concebe com muita força esses códigos de condutas para estabelecer o que deveriam ser atitudes masculinas e femininas na escola (e muito provavelmente fora dela também!). É de se chamar a atenção que a professora diga que alguns desses meninos que ela nota com comportamentos estranhos estejam querendo se aproximar das meninas. Mas isso não seria exatamente um indício de interesse pelo sexo oposto? Ora, hoje em dia o visual dos jovens está também hibridizado e não é raro percebemos meninos fazendo sobrancelhas, pintando as unhas, usando maquiagem, enquanto percebemos meninas com cabelos curtos, pouca maquiagem e com roupas que até bem pouco tempo seriam consideradas exclusivas do universo masculino. Portanto, definir masculinidades e feminilidades tendo por base regras ultrapassadas de “manuais de conduta” ou da mídia, parece contribuir muito com a perspectiva homofóbica.

Assim como outros professores, Orquídea atribui aos alunos rompentes uma agressividade fora do comum. Entretanto, assim como ela, as/os demais professoras/es que comungam dessa opinião não expressam a agressão moral, verbal e até física sofrida por essas/es alunas/os “diferentes” de seus colegas. Aí, penso, acontece um silenciamento que faz parecer que as/os alunas/os “rompentes” é que são os vilões das salas de aula. Não quero negar a agressividade de algumas/uns dessas/es alunas/os, mas apenas colocá-los como foco central do mau comportamento me parece uma atitude de convivência com a homofobia.

Refletindo sobre as negociações que são necessárias entre as muitas e contraditórias posições dos sujeitos da diferença e os demais sujeitos da estrutura, Macedo (2009, p. 91) escreve que a solução da crise da estrutura deslocada sempre envolve articulações hegemônicas contingentes. Pressionados por um exterior constitutivo, diferentes posições de sujeitos tentam preencher o significante vazio¹² que funciona como ponto nodal que organiza a estrutura. “As relações hegemônicas não são totalidades autorreguladas, mas articulações precárias que estão sempre ameaçadas por um exterior constitutivo” (LACLAU, 2000, p. 231).

¹² LACLAU (2011, p. 71), ao pensar o significante vazio, escreve que “se todos os meios de representação são por sua natureza diferenciais, somente se o caráter diferencial das unidades significativas for subvertido, se os significantes se esvaziarem de todo o vínculo com significados particulares e assumirem o papel de representar o puro ser do sistema, ou o sistema como puro Ser é que tal significado será possível”. Ou seja, o significante vazio é o transbordamento dos vários significados que por ventura desse significante queiram se apoderar! É apenas privilegiando a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase inteiramente anulado – esvaziando-se de sua dimensão diferencial – que o sistema pode significar a si mesmo como totalidade. O significante vazio se dá no processo de hegemonização das demandas equivalentes, elegendo uma que representará o conjunto dessas demandas, unificando a luta política.

2.2.4 A situação mais difícil que vivenciei

*Quando tudo está perdido, sempre existe um caminho, quando tudo
está perdido sempre existe uma luz...*
Renato Russo

Certa manhã, ao chegar à escola municipal Chico Buarque, encontro no pátio a professora Camélia, que me procurou aparentando muita preocupação. Pediu-me descrição, pois havia comunicado o fato à direção, mas resolveu me consultar porque eu estava pesquisando sobre alunos com comportamentos diferentes da norma padrão heteronormativa e que ela achava que certamente eu poderia ajudar. Camélia narrou-me o fato de que uma aluna sua havia tentado se suicidar cortando os pulsos. Perguntei então o que teria levado tal aluna a cometer este ato extremo. Camélia disse que a aluna estava com comportamento estranho há algumas semanas e que estava sempre trajando um casaco, embora estivéssemos vivendo um verão abrasador no Rio de Janeiro. Segundo a professora, depois de muita conversa, ela conseguiu que a aluna lhe mostrasse vários hematomas pelo corpo provenientes de surras que sua mãe lhe dera por ter descoberto, olhando o celular da filha, mensagens afetivas entre esta e outra colega de turma.

Camélia disse-me que temia por um desfecho trágico e que por isso havia sinalizado o caso para a direção. Dias depois, em conversa com a própria aluna, pude constatar os hematomas e a marca e o ferimento no pulso esquerdo, oriundo do desespero dela com a falta de aceitabilidade de sua condição “homossexual” por sua mãe. Ainda segundo a aluna, a mãe a ameaçou de colocar para fora de casa, além de ter recolhido todos os seus utensílios eletrônicos para impedir a comunicação dela com a outra menina, e de determinar um castigo que constituía em só permitir que a filha viesse à escola e depois voltasse para casa sem estabelecer contato com nenhum outro colega.

Vendo a gravidade da situação procurei imediatamente a diretora e esta, cercado-se de cuidados, disse que havia convidado a mãe para conversar mas que esse era um assunto que a escola teria muito cuidado em abordar, já que a menina era menor e estava sob a guarda da mãe. Em outras palavras, a direção indicou-me que eu não deveria me meter, pois a mãe é que deveria saber como educar a própria filha. Argumentei que as coisas não eram bem assim, já que aconteceram atos de extrema violência, tanto física quanto psicológica dessa mãe, e que a escola tinha sim que se posicionar criticamente frente ao perigo da menina cometer

suicídio. A conversa entre a mãe da aluna e a direção realmente aconteceu, e como passei a acompanhar o caso minuciosamente em conversas diárias que mantinha com a aluna, pude perceber que os ânimos se arrefeceram e que provavelmente, por saber que a escola tinha tomado conhecimento dos fatos, a mãe parou com as agressões físicas e isso, paralelamente às conversas que mantive com a aluna, também a desestimulou da tentativa de dar cabo à própria vida.

Entretanto, pude perceber que a aluna havia passado por uma mudança drástica em sua vida. Da menina alegre e risonha que eu pude perceber em outros momentos, agora não existia quase nenhum vestígio. Ela passou a demonstrar uma profunda tristeza, ficando sempre à margem, quer seja na sala de aula ou no recreio. Ela era uma aluna superativa, brincalhona, atuante na organização dos movimentos estudantis da escola, e tudo isso foi desmobilizado por causa da falta de aceitação e compreensão de sua mãe, que em vez de conversar e, quem sabe, até perceber que se tratava apenas de uma fase da vivência da adolescência de sua filha, resolveu radicalizar na intolerância e inaceitação.

Certamente esse foi um dos momentos mais tensos que vivi neste período. Tenso porque percebia a falta de ação dos agentes responsáveis pela instituição escola, temendo a supremacia das decisões familiares; tenso porque percebi a angústia da professora Camélia, vendo-se impotente para resolver a questão, e tenso principalmente porque eu via que tudo isso poderia ser causador de uma tragédia que só não se confirmou porque a irmã mais nova dessa aluna, também uma aluna da escola Chico Buarque, tomou a faca com a qual sua irmã mais velha tentara cortar os próprios pulsos. Uma sensação de impotência se apoderou fortemente de mim e tive que procurar muitas forças para permanecer na luta anti-homofobia e poder apresentar argumentos que ajudaram a demover a aluna de novamente tentar se matar. É fato que a mãe da referida aluna ainda continuou com sua tortura psicológica, dizendo, segundo palavras da aluna, “que ela não era mais sua filha”, “que a aluna representava o maior desgosto que ela tinha tido na vida”, enfim, por designar a sua filha com adjetivos absolutamente depreciativos, mas apesar de tudo isso, a aluna ganhou alguma força para entender que aquilo tudo era como a sua mãe a julgava e não como ela realmente era.

Esta foi uma situação difícil, mas que apresentou um aprendizado profundo na vida das pessoas envolvidas, inclusive na minha.

2.2.5 Outras análises de discursos docentes

Nas situações em que as/os suas/seus alunas/os manifestaram “trejeitos” demonstrando interesses diferentes do que socialmente é esperado para o sexo masculino ou feminino, as/os docentes, conversando sobre essas demonstrações, opinaram sobre como as entendiam, criando sentidos sobre os comportamentos dessas/es alunas/os. No entanto, na indagação posterior eles são convidados a dizer como reagiram em relação às mesmas situações citadas por eles.

A pergunta com respostas de múltipla escolha foi a seguinte: **Como você reagiu em relação às situações citadas na questão anterior?**

A primeira opção de resposta era **Ignorou**.

Treze professoras/es colocaram esta opção como resposta, mas alguns se preocuparam em fazer uma escrita como justificativa, embora não existisse essa exigência no questionário.

Dentre estas justificativas, destaco:

“Como educadora, procuro respeitar as opções dos alunos.” *Professora Orquídea*.

“Ignorei esse aspecto, mas procurei focar na autoaceitação em primeiro lugar.”
Professora Margarida.

“Encarei como uma estratégia desenvolvida pela pessoa.” *Professor Ibisco*.

“Tratei como normalidade.” *Professora Bromélia*.

“Ignorei porque já havia falado com a mãe, que não teve uma reação muito boa.”
Professora Violeta.

Ainda que tenham tentado explicar sua opção por ignorar as situações e, por conseguinte, as/os alunas/os rompentes envolvidos nelas, estes docentes dão um claro recado de que não julgam pertinente dar visibilidade às discussões sobre a presença de alunos homossexuais no ambiente da sala de aula. Alegam, em alguns relatos que obtive nas entrevistas, que assim agindo não permitem uma “imposição da cultura *gay* na escola”, o que seria garantidor de uma “igualdade discursiva”. Ora, entendo isso como um absurdo, pois o que há nesse caso é um silenciamento mesmo. O fato de não colocar em discussão curricular algo que faz parte da vida de muitas/os das/os alunas/os, indica exatamente uma relação de assimetria de direitos. Não há igualdade de direitos no regime de exclusão. A alegação de que ignorando as representações da diferença, apenas usadas como forma de chamar atenção sobre si, utilizadas por algumas/ns alunas/os “é algo para proteger os alicerces da moral e dos ensinamentos religiosos e da família”, ou ainda que é pelo fato de a família não concordar,

que a escola não deve se envolver na questão da sexualidade de seus alunos, fazendo crer que a escola é um ambiente neutro, garantidor de códigos e normas, são também claramente posicionamentos ideológicos e políticos que tentam esconder a diferença e evidenciar apenas as perspectivas hegemônicas: androcêntrica e heteronormativa.

A opção “Passou a observar mais essa/e aluna/o” foi escolhida por 14 docentes. Entre estas/es, duas professoras fizeram uma justificativa à parte, na qual escreveram:

“Eu procurei conversar com elas/es.” *Professora Rosa.*

“O acompanhamento a estas/es alunos passou a ser maior.” *Professora Azaleia.*

Entendi que essa postura pode indicar tanto uma mudança de paradigma, na qual a ampliação da observação sobre a diferença refletirá numa maior aceitação dela, bem como na ampliação das discussões a este respeito, o que é bom, pois com esta atitude há uma ruptura na lógica do silenciamento ou ocultamento das questões de gênero e sexualidade, mas por outro lado me pergunto se “esse acompanhamento maior” também não pode significar uma tentativa de maior controle dessas diferenças, o que representaria um reforço na argumentação de cunho homofóbico. Para não abrir espaço a especulações sobre as possibilidades dessa resposta, espero sinceramente que os que optaram por ela tenham o compromisso com a ampliação do debate e principalmente no sentido de garantir para as/os alunas/os “rompentes” uma equidade de direitos e deveres.

Três docentes designaram a opção “Conversou com os pais dessas/es alunas/os” como suas respostas. Isto é importante, pois quebra a barreira que impede o diálogo com as famílias. É importante que se esclareça que não deve caber aos professores ou à direção da escola a tarefa de rotular, estereotipar as/os alunos “diferentes” junto aos seus responsáveis e familiares, exigindo que estes tomem medidas corretivas ou punitivas, mas que este diálogo seja para indicar qual o papel a ser desempenhado pela escola quando ela tem que lidar com a diferença, não para a julgar, mas para que, em conjunto com as famílias, possam estabelecer melhores maneiras de lidar com elas.

Apenas duas professoras escolheram a opção: “Procurou orientação”. Por terem feito esta escolha, elas indicaram a quem recorreram para que tivessem maiores subsídios em suas decisões e ações. Como respostas:

“Procurei orientação da Coordenação Pedagógica.” *Professora Azaleia.*

“Pedi conselhos aos colegas, pois quando tenho dificuldades de tomar decisões é com eles que tiro minhas dúvidas, que alivio meu coração. Baseio-me nas situações que eles já viveram e isso me ajuda a tomar minhas decisões.” *Professora Bonina.*

Apesar de pouquíssimos profissionais terem tomado essa decisão, penso que esta é uma atitude acertada, pois ela reforça a ideia de comunidade, estimula as decisões coletivas, sugere criticidade de pensamento e falta de arrogância individualista. Esta é uma atitude que deveria ser tomada com mais frequência, até porque ela tiraria dos ombros das/os docentes o peso de decisões unilaterais.

Apenas uma professora fez a opção entre as possibilidades de escolha por: “Procurou fazer leituras sobre o assunto. Neste caso, ela indicou onde encontrou os textos. Entre as possibilidades de acesso a informações sobre gênero e sexualidade na escola, poderiam ser assinalados: livros, revistas, artigos, monografias, dissertações ou teses que abordassem sobre os temas.

“Livros de desenvolvimento infantil e sexualidade e revistas educacionais.”
Professora Azaleia.

“Não fiz leitura específica, mas procurei entender mais sobre o assunto.” *Professora Bonina.*

Apesar de não ter feito essa opção de resposta, a professora Bonina indica em seu relato que procurou “entender mais sobre o assunto”, embora não relate de que forma se deu esse processo e também por não apresentar as fontes de pesquisa que proporcionaram esse “maior entendimento” sobre os temas em discussão nesta pesquisa.

Perguntados se tomaram alguma medida educativa em relação a essas/es alunas/os “diferentes”, assim ficou o quadro de respostas das/os professoras/es pesquisadas/os:

Oito professores responderam que sim; 21 docentes responderam que não e três não responderam à questão.

As/os professoras/es que responderam afirmativamente à questão anterior deveriam descrever as medidas tomadas. O conjunto de respostas dessas/es docentes foi registrado nos seguintes relatos:

“Procurei tentar incluí-los na turma e dialoguei com a turma sobre quais as formas de eles serem aceitos com maior naturalidade por parte da turma.” *Professora Camélia.*

“Conversei com a turma sobre identidade, interesses, afinidades e felicidade.”
Professora Azaleia.

“Questionei com eles sobre seus comportamentos, orientando que aquilo é inadequado para a sala de aula.” *Professor Girassol.*

“Fiz um trabalho direcionado e buscando estar mais atenta para um maior acompanhamento.” *Professora Violeta.*

“Estou conversando com minha turma e tentando, na medida do possível, esclarecer suas dúvidas.” *Professora Rosa.*

“Encaminhei à coordenação pedagógica da escola.” *Professora Elicônia.*

De um modo geral, as ações de encaminhamento ou de tomada de outras atitudes por parte das/os professoras/es apontam para decisões de mediação, de negociação entre os alunos “rompentes” e os demais elementos que convivem no ambiente escolar. Entretanto, a atitude do professor Girassol, designando os comportamentos dessas/es alunas/os como inadequados, parece estar na contramão da perspectiva que procuro defender nessa dissertação, que é a do diálogo e da aceitação das diferenças. O professor parece deter o controle da verdade absoluta e com esta atitude reforça o campo produtor de homofobia na escola. Ao orientar que os comportamentos “diferentes” são “inadequados para a sala de aula”, o professor Girassol subalterniza estas representações e as condena à marginalidade, ao ocultamento curricular, ao silenciamento da liberdade de expressão.

Às/aos docentes foi perguntado se houve algum tipo de encaminhamento para essas/es alunas/os considerados “diferentes”. Eles responderam à questão da seguinte forma: três delas/es, que sim, 26, que não, e quatro se abstiveram. Das/os três docentes que responderam positivamente, somente dois professores indicaram para quais instâncias foram encaminhadas/os as/os alunas/os:

“Para a Coordenação Pedagógica da escola.” *Professora Petúnia.*

“Para o Serviço de Orientação Educacional (SOE).” *Professor Gerânio.*

O dado mais relevante desta última questão é o que aponta para o grande número de docentes que preferem lidar com as/os alunas/os diferentes no próprio espaço da sala de aula, em vez de passarem o “problema” para instâncias superiores dentro da escola. É claro que o encaminhamento, desde que seja como forma de ajudar na compreensão da melhor forma de lidar com a questão, deve ser encorajado, mas se for apenas como forma de se livrar do “indesejado”, “do que causa estranhamento”, então é muito mais proveitoso encarar as dificuldades, discutindo, procurando estabelecer consensos, estimulando a busca de soluções conjuntas entre todos os segmentos envolvidos no conflito e nas tensões geradas pela convivência com a diferença.

Não há, entretanto, nenhuma garantia de que a perspectiva dialógica e de respeito à alteridade de cada indivíduo, que é caracterizado como diferente nesta pesquisa, tenha sido buscada pela maioria dos docentes que apontaram para o não encaminhamento dessas/es alunas/os. Pelo que pude observar no cotidiano e nas poucas repercussões curriculares, a regra

geral é de um profundo silenciamento e falta de discussão, o que redundava numa inércia, num descompromisso em colocar a diferença como objeto de debate curricular.

É claro que, se a discussão que apresento no capítulo a seguir, sobre gênero e sexualidade, fosse pelo menos apresentada na formação docente, a realidade talvez seria outra. O conhecimento é realmente a mola propulsora das transformações, e por essa razão os estudos de gênero e sexualidade ganham destaque neste trabalho. Mais do que apresentar origens e influências teóricas, eles apresentam argumentos para combatermos, como bom combate, evidentemente, o mal que é a homofobia em nossas sociedades contemporâneas.

3 GÊNERO E SEXUALIDADES

Homem Não Chora
 “homem não chora
 nem por dor
 nem por amor [...]”
E só porque eu estou aqui
ajoelhado no chão
com o coração na mão
não quer dizer
que tudo mudou
que o tempo parou
que você ganhou
meu rosto vermelho e molhado
é só dos olhos pra fora
todo mundo sabe
que homem não chora”
 [...]

Frejat

A epígrafe acima, um fragmento da letra “Homem não chora”, de Frejat, revela traços da sociedade contemporânea que ainda reprime socialmente certos gestos e sentimentos no homem, que são geralmente aceitos na mulher. O inverso também acontece! Isso reflete os significantes construídos sobre a ideia de comportamentos masculinos e femininos. Além desta constatação, a letra comporta uma crítica ao comportamento de sociedades androcêntricas que agora, interpretado à luz das teorias pós-críticas¹³, evidencia as hierarquizações de gênero e sexualidades.

Os discursos sociais e culturais construíram verdades sobre gênero e sexualidades em diversos momentos da história, e esses discursos foram assimilados socialmente com a exigência de que os indivíduos correspondessem aos padrões estabelecidos, sem questionamentos, pois essas “verdades” definem os papéis a serem representados pelo homem e pela mulher nessas sociedades. É óbvio que sempre houve na história da humanidade rupturas em relação a estes padrões, mas só na história recente é que estas questões ganharam maior destaque no que diz respeito a uma desconstrução das configurações das duas categorias. Desde o advento do movimento feminista essas questões passaram a ser discutidas com mais profundidade.

¹³ Ver LOPES, Alice Casimiro. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Educação, Sociedade & Cultura. nº 39, p. 7-23, 2013.

As questões de gênero e sexualidade também necessitam ser repensadas na contemporaneidade, pois de acordo com palavras de Lopes (2013, p. 8) esta seria:

um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal.

Gênero e sexualidade passam a ser ambientados nas discussões pós-estruturais, pós-fundacionais e pós-coloniais, pois esse conjunto de teorias problematiza o cenário pós-moderno que para Apadurai (2001) é cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas.

Para Lopes (2013, p. 11) “tais estudos tendem a ser incluídos no mesmo rótulo pós-crítico, em virtude de o prefixo pós – frequentemente associado à ideia de etapa posterior – ter seu sentido ampliado para a ideia de reconfiguração”. A autora, citando Laclau e Mouffe (1985), escreve que esses autores esclarecem de forma mais procedente a questão, pois para eles o prefixo “pós” refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. De acordo com Lopes (2013, p. 11) “ser ‘pós’ algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade”. No entendimento da autora, “ser ‘pós’ não significa estar em um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação dos mesmos, nem tampouco supõe que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados devam ser apagados” (LOPES; 2013, p. 11).

Essa reconfiguração apresentada por Alice Lopes pode ser correlacionada ao conceito de desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento. Esta perspectiva desconstrutiva tem por referência o pensamento de Derrida (Apud: BOWMAN; 2007), que tenta tornar evidente a alteridade, a impossibilidade e mesmo as lacunas e a inadequação de toda a suposta positividade de todas as tentativas de fechamento da significação desses movimentos ou escolas de pensamento. Ainda para Lopes (2013, p. 12), as teorias pós-críticas, particularmente o pós-estruturalismo e o pós-modernismo:

questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos. Os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo, dentre muitos outros – são compreendidos como sistemas de códigos. Partilham uma postura antirrealista e anti-positivista, na medida em que entendem toda realidade como mediada pela linguagem. Igualmente

expressam interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades.

Os estudos sobre gênero ganham força acadêmica no mundo a partir da segunda metade do século XX com o engajamento das discussões feministas. Já os estudos sobre sexualidades ganham notoriedade com Freud, são repensados por Foucault e numa perspectiva mais contemporânea, posterior aos anos 1980, pelos estudos *queer*, que surgem para fazer frente ao pânico sexual surgido com AIDS.

O impacto da AIDS sobre a compreensão convencional da subjetividade é semelhante àquele que o holocausto e a bomba atômica tiveram sobre os ideais do iluminismo progressista. Depois disso nada poderia permanecer da mesma forma. Foi no contexto do ativismo da AIDS e da rejeição à caracterização da doença como “câncer *gay*” que surgem os estudos *queer*, com os quais também dialogarei neste capítulo. No Brasil, a teoria social sobre gênero e sexualidades desenvolveu-se bastante também de 1980 para cá.

Na área da Educação, conforme descrevem Ferreira, Nunes e Klumb¹⁴, isso não foi muito diferente. Esses estudos foram elaborados inicialmente em vários estados da arte, chamados também de estado do conhecimento “que consistiam num balanço do conhecimento baseado na análise comparativa de vários trabalhos em uma determinada temática”. (ANDRÉ et al.; 1999, p. 308.)

3.1. Gênero

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou em um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. (BUTLER; 2003, p. 94.)

São muitas as contribuições de Judith Butler para pensarmos gênero, mas a citação acima já indica a problematização e o conceito de gênero com os quais dialogo neste texto dissertativo.

Scott (2005, p. 25), de forma sistematizada, propôs estudar gênero como construções de significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual. Os processos políticos

¹⁴ Artigo de FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima; KLUMB, Márcia Cristina Völz, com análise de dados de uma pesquisa sobre as temáticas de gênero e sexualidades nas reuniões da ANPED de 2000 a 2006, publicado na Revista Brasileira de Educação, v.18, nº 55, out.-dez. 2013.

através dos quais esses significados são criados e criticados também estão no foco de análise da autora, assim como a maleabilidade das categorias homem e mulher e os modos pelos quais essas categorias se articulam uma em termos da outra, de maneira consciente ou não, em cada momento dessas construções.

A autora feminista Joan Scott alerta para o fato de que essa análise sociológica não deva ser feita de forma frágil, pois tal caminho só é viável a partir do momento em que gênero não seja considerado apenas como categoria descritiva entre homens e mulheres, mas um conceito que, em diferentes contextos históricos, corrobore na construção de significados para além das diferenças sexuais. É evidente que Scott não quer dizer com isso que as categorias de macho e fêmea se fecham nelas próprias. Elas são construídas sobre fundamentos contingenciais, portanto, apresentam possibilidades de alteração.

Para Butler (2003), o sexo e a definição de macho e fêmea baseada em distinções materiais resultam de práticas discursivas que regulam e reforçam essas categorias.

O indivíduo, desde seu nascimento, ou ainda antes, depara-se com um mundo que é apresentado por falas que se repetem com o intuito de produzir efeitos de significação; com um mundo dicotomizado e binário fortemente marcado pelo discurso biologicista que apresenta um mundo com animais divididos entre machos e fêmeas. Daí essa divisão é importada também para os seres humanos. Eles são divididos em homens e mulheres.

Nascemos do sexo masculino ou do sexo feminino. E embora hoje em dia existam cirurgias modificadoras, esta é uma realidade biológica que permanece. O corpo do homem e o corpo da mulher têm singularidades próprias. As diferenças entre os dois sexos estão marcadas na anatomia e na fisiologia. Menstruar, engravidar, parir e abortar são fenômenos do sexo feminino. A experiência masculina da sexualidade, vivida como algo concreto e objetivo – a existência de um pênis, ora ereto, ora relaxado, a ejaculação evidente, a possível observação do ato de urinar etc. – é diferente e até oposta, biológica e culturalmente, à experiência da sexualidade feminina – com órgãos sexuais “escondidos”, sangramento mensal, ciclos, ovulação, gestação e parto – que é uma sexualidade vigiada, guardada e apresentada como um mistério a ser desvendado.

As características sexuais são determinadas biologicamente no útero, no momento da concepção. Entretanto, as diferenças sexuais e biológicas não podem ser arbitrariamente utilizadas pela cultura que, baseada na ideia de sexo frágil (mulher) e sexo forte (homem), limita do ponto de vista cultural, a autonomia feminina, limitando também o seu potencial. A divisão que os separa em gêneros, fundamentada em características específicas de sexo, é usada discursivamente para definir o que deve ser considerado masculino e feminino.

De acordo com Scott (1995), a expressão gênero tem sido utilizada como categoria de análise histórica de estudos que procuram questionar as diferenças para além do reconhecimento e da emancipação dos sexos. Para a autora, ao problematizarmos a noção de gênero, preparamo-nos para analisar as mais variadas formas de organização sexual e, conseqüentemente, vislumbramos a questão das diferenças sexuais.

A partir do que escreve Scott, penso que o que se postula é que o gênero deva ser compreendido com distintas implicações construídas por diversas relações de poder, no qual é permitido entender que há diferentes formas de assumir masculinidades e feminilidades, não apenas ao que diz respeito às questões referentes ao sexo, mas sobretudo no questionamento das concepções científicas estruturantes do que é ser homem ou ser mulher.

Para além de compreender uma possível organização sexual que evidencie as diferenças no exercício da sexualidade das pessoas, sejam elas mulheres ou homens, estamos na pós-modernidade a exigir para as representações das diferenças de gênero e sexualidades – mulheres e “minorias” – as mesmas oportunidades de que gozam os homens na educação, no trabalho, na política, já que esses homens foram privilegiados em relações nas quais exerceram a dominação em função da construção histórica, social e cultural machista forjada nas sociedades modernas.

É necessário demonstrar que todo esse movimento que discute gênero, surgido no final dos anos 1960, não pretendia apenas demonstrar a igualdade dos sexos, não propriamente pelas características sexuais, mas na forma como essas características são representadas ou valorizadas. Aquilo que se diz ou se pensa sobre essas características é que constitui efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Para que compreendamos o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constrói sobre os sexos. Este é o debate que importa, pois é ele que vai constituir a ideia de gênero, não através de fundamentos linguísticos e biológicos, mas sim através de uma nova linguagem.

Quando falamos de gênero, estamos nos referindo a uma abordagem cultural, em que os papéis femininos e masculinos são determinados de acordo com culturas hegemônicas. Afirmar que mulheres são sensíveis e homens violentos, por exemplo, como se isso fosse um dado natural, biológico, é não querer admitir que tanto o homem quanto a mulher possam ser sensíveis e/ou violentos.

Acontece que, dentro do modelo androcêntrico, a sociedade incentivou os homens a exercer, com exclusividade, a força e o poder, e incentivou as mulheres a se submeterem a esta força. Resultado: relações de gênero através da dominação/submissão.

De acordo com o pensamento de Connell (1995, p. 189), ao dirigirmos o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não se pretende negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. “No gênero, a prática social se dirige aos corpos”, completa o autor. Este conceito de gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou seja, como são “trazidas para as práticas sociais tornadas parte do processo histórico” (CONNELL; 1995, p. 190).

Para Louro (1997, p. 22), o que se pretende é recolocar o gênero em debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação, ou seja, passar a usar o conceito de gênero com um forte apelo racional, já que é no âmbito das relações sociais que ele se constrói. A autora reforça que “ainda que os estudos sobre gênero continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens” (LOURO; 1997, p. 23), buscando-se intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da Mulher ou do Homem.

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos, pois esses papéis seriam, basicamente, “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portarem” (LOURO; 1997, p. 24).

Ainda que utilizada por muitas/os, essa concepção do aprendizado de papéis, na qual cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para o homem ou para a mulher e a partir disso responder às expectativas desses papéis numa determinada sociedade pode se mostrar redutora ou simplista, uma vez que essa concepção da aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise apenas para as relações interpessoais. Assim, as desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face e o que resultaria numa análise “sem exame não apenas

das múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros". (LOURO; 1997, p. 24.)

A pretensão com os estudos sobre gênero é, como afirma Guacira Lopes Louro, entendê-lo como constituinte da identidade dos sujeitos. Englobam as relações de gênero o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa possibilidade de sociedade mais democrática e pluralista.

Como escreve Louro (1997), se admitirmos que as palavras tenham história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero enfatizado neste tópico está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Este movimento está implicado linguística e politicamente em suas lutas. Nele aconteceram ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres em diversos momentos da História.

A partir do movimento feminista, outros movimentos de gênero foram organizados, tais como os movimentos de lésbicas e gays, unificados no movimento *queer*, que também inclui os bissexuais, os transgêneros, os transexuais e outras minorias.

3.1.1 O movimento feminista

Antes de tudo o que se possa dizer, é preciso reafirmar que o feminismo é o movimento social que defende a igualdade de direitos entre homens e mulheres em todos os campos.

O movimento feminista tem seu início na Revolução Francesa. O colapso na França que questionava o sistema político encorajou mulheres a se manifestarem contra a sujeição à qual eram submetidas nas diversas possibilidades de vivência social, tanto nas esferas política, econômica, familiar, educacional e jurídica, quanto em outras vivências.

Naquele momento, a prioridade eram as conquistas civis para as mulheres, por meio das quais se buscava, através do direito, a possibilidade de serem proprietárias de si próprias, já que os maridos, em sua maioria, julgavam-se donos tanto de suas esposas quanto de seus filhos. O movimento buscava também o direito ao voto e graças à participação de ativistas em diversos grupos na vida política francesa, surgiram clubes reivindicatórios dos direitos de voto para as mulheres.

Também no Reino Unido, no ano de 1792, uma mulher, Mary Wollstonecraft, publicou reivindicações de direitos para as mulheres, dos quais se sobressaíam as que pretendiam dar as mesmas oportunidades políticas, educacionais e trabalhistas dos homens.

John Stuart Mill, também no Reino Unido, criou o comitê do sufrágio feminino, cujo objetivo era demonstrar uma forma de participação e interesse dos indivíduos na vida pública e na sociedade política em apoio ao direito das mulheres votarem. No entanto, esse projeto igualitário de direito de votos foi rejeitado pelo parlamento inglês, em 1866.

No Brasil, em meados do século XIX já é possível verificar a existência de grupos isolados de mulheres lideradas por Josefina Alves de Azevedo e Nísia Floresta Brasileira Augusta¹⁵, que atuavam na defesa da emancipação feminina. Uma mudança significativa em favor dos direitos da mulher se deu com a implantação da República, pois embora esse novo regime de governo tenha mantido o patriarcalismo como estrutura familiar predominante, ele, através do Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890, trouxe algumas mudanças em relação ao casamento civil. Um exemplo disso é que o marido perdia legalmente o direito de impor castigo à mulher e aos filhos, de acordo com o que nos informa Teles (1993, p. 34). Esse decreto, de certa forma, incentiva as feministas às lutas pela sua emancipação.

O direito ao voto feminino só acontece no mundo ao final do século XIX. De acordo com Gonzáles (2008, p. 92), no ano de 1893 a Nova Zelândia se torna o primeiro país a aprovar o voto feminino. Logo, em 1901, primeiro ano do século XX, é a vez da Austrália promulgar o direito ao voto das mulheres. A Finlândia em 1906 e a Noruega em 1913 também despontam como exemplos de países que assimilaram as reivindicações feministas e concederam o direito de voto às mulheres, há pouco mais de cem anos.

No Brasil, as mulheres passaram a ter o direito de voto assegurado pelo Decreto nº 21.076, de 24/02/1932, assinado pelo presidente Getúlio Vargas.

Mas não foi só pelo direito de voto que o movimento feminista lutou. Ele também evidenciou as diversas faces das lutas das mulheres, tanto no que diz respeito à busca pela igualdade política e de direitos – que se constituiu enquanto um processo reivindicatório de emancipação em relação às condições de inferioridade que elas ocupavam historicamente nas mais diversas culturas – quanto ao problematizar as relações de poder assimétrico entre o

¹⁵ São consideradas sufragistas: mulheres em busca de autonomia e direitos civis, que lutaram contra a situação de inferioridade e discriminação do sexo feminino buscando para este uma maior aceitação e autonomia. Apesar de não terem organizado nenhum movimento visando à emancipação da mulher no Brasil, tiveram grande e importante atuação literária, divulgando ideias de emancipação feminina. Ver: BEMFAM. (1998, p. 1). Sociedade Civil Bem Estar no Brasil. Correspondência. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.geocities.ws/izirbel/Movimentomulheres.html> . Acessado em: 07 out. 2013.

masculino e feminino. Tudo isso pode ser compreendido dentro do que academicamente se denominam “ondas feministas”.

3.1.2 As ondas feministas

Uma “primeira onda” do movimento feminista surgiu na virada do século XIX para o XX com manifestações contra a discriminação feminina. Essas manifestações exigiam maior visibilidade e expressividade da mulher no movimento voltado para estender o direito do voto destas, no que seria denominado de “sufragismo”, ou seja, era um movimento inspirado nos ideais de igualdade da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na Revolução Francesa, voltado para ampliar o direito político das mulheres de vários países ocidentais. Entretanto, isso não foi uma tarefa fácil, já que muitas mulheres que se dedicaram aos primeiros momentos de engajamento no movimento feminista acabaram por retornar às atividades domésticas, temendo terem o mesmo fim de muitas revolucionárias que foram guilhotinadas por se rebelarem contra atitudes de homens que comandavam o processo revolucionário. Elas foram obrigadas a recuar nos seus propósitos e se viram tolhidas na possibilidade de seguir lutando ativamente na vida pública, graças à força machista que imperava, mesmo naquele momento histórico que deveria ser propício a mudanças por se tratar de um momento revolucionário.

Em gerações subsequentes, mulheres novamente decidiram que pretendiam continuar a luta empenhada por suas antecessoras no sentido de buscarem direitos civis iguais aos dos homens, mas elas perceberam que para participar da vida pública e obterem mudanças significativas na sociedade seria necessário participar das decisões do poder, e para isso precisavam votar. O objetivo principal era o sufragismo universal. Essa primeira onda do movimento feminista teve influência do movimento liberal, que buscava defender a igualdade, desde que a atuação dessa defesa se desse no campo da civilidade, ou como entendo, sem grandes afrontas à estrutura social da época.

Os objetivos mais imediatos, eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões estavam, como esclarece Louro (1997), vinculados ao interesse das mulheres brancas de classe média.

Já “a segunda onda” do feminismo, aquela que se inicia no final da década de 1960, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para construções propriamente

teóricas, nas quais será engendrado e problematizado o conceito de gênero que seria um esboço do conceito de gênero com o qual dialogo neste trabalho.

Depois de duas Grandes Guerras, o mundo estava dividido entre o capitalismo defendido pelos Estados Unidos da América e socialismo, que desde 1917 com a Revolução Russa se apresentou como alternativa política e social ao imperialismo norte-americano (TELES; 1993).

Neste contexto de pós-guerra e com expectativas de outra guerra, a Guerra Fria, houve um esforço para que fossem construídas novas concepções do ser humano. Nesse sentido, o cenário devastador dos horrores das duas Grandes Guerras favoreceu o surgimento de reflexões sobre o modelo de homem do liberalismo. Modelo este configurado no paradigma de indivíduo do sexo masculino, heterossexual, branco e vinculado aos princípios religiosos judaico-cristãos.

É necessário demonstrar que todo esse movimento surgido do esforço para construir novas concepções de ser humano não pretendia apenas demonstrar a igualdade dos sexos pelas características sexuais, mas na forma como essas características são representadas ou valorizadas, ou seja, deveria se configurar como um movimento de ideias em prol de outros sujeitos – mulheres e posteriormente outras minorias de gênero – no qual a noção de cidadania fosse ressignificada.

Nessa chamada segunda onda, o movimento feminista se ampliou para além do sentido reivindicatório, pois não mais exigia apenas a igualdade de direitos políticos e sociais, ele se constituía também como crítica teórica, cujo destaque era a problematização da implementação de políticas afirmativas que tinham como foco a diferença. Michael Foucault, com as discussões sobre a produção da subjetividade, vai exercer grande influência, no nível acadêmico, sobre o movimento, de acordo com o que escreve Narvaz (2005, p. 59):

A segunda fase do feminismo (segunda geração ou segunda onda) ressurgiu nas décadas de 1960 e 1970, em especial nos Estados Unidos e na França. [...] As feministas francesas foram influenciadas pelo pensamento pós-estruturalista que predominava na França, especialmente pelo pensamento de Michael Foucault e Jacques Derrida.

É nessa chamada segunda onda que o conceito de gênero passa a ser explorado por estudiosas/os do feminismo em oposição à ideia de existência de uma essência do ser feminino, o que vai levar ao questionamento dos fundamentos do determinismo biológico que pretendeu justificar a desigualdade entre homens e mulheres a partir de suas diferenças físicas.

A segunda onda do movimento feminista incorporou as lutas contra a centralização do poder nas esferas sociais e políticas da sociedade com o objetivo de reafirmar o direito das mulheres exercerem suas vidas com autonomia, mas também incorporou a crítica ao caráter político da opressão delas com a discussão do público e privado. Já que elas vivenciavam de forma isolada e individualizada essa opressão, elas desejaram tornar públicas essas atitudes opressoras e assim introduziram na discussão social a hierarquização dos gêneros. De acordo com palavras de Costa (2005, p. 11), a noção de privado se referia ao que era associado à esfera do doméstico, ao pessoal e ao que era considerado feminino. A noção de público se referia geralmente ao Estado e às questões de ordem política.

Portanto, o movimento feminista politizou o que era privado como o *slogan* “O privado também é político”. Ainda de acordo com as palavras de Costa (Idem), o movimento traz à tona reivindicações sobre a liberdade feminina em relação ao seu corpo e pensamento oprimidos por uma cultura extremamente masculina. Imbricadas nessa luta estão as discussões sobre a interrupção voluntária da gravidez, a igualdade salarial e o acesso da mulher a todos os cargos ocupados exclusivamente por homens.

Neste momento já não se tratava apenas de conquistar direitos civis para as mulheres, mas antes de descrever sua condição de oprimida pela cultura masculina, de revelar os mecanismos culturais, psicológicos e psicossociais dessa marginalização, além de projetar estratégias capazes de proporcionar às mulheres uma liberação autônoma, integral, que incluísse também o corpo e os desejos.

Algumas obras que influenciaram o movimento desta segunda onda feminista: *Le Deuxième Sexe* (O segundo sexo), da francesa Simone de Beauvoir, publicado em 1949; *The Feminine Mystique* (A mística feminina), da americana Betty Friedan, publicado em 1963; e *The Female Eunuch* (A mulher eunuco), da australiana radicada no Reino Unido, Germaine Greer, publicado em 1971. Sendo que o último é considerado o manifesto mais realista do movimento de liberação da mulher, mundialmente conhecido como *women's lib*¹⁶.

A segunda onda do movimento feminista já vai apontando para questões referentes às condições subjetivas de ser mulher, o que estende a relação homem/mulher para o campo do masculino/feminino, no qual o conceito de gênero foi se incorporando aos estudos sobre sexualidade e passou a enfatizar os aspectos culturais e sociais, e não somente econômicos, como geralmente vinham sendo discutidos numa perspectiva anterior. Dessa forma foi se configurando o que viria a ser chamada terceira onda do movimento feminista, cujo foco se

¹⁶ In: O Movimento Feminista. Disponível em: <http://www.luanagaspareti.blogspot.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2014.

voltou para a concentração de esforços nas questões da diferença. As relações de gênero passaram a ser protagonistas e não mais somente o objeto dos estudos sobre mulheres ou sobre os sexos.

Uma interpretação pós-estruturalista do gênero e também das sexualidades é central para que se entenda a ideologia da terceira onda. As feministas deste movimento frequentemente enfatizam a “micropolítica” e desafiam os paradigmas da segunda onda sobre o que é e o que não é bom para as mulheres.

De acordo com Louro (1999), essa terceira fase do movimento feminista influenciou de maneira significativa os estudos de gênero. Pode-se dizer que um dos desafios dessa fase consiste em problematizar simultaneamente a igualdade e a diferença nas subjetividades masculina e feminina, levando em conta as políticas afirmativas de identidade.

É importante destacar, conforme salienta Narvaz (2005), que as chamadas ondas do movimento feminista não podem e não devem ser entendidas linearmente. Elas são usadas como referências cronológicas, mas deve-se ressaltar que as diferentes propostas de cada onda ou fase coexistiram e ainda coexistem em nossa contemporaneidade. Apresentando a terceira onda do movimento feminista, a autora escreve:

Nos anos 80 a crítica pós-moderna da ciência ocidental introduz o paradigma da incerteza no campo do conhecimento. Nesse contexto, o movimento feminista passa a enfatizar a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as subjetividades são construídas pelos discursos, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo. (NARVAZ; 2005, p. 59.)

Há, a partir deste momento, uma divisão entre as lutas feministas que enfatizavam as questões relativas à igualdade – referentes às duas primeiras ondas feministas – também conhecidas como “feminismo da igualdade” e as lutas que enfatizam as questões relativas à diferença e à alteridade – ligadas à terceira onda feminista, que são conhecidas como “feminismo da diferença”.

Scott (2005) entende que as questões que envolvem igualdade e diferença nas lutas identitárias não podem ser resolvidas e devem ser encaradas como paradoxos, e que, portanto, não há, dessa forma, possibilidade de opção apriorística pelo direito à igualdade ou à diferença.

Para Butler (2003), o feminismo busca problematizar a si mesmo ao longo da história exatamente por ser considerado um campo problemático e tenso.

Há, evidentemente, posicionamentos divergentes dentro do movimento, cujas especificidades explicitaram divisões internas e que podem até ter contribuído para a

fragmentação deste mesmo movimento, o que é fácil de compreender, já que não existe apenas um feminismo único e totalizante. O que há, segundo Negrão (2002), são vários feminismos.

Com as políticas afirmativas de diferença e identidade desta terceira fase do movimento feminista, o conceito de gênero foi se ampliando e referindo-se também às relações de poder historicamente construídas. Gênero deixa de ser então uma categoria estável e fixa e passa a ser desconstruído enquanto uma categoria binária e natural, ainda presente nas ondas anteriores. Esse novo postulado desconstruía a ideia de que havia uma única maneira de ser homem ou de ser mulher. É nesse novo contexto que gênero passa a ser considerado como categoria relacional e política (SCOTT; 2005).

Se gênero passa então a ser compreendido como relação política que se dá em espaços discursivos e históricos, permeados por relações de poder, Butler (2003) sugere que o gênero funciona então como um ato performático, com efeitos que são produzidos por meio de repetidas afirmações, cujos sentidos são conservados ou deslocados numa negociação constante que se dá por meio das interações sociais. A autora também questiona a categoria mulher e propõe a desconstrução desta categoria por meio de uma crítica a esse possível sujeito feminino estável, que o próprio movimento feminista buscava emancipar em alguns momentos anteriores.

Para postular essa relação performática de gênero, Judith Butler se ampara em Derrida, que faz uma leitura desconstrutora da obra do linguista John Austin.

A terceira onda do movimento feminista, com essa nova concepção de gênero construído discursivamente nas inter-relações pessoais, sociais e culturais, contribui bastante na discussão desta dissertação.

3.1.3 Os estudos *queer*

Antes de fazer uma abordagem sobre a teoria *queer*, ou estudos *queer* – já que são muitas as teorias que estes estudos englobam – desejo fazer uma ligação entre estes estudos e o conceito de gênero engendrado no que é chamado terceira onda do movimento feminista. Os estudos *queer*, assim como outras correntes do pensamento pós-crítico, têm na desconstrução derridiana elementos importantes para a crítica ou recontextualização de conhecimentos

linguísticos, sociológicos e filosóficos ainda muito estruturados e vigentes até quase o final do século XX.

Na terceira onda feminista, gênero passa a ser uma performatividade¹⁷ discursiva, como indica Butler (2003), pois o conceito de mulher é criticado como sujeito feminino estável, passando, portanto, a ser “desconstruído”, como nos apresenta Costa (2002, p. 71), ao escrever que: “mulher é uma categoria histórica e heterogeneamente construída dentro de uma ampla gama de práticas e discursos, e sobre os quais o movimento de mulheres se fundamenta”.

Esse novo paradigma performático de gênero abordado por Butler (2003) tem inspiração nos estudos de Derrida sobre a obra de J. L. Austin, na qual esse autor indica que os atos linguísticos são capazes de produzir realidade por meio da repetição da atribuição de sentidos ao que nomeamos como materialidade.

Se a materialização do que é enunciado se dá porque é repetida ao longo do tempo em diferentes situações e as pessoas agem de acordo com o sentido que se repete, Butler (Idem, p. 36) escreve que “o nome carrega dentro de si mesmo o movimento de uma história que aprisiona”. Também para a autora, sexo e gênero se produzem por meio de processos performáticos nos quais a linguagem é utilizada, mas também se produzem por ações não primariamente linguísticas e estas *performances* geram outras.

A noção de iterabilidade¹⁸ com a qual Derrida dialoga com Austin, não inclui somente a repetição, ela incorpora também a possibilidade de deslocamento da significação. É nessa perspectiva da desconstrução de estruturas que os estudos *queer* surgem.

O que é teoria *queer*?

De acordo com Spargo (2006, p. 8), *queer* pode funcionar como substantivo, adjetivo ou verbo, mas em qualquer caso se define contra o “normal” ou normatizador. Ainda de acordo com o autor, a teoria *queer* não é um quadro de referência singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual.

¹⁷ Termo derivado da teoria dos *speechs acts* (atos de linguagem), do filósofo britânico J. L. Austin. Diz a teoria que certas enunciações de cerimônia desempenham uma ação e exercitam um poder de conexão. Exemplos incluem a sentença legal e a cerimônia de casamento. O conceito foi adaptado por Judith Butler para descrever a maneira pela qual gênero é produzido como efeito de um regime regulador que requer a repetição ritualizada de formas particulares de comportamento.

¹⁸ Conceito para evidenciar a possibilidade estrutural de todo signo ser repetido na ausência não somente de seu referente, mas também na ausência de seu significado ou intenção determinada. Essa ausência é o vácuo da repetição, a *différance*, que para Barthes (2002) é aquele vácuo entre a Cultura e a Morte da Cultura.

Se a teoria *queer* é uma escola do pensamento, então ela é uma escola com uma visão bastante heterodoxa de disciplina, já que este termo descreve um leque diverso de práticas que têm, nas palavras de Spargo (2006, p. 8), como prioridades críticas:

leituras da representação do desejo pelo mesmo sexo em textos literários, filmes, músicas e imagens; análise das relações de poder sociais e políticas da sexualidade; críticas do sistema sexo-gênero; estudos de identificação transexual e transgênero, de sadomasoquismo e de desejos transgressivos.

Para o autor, se há uma genealogia do pensamento *queer*, ele está ligado aos estudos da sexualidade de Michael Foucault, que inspiraram escritores a trabalharem num espectro de disciplinas acadêmicas, desdobrando e desenvolvendo suas ideias sobre sexualidades e sociedade. Foucault pode ser visto como um catalisador, um ponto de partida, um exemplo, um antecedente nos estudos sobre as sexualidades e suas hierarquizações, por isso, entre outras coisas, Foucault é visto nos estudos *queer* como um provocador que inspirou ousadia na produção de novas ideias.

Para Miranda & Garcia (2012, s.n.) a teoria *queer* é influenciada por Foucault, mas sobretudo pelo referencial teórico dos estudos de Derrida e de sua contemporânea Judith Butler. De acordo os autores, a origem da teoria *queer* remonta a mudanças profundas de meados do século XX, quando problemáticas surgidas fora da academia e, muitas vezes, em confronto com a dinâmica institucional que passara a reger as disciplinas, foram reconhecidas pelos estudos culturais britânicos, com sua refutação das distinções hierárquicas que distinguiam cultura erudita e popular. A partir daí deu-se ênfase na experiência dos grupos sociais historicamente subalternizados e explorados.

A teoria *queer* surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1990 com a relação entre os estudos culturais e o pós-estruturalismo francês, no intuito de questionar, problematizar, transformar, radicalizar e tornar ativa socialmente uma minoria excluída da sociedade, por esta centrar-se numa cultura androcêntrica e heteronormativa. Portanto, é uma teoria – ou conjunto de teorias – que deseja(m) representar as minorias sexuais em sua diversidade e multiplicidade, levando em consideração todos os tipos e concepções de sexualidades.

Miskolci (2009) escreve que a relação da teoria *queer* com o pós-estruturalismo francês concebeu a problematização das concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação, devido ao fato de a teoria *queer* buscar representar de forma excêntrica e radical as diversas identidades e especificações dos múltiplos e instáveis sujeitos.

Para Jagose (1996), a teoria *queer* se desenvolve a partir de um reordenamento *gay* e lésbico das representações pós-estruturalistas da identidade como construções de posições

múltiplas e instáveis. Ratificando esse sentido, Hall (1997) relata ser possível afirmar que o sujeito no pós-estruturalismo é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido.

A expressão teoria *queer* é atribuída a Teresa de Lauretis, no seu artigo *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*, publicado em 1991 na revista *Differences*. Contudo, três anos depois a autora renunciou ao conceito, por considerá-lo desprovido de significado. Num artigo intitulado *Habit Changes*, publicado em 1994, Lauretis declarou a sua perspectiva:

Quanto à “teoria *queer*”, a minha insistente especificação lésbica pode ser encarada como um distanciamento daquilo que, desde que a sugeri enquanto hipótese de trabalho para os estudos *gays* e lésbicos nesta mesma revista, cedo se transformou numa criatura conceitualmente vazia da indústria editorial. (LAURETIS; 1994, p. 297.)

A palavra *queer* é traduzida por estranho, excêntrico, raro e extraordinário. Os estudos *queer* adquirem importância exatamente no ataque que as minorias sexuais sofrem das sociedades heteronormativas, por estas atribuírem àquelas conceitos patológicos e insultos. Os ataques motivaram o contra-ataque.

Com o surgimento da AIDS na década de 1980, indivíduos *gays* erroneamente foram culpabilizados socialmente e os discursos que circulavam os colocavam como propagadores da Síndrome da Deficiência Imunológica Adquirida, apelidada pelo senso comum de “câncer *gay*”. Este fato contribuiu para uma renovada homofobia que, por sua vez, impulsionou uma parte da sociedade civil organizada, juntamente com membros da comunidade acadêmica, a criar movimentos de defesa desta população caracterizada como rompente da heteronormatividade, exatamente porque nesse momento ela estava sendo ainda mais marginalizada.

Esses movimentos entendiam que havia a necessidade de uma revisão das estratégias de atuação, já que os movimentos das minorias sexuais tinham passado por um processo que parecia de aceitação nas décadas de 1960 e 1970, mas que foi se revelando na década posterior apenas enquanto um fenômeno tolerado pela sociedade, evoluindo rapidamente para o que foi se transformando em intolerância a esses sujeitos, graças à força destruidora da AIDS. É importante salientar que essa intolerância castigava também os *gays* que não haviam contraído a malfadada síndrome. Não são raros os relatos de agressões às minorias sexuais, especialmente aos *gays* nos primeiros anos de surgimento da AIDS. Para o pensamento conservador e machista vigente, era como se essa população sexualmente rompente da norma heteronormativa fosse a responsável direta pelo surgimento da síndrome, portanto, como membros “colaboradores” da “maldição social”, eles deveriam ser excluídos do convívio social.

Novas coalizões se formaram entre homens e mulheres decididos a combater esta nova representação de homofobia. Elas tiveram por base não a identidade sexual desses homens e mulheres, mas o compromisso compartilhado de resistência a esse tipo de representação que tirava vidas tanto daquelas pessoas com AIDS, quanto dos que não a haviam contraído.

Nesse contexto, os estudos *queer* representam então uma crítica e uma transgressão à sociedade heteronormativa, destacando a realidade social e cultural de uma minoria excluída de lésbicas, *gays*, transexuais e transgêneros. Vale ressaltar que esta minoria lutava – e porque não dizer – ainda luta contra a condição de marginalizados sociais e o faz geralmente de forma radical, exagerada e até mesmo excêntrica. Assim, ser *queer* é pensar na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura.

A ideia de os teóricos usarem o termo *queer* representando raro, excêntrico, vem da situação de positivar a repulsa, a humilhação, da forma pejorativa com que os homossexuais são agredidos e insultados pela sociedade heteronormativa e centrada numa concepção machista. Segundo Butler (2002), a teoria *queer* adquire sua visibilidade precisamente através da invocação reiterada que a relaciona com acusações, patologias e insultos.

Goffman (1988) declara que o estigma se refere ao conjunto de atributos inscritos na identidade social de um indivíduo, os quais, em uma interação, podem desacreditá-lo/depreciá-lo, tornando-o um indivíduo “menor” socialmente. A teórica indica a configuração de “menor” do indivíduo homossexual, aos olhos de uma sociedade heteronormativa, porque ele subverte a ordem dessa mesma sociedade. Portanto, o que a sociedade machista faz a partir da subversão da ordem operada por uma relação homossexual é torná-los invisibilizados e estigmatizados socialmente, tornando-os desacreditados, estigmatizados, depreciados e excluídos devido à conduta social normatizante e seletiva imposta por paradigmas androcêntricos. Sendo assim, Gamson (2002) relata que a política *queer* adota a etiqueta da perversidade e faz uso dela para destacar a ‘norma’ daquilo que é considerado ‘normal’, seja heterossexual ou homossexual. Para Gamson “ser *queer* não é tanto se rebelar contra a condição marginal, mas desfrutá-la”. Portanto, ser *queer* é ser marginal, mas essa marginalização é vista como fator positivo, pois o ideal *queer*, pode assim proclamar uma identidade como minorias sexuais que estão em desacordo com o dominante, o legítimo, o normativo.

As chamadas minorias sexuais estão muito mais visíveis e, conseqüentemente, torna-se mais explícita e acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores. Portanto, considero

que a dominação dessas minorias por um discurso heteronormativo centrado em concepções androcêntricas está abalada e hoje é considerada bastante inapropriada.

A teoria *queer* também se constitui como uma resposta à problemática do *deficit* sofrido pelos estudos *gays* e lésbicos. Denilson Lopes (2002, p. 64) escreve:

Os estudos *gays*, lésbicos e transgêneros são áreas interdisciplinares de estudos emergentes na academia norte-americana pós os anos 60, com o estabelecimento de disciplinas, programas, centros, realização de congressos. Essa área sofre crítica nos anos 90 pela teoria dos estudos *queer*, ao retomar uma radicalidade política na contraposição a uma visão integrativa que o termo *gay* foi assumindo na sociedade norte-americana. O termo *queer* inclui simpatizantes e é paralelo ao interesse pelo transgênero, pela bissexualidade.

Denilson Lopes (2002) indica que os estudos *gays* e lésbicos são precedentes da teoria *queer* e dão seu sustentáculo e base, porém são considerados deficientes em relação à representação da multiplicidade sexual e ao combate à discriminação e exclusão. Dessa forma, a teoria *queer* entra em cena para retratar os novos entendimentos, reflexões, lutas em busca de igualdade e participação ativa dos diversos sujeitos sexuais existentes na atualidade. E como Louro (2004), também afirma:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina.

Dessa forma, Guacira Lopes Louro deixa claro que a teoria *queer* representa uma minoria, mas vale ressaltar, que contém uma diversidade de orientação sexual, de gênero, de idade, nacionalidade e etnia, apresentando uma situação de maioria devido a sua multiplicidade de especificidades e tipos excêntricos. De acordo como a autora existem duas situações vigentes quanto à presença dessa diversidade: uma, na qual alguns aceitam essa pluralidade sexual e consomem seus produtos culturais, e outra na qual algumas pessoas se mantêm em situação de repulsa e agressão a essa pluralidade, devido aos valores tradicionais da sociedade preconceituosa e heteronormativa. Graças a esse fator de repulsa e marginalidade, a construção da identidade sexual se torna arbitrária, instável e excludente, uma vez que traz um silenciamento das experiências sexuais múltiplas. Por isso, a teoria *queer* não abandona essas identidades e experiências, mas propõe que a elas sejam atribuídos significados permanentemente abertos, fluidos e passíveis de contestação, a fim de que ocorra

o surgimento de diferenças encorajando os sujeitos a construir uma cultura diversificada e plural.

É importante salientar que os estudos *queer* indicam a centralidade dos mecanismos sociais que operam com binarismo hetero/homossexual na organização da vida social e cultural contemporânea, o que enfatiza a crítica a uma política do conhecimento e da diferença. *Queer* seria então o estudo daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a sociedade como um todo, mas com um foco na análise da sexualização – heterossexualização ou homossexualização – dos corpos, dos desejos, dos atos, das identidades, das relações sociais e culturais por meio das instituições e dos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Sobre esse binarismo hetero/homossexual, Jagose traz a seguinte concepção:

Em sentido genérico, queer descreve as atitudes ou modelos analíticos que ilustram as incoerências das relações alegadamente estáveis entre sexo biológico, gênero e desejo sexual. Resistindo a este modelo de estabilidade – que reivindica a sua origem na heterossexualidade, quando é na realidade o resultado desta – o queer centra-se nas descoincidências entre sexo, gênero e desejo. [...] Quer seja uma performance travesti ou uma desconstrução teórica, o queer localiza e explora as incoerências destas três concepções que estabilizam a heterossexualidade. Demonstrando a impossibilidade de qualquer sexualidade “natural”, coloca em questão até mesmo categorias aparentemente não problemáticas como as de “homem” e “mulher”. (JAGOSE; 1996, p. 3).

Jagose defende que as estabilidades de gênero e desejo sexual apresentadas pelas sociedades androcêntricas possuem muitas incoerências, portanto, não são essenciais aos estudos *queer*, pois esses desconstróem essas estabilidades. Os estudos *queer* investigam as subjetividades individuais e especificidades sexuais do homem, da mulher, do *gay*, da lésbica, da/o bissexual, da/o transexual, da/o travesti para concretizar a pluralidade social e cultural presente na sociedade que promove normas e centralização.

Entrecruzando os campos de saber, *queer* é a proposta de teorização geral sobre a “sexualização de corpos, desejos, ações, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais” (SEIDMAN; 1996, p. 13).

3.2. Sexualidade

A sexualidade não se confunde com um instinto, nem com um objeto (parceiro), nem com um objetivo (união dos órgãos genitais num coito). Ela é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados

na sexualidade adulta), porque qualquer região do corpo é suscetível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida de alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital. (CHAUÍ, 1984, p. 15.)

Para tratar de sexualidades recorro mais uma vez aos conhecimentos produzidos durante o período em que se convencionou chamar de terceira onda do movimento feminista. Faço novamente essa ação por reconhecer a importância que essa fase do movimento teve para interligar os estudos de gênero e sexualidades.

O teórico e estudioso da sexualidade contemporânea, o inglês Mac An Ghail (1996) nos indica a importância de notarmos que nos períodos anteriores das “ondas feministas”, grande parte dos discursos sobre gênero pouco incluía ou englobava as questões de sexualidade. A influência foucaultiana nos estudos sobre a sexualidade inclui na pauta do movimento feminista a necessidade de incorporar discussões da sexualidade às discussões de gênero, pois de acordo com as novas concepções encampadas à época, estas duas categorias eram construídas cultural e socialmente dentro de uma ampla gama de práticas e discursos, o que as colocaria como objeto de análise conjunta, uma vez que elas poderiam ser interligadas para a produção de conhecimento e de atuação política, dada a grande proximidade que há entre ambas. E também porque estas duas categorias estavam diretamente envolvidas nas construções culturais e sociais que as hegemonias androcêntrica e heterossexual exerciam sobre o comportamento dos sujeitos, quer seja para considerá-los “normais” ou “desviados” da normalidade.

Em um de seus estudos, outro teórico da sexualidade, o inglês Jeffrey Weeks, analisando as moralidades inventadas numa época de insegurança sexual, defende inúmeras vezes que “a sexualidade tem a ver com as palavras, com as imagens, com o ritual e a fantasia com o corpo” (WEEKS; 1995, p. 14). Compartilhando da posição de outras/os estudiosas/os, ele escreve sobre a impossibilidade de se “compreender a sexualidade observando apenas seus componentes “naturais” e biológicos, uma vez que esses componentes ganham sentido através dos processos inconscientes e formas culturais” (p. 21). Para Jeffrey Weeks não existem relações simples ou fáceis entre “sexo” e “sociedade”; qualquer forma de pensar que separe essas duas instâncias resulta num reducionismo. “As possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressas espontaneamente, sem transformações muito complexas. Elas organizam-se numa intrincada rede de crenças, conceitos e atividades sociais, numa história complexa e cambiante” (p. 25).

Sexo e sociedade, como escreveu Weeks, mantêm relações nada estáveis e tranquilas. Ao contrário, mantêm uma relação de constante tensão entre os conservadores que querem

manter o controle do que deve ser considerado adequado, normatizado, excluindo os que rompem com os padrões hegemônicos. Estes, por sua vez, querem evidenciar que as regras são apenas construções culturais e discursivas usadas como instrumentos de subalternização. Mas estas seriam construções características da contemporaneidade? Da cultura clássica, passando pela idade média, modernidade até o advento dos estudos de gênero e sexualidades, o que se pode reconhecer é que existiram oscilações entre as concepções sociais sobre as condutas sexuais das pessoas. Em diferentes épocas eram aceitas ou rejeitadas nas diversas sociedades existentes, de acordo com os princípios morais e religiosos que vigoravam.

A sexualidade é a expressão individual dos prazeres e independentemente dos códigos ou regras sociais impostos, os homens e mulheres a exercem, quer seja de forma mais explicitamente apresentada, quer seja na ocultação social dela. A sociedade, entretanto, julga essas expressões socialmente – ainda que sejam de cunho individual – pois assim exercem uma forma de controle que regula o funcionamento da própria sociedade. Essa regulação se dá como garantia da manutenção da tradição e dos valores morais e religiosos herdados das culturas anteriores. Uma das formas de controle social sobre a sexualidade é a repressão aos que se insuflam contra essa regulação. A esses rompentes da norma as sociedades conservadoras reservam o lugar da exclusão, do descrédito, da subordinação.

Sexualidade(s) e sexo. Estes dois temas estão presentes nas obras *Conversando sobre sexo*, de Marta Suplicy (1983), e *Repressão sexual essa nossa (des)conhecida*, de Marilena Chauí (1984). Em ambas encontramos uma profunda discussão sobre os conceitos de sexo e sexualidades e suas repressões sociais exercidas, de acordo com as convenções morais e religiosas de cada época histórica de nossas civilizações. Enquanto Suplicy apresenta o sexo e suas fases no decorrer da existência do ser humano como uma expressão mais orgânica, Chauí contextualiza os tabus, as repressões construídas nos discursos produzidos sobre sexo e sexualidade no decorrer da história dessas civilizações.

É comum que se confunda sexualidade com sexo, assim como é comum entender-se sexo como ato sexual.

A sexualidade é uma expressão do ser humano, inerente à vida e à saúde, desde o seu nascimento até a morte e isto relaciona-se ao prazer. Em cada sociedade se expressa de maneira diferente de acordo com valores, códigos, enfim, com a cultura produzida por essas sociedades. É por isso que uso o termo (sexualidades) no plural.

Sexo tem a ver com a biologia. Sexo feminino e sexo masculino. Este conceito refere-se às características físico-anatômico-genitais de mulheres e homens.

A busca do prazer e a curiosidade sobre sexualidade fazem parte do processo de desenvolvimento de crianças, jovens e adultas/os. O preconceito, por exemplo, leva-nos a pensar que a sexualidade não é exercida na idade madura e/ou na velhice. E por que nos deixamos convencer por esse preconceito? Provavelmente porque não consideramos que a sexualidade se expressa em qualquer fase da vida!

É importante, portanto, pensar que a melhor forma de discutir as questões de sexualidade no ambiente escolar com as/os alunas/os, sejam eles crianças, jovens ou adultas/os, é como uma desconstrução dos mitos das “verdades” dadas *a priori* pela sociedade. Essa desconstrução deve se basear nos postulados teóricos, que entendem que elas são discursivamente produzidas com o intuito de manutenção do *status quo* das sociedades que as produzem para controlar os corpos, desejos e prazeres dos indivíduos.

3.2.1 História da sexualidade

Em razão de a sexualidade ser um tema bastante amplo, opto por apresentar um texto embasado nas obras de Kupstas (2000), Foucault (1984) e César Nunes (1987 e 2011) alusivas às definições e influências históricas referentes à sexualidade até o século XIX. Apresento, então, uma breve explanação histórica da sexualidade nesse período.

Foucault afirma que a sexualidade é uma invenção social, já que o termo surgiu com base em discussões sobre o sexo. A partir dessas discussões, havia a intenção de se normatizarem as regras que a partir daquele momento histórico serviriam ao sexo.

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso dessa palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e normas apoiadas em instituições religiosas, judiciais, pedagógicas e médicas. Para Foucault (1998, p. 9) esse fenômeno indicava mudanças do modo pelo qual os indivíduos eram levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos.

Sexualidade está intimamente ligada à cultura, à educação, à personalidade e às circunstâncias emocionais do indivíduo; não envolvendo somente os órgãos genitais, mas também as zonas erógenas do corpo, os impulsos, desejos e fantasias; dessa forma, não abrange somente o ato sexual, que pode ser visto como um meio de reprodução e também como meio de comunicação, utilizado pelo impulso primitivo da reprodução e do prazer.

Todo ser humano experimenta a sexualidade, e o sexo não se faz presente em toda manifestação da sexualidade, visto que esta não visa única e exclusivamente aos deleites provenientes do sexo. Segundo Telarolli:

É impossível falar em sexualidade sem se lembrar da herança cultural que recebemos dos antepassados, incluindo os aspectos morais que determinaram em cada época os padrões de sexualidade considerados normais. (TELAROLLI, apud. KUPSTAS; 2000, p. 22.)

Neste sentido, para compreender a sexualidade é necessário um olhar multidimensional sobre o ser humano, visto que cada indivíduo possui interesses próprios, sentimentos e atitudes que são influenciados pelas percepções particulares ou coletivas do período histórico em que vive.

No decorrer da história humana, a sexualidade ficou a cargo do Estado, da Igreja e das famílias.

Na Grécia Antiga, o homem já tinha sua esposa, suas amantes e um jovem que o acompanhava nas guerras. A mulher era um bem de valor sexual e reprodutivo. A sexualidade estava voltada ao grande homem que era merecedor de um jovem companheiro, essa relação era marcada pela amizade, gratidão, lealdade e fidelidade. Com os romanos, houve uma transculturação dos gregos e foram feitas adaptações das leis gregas para unificar o povo conquistado. A orgia fazia parte desse cotidiano, não existiam regras nem limites ao prazer corpóreo (NUNES; 1987).

O cristianismo surge, trazendo a castidade como símbolo máximo, aparece para apagar da história o liberalismo sexual romano. José é casto, Maria é virgem e Jesus é o homem livre dos pecados humanos. Na era medieval, o corpo é o pecado. A sexualidade tinha de ser contida e controlada. No final do século VII, tudo sobre sexo é proibido. Sexo é o próprio demônio e deveria ser punido. Todos aqueles que geravam tentação deveriam ser queimados. Essa tortura partiu da Igreja, pois o Estado era subjugado às crenças religiosas (FOUCAULT; 1984).

Foucault (1984) informa que a formalização do casamento surgiu na era vitoriana para quem tinha terras. Os pais casavam seus filhos com o objetivo de unir terras e aumentar o patrimônio. A partir desse momento histórico, os valores da burguesia foram emergindo, demonstrando, assim, que a grandeza da sociedade estava marcada pela produção e pelo trabalho. Devido a isso, a Igreja começa a estimular o sexo para procriação, pois o capitalismo necessitava de filhos para o consumo ou para a própria força do trabalho. A partir desse momento, como nos lembra Foucault, surge o amor cortês, no século XIX, no qual o homem,

pela primeira vez na história, respeita a mulher, sendo esta a inspiração para o amor. Há nesse período uma sublimação ao sexo pelo respeito e amor.

Nas luzes do século XX, a sexualidade passou a ser investigada com mais objetivo. Muitos cientistas levantaram hipóteses sobre o assunto, o que culminou nas teorias de Sigmund Freud (1856-1939), mudando o rumo da história e dando início a uma das grandes descobertas do século. Freud, um médico nascido em Freiberg, demonstrou a importância da sexualidade na vida humana. Embora suas teses não tenham sido aceitas de imediato, a capacidade de Freud em organizar ideias, numa síntese teórica e persuasiva, causou impacto no mundo. Juntamente com essas ideias, ele elaborou uma teoria sobre o sujeito e um método clínico, a Psicanálise, realizada por meio da técnica de associação livre, como interpretação das significações inconscientes de vocábulos, atos e criações imaginárias de uma pessoa.

Em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), Sigmund Freud mostra que a sexualidade não pode ser compreendida no modelo de instinto, já que este é tido como uma conduta animal fixada de modo hereditário, apresentando-se relativamente da mesma maneira em todos os que compõem tal espécie animal; nesse sentido, a distinção entre o homem e os outros animais reside na imprevisibilidade do objeto do desejo e na flexibilidade dos modos de realização desse desejo.

Freud, em “Os três ensaios”, indica a plasticidade que é conferida ao objeto das pulsões sexuais, escrevendo sobre sexualidade infantil, escolha do objeto sexual, homossexualidade, fetichismo, sadismo e masoquismo.

As afirmações que Freud fez sobre a sexualidade infantil repercutiram profundamente nas concepções da sociedade da época, que via a criança como um ser dotado de “inocências”. Contrariando as ideias de que o sexo estava somente ligado à reprodução, Freud afirma que, desde o início da vida, há uma função sexual, tendo a sexualidade papel importante desde o nascimento, e que a libido é a energia das pulsões sexuais. Há erotização do corpo desde o princípio da vida deste; existindo, dessa maneira, um desenvolvimento gradual no progresso referente às formas de bonificação e de relação com determinado objeto.

É importante frisar que por mais importantes que tenham sido os estudos freudianos sobre a sexualidade, eles estão centrados na cultura de sua época e por isso conseguimos hoje ver traços de androcentrismo presentes nas construções discursivas dele. Um exemplo disso pode ser observado no que ele chama de fase fálica do menino, idolatrando seu próprio pênis e provocando na menina uma inveja por ela não ter este órgão (masculino), o que a motiva a se ressentir com a mãe por esta não lhe ter dado aquele órgão. Hoje entendemos que esse falocentrismo reforça os argumentos machistas das sociedades.

Sobre a escolha do objeto sexual, Freud registra que o primeiro momento da sua escolha é enfatizado por alvos sexuais de caráter infantil, acontecendo por volta dos dois a cinco anos de idade e ele é retomado na puberdade. Ainda que não seja o único sinal, a afabilidade da criança pelos pais é para ele o fator mais importante na direção da escolha do objeto sexual, visto que resquícios do relacionamento com os pais na infância serão retomados na puberdade, apontando para a seleção do objeto. Com a puberdade (segundo momento), as pulsões parciais são organizadas, fazendo com que as zonas erógenas se submetam à prioridade genital, dessa forma, a libido, que era principalmente autoerótica, procura o objeto sexual em função da libido do objeto.

Freud demonstra dificuldade de diferenciação da puberdade no menino e na menina, sendo a sexualidade da menina mais afetada pelo recalçamento (desvio das pulsões sexuais para outras finalidades). Ele dessa forma define a excitabilidade clitoriana localizando-a na vagina, enquanto a zona de excitação do homem continua sendo a mesma da infância, ou seja, na glândula.

Reforçam-se aqui construções culturais que na atualidade são refutadas, já que não mais distinguimos o masculino do feminino por características de passividade e atividade, pois em ambos há essas possibilidades. Freud apresenta a sexualidade feminina como recalque, já que reafirma sua possibilidade no ocultamento, em contraponto com a apresentação da libido no órgão masculino, absolutamente externalizado. A opressão de gênero aqui pode ser encarada como a predominância de fatores biológicos e sociais que reforçam o domínio dos homens, como nos lembra Goldner (1985), domínio que assumiu diferentes formas de poder e de controle social ao longo da história. “É um projeto de poder masculino de dominação das mulheres, especialmente de seus corpos” (DIAMOND & QUINBY; 1988). Esse projeto de dominação parece ser um projeto antropológico em vigor desde o neolítico.

Freud tentou encontrar um paralelo entre os dois sexos, mas isto, como ele próprio reconheceu, não aconteceu. E o que resultou dessa tentativa de comparação? Penso que o resultado dessa comparação é que a mulher foi estigmatizada como um sujeito que tinha algo a menos, o que a colocava numa posição de inferioridade. E este estigma marcou a visão freudiana da mulher, uma vez que esta se conservou ligada a uma tradição que, desde os gregos, transmite para a cultura ocidental a imagem da mulher como a de um “homem mutilado”¹⁹.

¹⁹ ROCHA (2008, p. 80) refere-se a uma citação de Eliane Robert Moraes numa conferência do VII Encontro do Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, sobre *Os monstros e o feminino*, na qual a conferencista

Freud, em seus estudos sobre a sexualidade humana, vai discorrer também sobre o fetichismo, o sadismo, o masoquismo e a homossexualidade.

Freud inicia um trabalho sobre a homossexualidade (denominada inversão sexual) partindo dos desvios do objeto e do alvo sexuais. Ele relata que a crença na união entre o homem e a mulher é fruto da teoria popular sobre a pulsão sexual que teoricamente se assemelha a uma fábula poética na qual há a divisão de duas metades e estas serão unidas pelo amor. Portanto, homens e mulheres que não tenham como objeto sexual o sexo oposto causam estranhamento e surpresa na sociedade. Esta descrita “inversão sexual” classifica os sujeitos como:

Invertidos absolutos, cujo objeto sexual é somente o mesmo sexo, não havendo pelo sexo oposto vontade sexual; este os deixa frios, ou até mesmo gera-lhes repugnância sexual. Os invertidos absolutos, com o sexo oposto, ficam incapacitados de praticar o ato sexual ou o praticam sem ter nenhum gozo. (FREUD; 1905, p. 70.)

Invertidos anígenos (indiferentes): o objeto sexual pertence a ambos os sexos; sendo assim, falta a exclusividade. (FREUD; 1905, p. 70.)

Invertidos ocasionais: o objeto sexual é escolhido em razão da falta de acesso do objeto normal e também em virtude da imitação; portanto, toma-se como objeto sexual uma pessoa do mesmo sexo, satisfazendo-se com esta no ato sexual. (FREUD; 1905, p. 71.)

Quanto ao alvo sexual dos invertidos, Freud entende que não se tem uma uniformidade, configurando-se da seguinte maneira: a meta sexual do homem pode ser tanto o sexo anal quanto a masturbação e na mulher, embora esta pareça privilegiar a relação com a boca, existe uma multiplicidade no que se diz com respeito ao alvo sexual.

A percepção da inversão, de acordo com as crenças de Freud, pode ocorrer somente depois de determinado tempo, mesmo esta existindo de longa data. Essa percepção seria notada antecedendo ou sucedendo a puberdade. Ele entendia que a condição de invertido pode prevalecer por toda a vida ou podendo ocorrer uma cessação temporária ou ainda, poderia ter-se constituído um episódio para o seu desenvolvimento e que a inversão pode, até mesmo, externar-se pela primeira vez posteriormente a extenso período de atividade heterossexual. O “pai” da psicanálise defendia a ideia de que existem casos em que advém uma alteração da libido no sentido da inversão depois de a pessoa passar por uma dolorosa experiência com o objeto sexual do sexo oposto (FREUD; 1905, p. 71). Em relação à percepção que estes “invertidos” teriam perante a particularidade de sua pulsão sexual, existem para Freud dois entendimentos: alguns veem a inversão como algo natural, em consonância à aceitação dos

recordou que no *De Generatione et Corruptione* de Aristóteles, a mulher já aparece como um homem mutilado e sua anatomia é vista como uma forma inacabada, portanto monstruosa.

normais referente à orientação de sua libido; diante disso, esses defendem de forma enérgica sua igualdade de direito com os “não invertidos” e outros se revoltam contra o fato de sua inversão e a sentem como patológica.

3.2.2 A heteronormatividade

Se a homossexualidade é, como afirmou Foucault, um produto cultural, então o que é heterossexualidade? E por que ela é vista como a sexualidade natural, normal? Porque a sociedade ocidental é governada pelo que os teóricos *queer* chamam de heteronormatividade?

A normatividade é um tipo de operação de poder que estabelece e promove uma série de normas (de comportamentos e modos de ser). Enquanto o “normal” pode ser estatístico, as normas tendem a ser moralmente estabelecidas e têm força imperativa.

A heterossexualidade pode ser “normal” em termos estatísticos, mas a normatividade sobre os modos de compreensão do sexo a ela conferida na atualidade lhe dá o *status* de norma definida contra práticas e desejos que ela estigmatiza como “anormais”. Heteronormatividade é, portanto, um termo que especifica a tendência contemporânea do Ocidente, de atrelar sexo e gênero como equivalentes e a partir de um binarismo – masculino e feminino – constituir as relações heterossexuais como norma e todas as outras formas de comportamento sexual como desvios dessa norma.

Arbitrariamente, masculinidades e feminilidades são definidas por critérios de classificação, estas por sua vez dificultam a problematização de posturas naturalizantes e hierarquizantes que afastam as diferenças, na fixação de padrões que mantêm as hierarquias.

Numa sociedade heteronormativa, a escolha binária entre macho e fêmea conduz a uma falta de escolha, pois define como requisito básico a expressão do desejo sexual somente por parceiros do sexo oposto. É o sistema heteronormativo que regula a escolha de com quem se deve fazer sexo, ignorando preferências individuais.

De acordo com Louro (2005, p. 15), “a heterossexualidade é apresentada como norma, levando-se em conta a sexualidade inerente à menina ou ao menino em questão. Aquelas e aqueles que contradizem esse discurso, que escapam ao governo dos corpos produzido pelo sexo, são vistos como exceção à regra”.

A reprodução humana pode necessitar da contribuição do esperma de um homem e do óvulo de uma mulher, mas como argumentou Foucault, a sexualidade é um produto cultural

que não pode ser entendido como uma simples extensão de um processo biológico, como já abordei anteriormente. Portanto, assim como a homossexualidade é uma categoria cultural específica, também a heterossexualidade deve ser analisada como uma categoria culturalmente construída. Essa análise pode ser tomada enquanto um foco político: por que aceitar a suposição de uma heterossexualidade como natural e inquestionável se as identidades homossexuais não são aceitas como naturais?

Os estudos *queer*, ao abordarem a oposição heterossexualidade e homossexualidade, combinaram a história da sexualidade de Foucault com a análise textual desconstrutivista de Derrida. Diana Fuss (1991), em sua introdução para uma coletânea de ensaios chamada *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*, aplica a noção de “suplemento”²⁰ de Derrida à análise da oposição heterossexual/homossexual. O suplemento – aqui homossexual – é aquilo que parece estar em adição a um termo aparentemente original, mas do qual o suposto original – heterossexual – na verdade depende. Então a heterossexualidade pode ser vista como um produto da homossexualidade, ou melhor, pertence aos mesmos parâmetros conceituais. Sendo assim, como pode a homossexualidade tornar-se parte inferior àquilo que talvez seja apenas uma oposição com conceituação semelhante?

A fim de problematizar a questão, a teoria *queer*, em vez de tentar desconsiderar ou inverter a oposição, defende o exame das maneiras pelas quais essa oposição modelou (e ainda modela) hierarquias morais e políticas de saber e poder, conforme nos informa Spargo (2006, p. 44).

Os trabalhos mais detalhados no estudo dessas oposições foram feitos por Eve Kosofsky Sedgwick. O autor não oferece uma saída que ultrapasse essa oposição, mas começou a revelar maneiras pelas quais o enorme privilégio conceitual da heterossexualidade está entranhado numa ampla gama de discursos. Para Sedgwick essa diversidade de discursos heteronormativos se constitui na dependência da estigmatização da homossexualidade, necessitando dela para se constituir enquanto seu contrário. Em *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire* (1985), Sedgwick examinou as maneiras pelas quais a interação social entre homens heterossexuais é estruturada em torno da hostilidade à homossexualidade e conclui que a relação entre saber, poder e sexo estrutura significações e estas são valoradas – positiva e negativamente – nas sociedades.

²⁰ Derrida considera que o signo é sempre o suplemento de si mesmo. Uma oposição tem que introduzir um terceiro elemento (o suplemento) para que possa produzir um sentido daquilo que verdadeiramente dele se difere. O suplemento não é de fato um terceiro elemento, já que participa e transgride ambos os lados da oposição. Esta lógica da suplementaridade, a que também se chama *différance*, é o traço particular que Derrida isola na escrita. A esse respeito, ver: WOOD, David, and BERNASCONI, Robert (eds.). *Derrida and Différance*. Warwick: Parousia Press, 1985.

A heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos normatizados e legitimados, também funciona como uma forma de dominação para o dispositivo histórico e conceitual da sexualidade. Dessa forma, fica evidenciado o interesse social em formar sujeitos heterossexuais, organizando a vida dos mesmos a partir de um modelo considerado normal e este paradigma deve atender aos clamores da sociedade, que instituiu esta norma como padrão.

Um dos aspectos importantes da análise da sexualidade feita por Foucault, bem como de leituras pós-estruturalistas e *queer* relacionadas a ela, é considerar que o indivíduo não é visto como um sujeito autônomo cartesiano, de posse de uma identidade inata ou essencial que existe independentemente da linguagem. O que comumente ou casualmente pensamos ser o “self” é na verdade uma ficção socialmente construída como produto da linguagem e de discursos específicos relacionados a segmentações ou enquadramentos do saber.

Penso com Spargo (2006) que não exista uma essencialidade na construção da sexualidade, já que a própria crença desta enquanto representação da individualidade e autonomia é também constructo social e não o reconhecimento de um fato natural. Assim, entendo que a heterossexualidade está arbitrariamente construindo masculinidades e feminilidades definidas por critérios classificatórios que naturalizam e hierarquizam, fixando padrões para a manutenção de uma sociedade machista que exclui a diferença.

Se a heteronormatividade é hegemônica exatamente porque privilegia historicamente a posição do homem heterossexual, causa estranhamento o fato de que alguns homens questionem essa norma e queiram ser identificados no paradigma “feminino” se esta é uma ação que vai exatamente em direção oposta do *status* privilegiado. Penso que a chave para entender esse enigma seja a luta de equiparação dos direitos já pleiteados pelo movimento feminista.

A heteronormatividade reforça a submissão do feminino e quando estigmatiza o comportamento homossexual a partir do entendimento de passividade deste – posição presumida do feminino – reafirma a masculinidade como dominadora e a homossexualidade como subalterna, por equipará-la à feminilidade. Para além da afirmação da homossexualidade enquanto possibilidade, o que se pretende desde os primórdios do movimento feminista e mais recentemente com os estudos *queer* é desconstruir o conceito de sexualidade subalterna.

3.2.3 A homofobia

Quero me encontrar, mas não sei onde estou. Vem comigo procurar algum lugar mais calmo. Longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita. Tenho quase certeza que eu não sou daqui. Acho que gosto de São Paulo, gosto de São João, gosto de São Francisco e de São Sebastião. E eu gosto de meninos e meninas...

Renato Russo

Este trecho da música do vocalista da Legião Urbana, além de apresentar o “eu lírico do poema”, como um sujeito que gosta tanto de meninos quanto de meninas – classificado heteronormativamente como um bissexual, portanto rompente da norma – faz também uma crítica à sociedade preconceituosa “que não respeita a diferença” e este “eu lírico” se ressentido com essa inaceitação social, desejando ir para um lugar diferente, para longe “dessa gente que não se respeita”.

A homofobia é um comportamento, que deve ser combatido principalmente na mobilização da sociedade para que esta prática seja tipificada juridicamente como um crime.

A expressão homofobia significa medo do homossexualismo. O medo do homossexualismo gera, nos indivíduos que têm essa fobia, uma necessidade de forçar o indivíduo homossexual a negar os seus desejos e de querer dirigi-los a procurar o sexo oposto com o objetivo de que possam se “curar” da “opção” de desejo pelo mesmo sexo, além, é claro, de incitar a reprodução como uma forma de afirmar a identidade heterossexual como a correta. A homofobia pode se entender como típica de pessoas que, consciente ou inconscientemente, ainda têm muitas dúvidas e angústias sobre sua identidade sexual. Como mecanismo de defesa dessa insegurança, estas pessoas costumam ridicularizar e agredir os homossexuais. A homofobia extrema leva os sujeitos homofóbicos a fazerem investidas até no sentido de assassinar homossexuais.

Os indivíduos homofóbicos geralmente acreditam que a homossexualidade é uma questão de opção e, desta forma, se forem conduzidos para a “opção correta” identificada como heterossexualidade, os homossexuais se redimiriam da “escolha errada” que fizeram. Ao reprimirem no outro aquilo que é um medo seu, eles também se reprimem indiretamente, ou seja, a homofobia pode ser também uma autorrepressão nos indivíduos sem muita

segurança na suas próprias certezas de desejo sexual. Um indivíduo bem resolvido com a sua sexualidade não se preocupa tão fortemente com a sexualidade alheia exatamente porque ela não interfere, nem amedronta a sexualidade dele.

Ao contrário do que propagam os homofóbicos, ser homossexual não é uma questão de opção, não é uma escolha. A homossexualidade está intimamente ligada a fatores genéticos e hormonais, fatores estes que são inerentes à escolha, ou seja, apesar das muitas incertezas científicas sobre a questão, o que se percebe até o presente é que os indivíduos não têm o controle de escolher entre ser ou não ser homossexual. E ainda que fosse uma questão de escolha, como optar por algo que a sociedade estigmatiza como “anormal”, “desviante” e rompente da normalidade? E como entender a opção por algo que pode vitimizar quem a escolhe com apedrejamento, esfaqueamento e diversos outros tipos de agressões físicas, morais ou até com a própria morte?

Refletir sobre a questão da homofobia requer sempre uma contextualização cultural. O comportamento surge como uma manifestação individual, mas tem seus fundamentos assentados na cultura onde este indivíduo se inscreve, assim como na manifestação de outros comportamentos, também regulados por um intrincado sistema de normas sociais. Em nossa cultura que entendo ser de base heterocêntrica, a questão geralmente se apresenta de maneira bastante evidenciada. Pais vigiam seus filhos desde muito cedo, observando atitudes que possam apontar uma possível tendência homossexual e não hesitam, inclusive, em reprimir algumas manifestações de afeto e outras demonstrações próprias do desenvolvimento psicosssexual de todo sujeito em formação.

Ao discutir a questão da homofobia, Sedgwick (2007, p. 26) considera a “epistemologia ‘do armário’²¹ ou ‘segredo aberto’ como dispositivo regulador da vida de *gays* e *lésbicas* no século XX, ainda profundamente estruturada como definidora da opressão”. Esta opressão se dá tanto na dimensão subjetiva, quanto na ausência de direitos, de proteção jurídica e políticas que reconheçam as homossexualidades, travestilidades e transexualidades como práticas sexuais e identidades de gênero legítimas. A homofobia é uma manifestação desta segregação social.

²¹ Sedgwick esboça uma reflexão sobre o “armário” como um dispositivo de regulação da vida dos *gays* e *lésbicas* que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores. A pesquisadora norte-americana afirma que “o armário”, ou o “segredo aberto” marcou a vida *gay/lésbica* no último século e não deixou de fazê-lo mesmo após o marco de Stonewall, em 1969. Sedgwick argumenta ainda que esse regime, com suas regras contraditórias e limitantes sobre privacidade e revelações, público e privado, conhecimento e ignorância, serviu para dar forma ao modo como muitas questões de valores e epistemologias foram concebidas e abordadas na moderna sociedade ocidental como um todo.

Concordando com a autora, compreendo que sair do “armário” ainda é uma atitude muito difícil para muitos homossexuais, principalmente porque essa saída funciona como uma reconfiguração da própria existência social. Quem abre o seu segredo se coloca vulnerável à crítica e à rejeição dos próximos mais próximos, que são os membros da família, os amigos, e essa é uma barreira importante que enfrentam, dentre as várias outras que eles terão que enfrentar.

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente *gays* há pouquíssimas que não estejam “no armário” com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas.

A presunção heterossexista é tão grande que a cada novo encontro com uma nova turma de estudantes, com um novo chefe, com um gerente de banco, senhorio, médico, os homossexuais constroem novos armários que os aliviem da exposição e do insulto social. O “armário” não é uma característica apenas das vidas de *gays* e lésbicas, mas para muitas dessas pessoas, ainda é uma característica básica de sua vida social contra os estereótipos distorcidos com os quais são interpretados e contra a violência que os atinge. Há poucas pessoas homossexuais, por mais corajosas e sinceras que sejam, por mais apoiadas que sejam por suas comunidades imediatas, em cujas vidas o “armário” não seja ainda uma presença constante.

O artigo *Gênero e sexualidade na escola: desafios para a educação como prática de liberdade*²², de Fernando PocaHy, explora a discussão sobre os dispositivos das relações de gênero e a sexualidade no campo escolar, a partir da compreensão destes enquanto aspectos que proporcionam inteligibilidade humana produzida a partir jogos “biopolíticos”, nos termos de Michel Foucault. O autor parte do reconhecimento da abjeção no espaço escolar, que relega os sujeitos que escapam à heterossexualidade ao silêncio e à homofobia, problematizando ainda as marcas de uma heteronormatização nos corpos e vidas, resultante de uma educação conformada ao heterocentrismo, que seria uma espécie de terrorismo de gênero e sexualidade. Para tanto, propõe que reflitamos sobre o que estamos fazendo das “nossas vidas” e da “vida dos outros”, como uma ferramenta para pensar/elaborar uma educação pautada numa prática reflexiva de liberdade.

Uma das posições que reforçam as práticas homofóbicas é a indiferença com que alguns educadores tratam da questão.

²² Artigo publicado In: IRINEU, Bruna Andrade; FROEMMING, Cecilia Nunes. (Orgs). *Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia* - Palmas, 2012.

No livro *Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças*, de Pereira (2005), encontramos uma discussão esclarecedora para evidenciar este tema, já que a pesquisadora reflete sobre diversas situações vividas por ela em algumas escolas por ela pesquisadas. O comportamento dos docentes, ao lidarem com os alunos rompentes da norma heteronormativa, é o fio condutor da pesquisa da autora nesta obra.

Pereira (2005, p. 57) afirma que “aqueles que não fazem eco à noção da identidade-padrão, são considerados ‘estranhos’, ‘esquisitos’, ‘diferentes’, ‘desviantes’”. Porém, a estranheza, a esquisitice, a diferença e o desvio só fazem sentido no debate identitário, quando se toma uma determinada posição como referência central, normal, natural. E qual é o referencial de identidade hegemônico? De acordo com Louro (2000, p. 68): “Na escola, as questões identitárias geram inúmeros conflitos. Em nossa cultura, a identidade hegemônica é representada pelo ‘homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão’.”

Partindo dessa perspectiva de Guacira Lopes Louro e analisando o fragmento textual de Hall, no qual ele cita que “é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, como aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e, assim sua “identidade” – pode ser construído” (HALL, apud: SILVA; 2000), Marta Regina entende que as crianças vistas como diferentes na escola são os “outros”, são aqueles meninos e meninas que rompem as barreiras identitárias socialmente estabelecidas quanto aos modos de ser masculino e feminino.

Como já tratei dos discursos produzidos pelos docentes, agora apresento alguns discursos produzidos pelas/as alunas/os obtidos através das entrevistas que realizei com o segmento discente da escola Chico Buarque. As perguntas realizadas nas entrevistas com estas/estes alunos constam no apêndice deste texto dissertativo. Os nomes dos mesmos não aparecem e os referencio por letras do alfabeto.

A primeira pergunta indagava sobre o que era homossexualidade e dentre as várias respostas obtidas, esta é ilustrativa:

Aluno A: Homossexualidade é o contrário da heterossexualidade, que no caso, vem a ser o tradicional, né? Tipo, o que desde antigamente representa que o pai e a mãe davam certo. O homem com a mulher, por isso heterossexual é o certo.

Ao serem indagados sobre como é tratada a homossexualidade na escola, também obtive muitas respostas interessantes, entretanto, no relato da aluna seguinte conseguimos

perceber que há uma diferenciação de tratamento entre alunas/os heterossexuais e homossexuais.

Aluna B: Aqui todo mundo namora, mas tenho dois colegas que foram expulsos porque estavam se beijando.

A aluna se refere a outros colegas já citados em relatos dos professores. Entretanto, cabe ressaltar, como esclarece a fala de outro aluno também presente na conversa, que:

Aluno C: Não foram expulsos... Levaram advertência e a direção comunicou aos pais deles.

Realmente, em conversa com a direção, pude constatar que tal fato aconteceu e realmente não houve expulsão e sim advertência, o que segundo a diretora é uma atitude regular punitiva a todo e qualquer aluna/o e não apenas para alunas/os homossexuais. Entretanto, a aluna B, amplia sua reflexão, apontando em seu discurso que:

Aluna B: todo mundo que eu vejo que namora, a direção chama atenção, mas não dá advertência e nem chama os pais aqui... Acho que é uma humilhação. O que eu também acho estranho é que os meninos são mais visados. Porque a gente vê duas meninas se agarrando e acha que é apenas amizade. Mas tem um monte de lésbicas aqui na escola. Já meninos se agarrando vira motivo de zoação rápido. Por isso a direção toma essas atitudes.

Indagados sobre como reagem ao encontrar dois meninos ou duas meninas se beijando, as respostas foram diversas, mas a maioria delas é de caráter mais homofóbico, como se pode perceber nos discursos produzidos pelos alunos abaixo:

Aluno D: Eu tenho nojo de ver homem com homem. Não que eu seja preconceituoso, tipo porque tenho amigos assim... Mas eu tenho nojo disso, pra mim não dá.

Aluna E: Eu acho muito assim, é legal você ter uma colega lésbica, entende, só que quando elas se vestem de homem, cortam o cabelo, eu afasto. Porque é muito estranho você andar na rua com uma menina vestida de homem. Eu acho muito esquisito.

Há, no entanto, outros discursos que se desenham mais numa perspectiva anti-homofóbica:

Aluna F: Ah! Pra mim sexualidade é uma escolha. Uma escolha do sexo que você quer seguir. Eu acho normal a homossexualidade das pessoas. Aqui na escola já tem bastante gente se assumindo como é. Eu acho que é isso que importa. Tem que se assumir, não pode ter medo.

Aluno G: A sexualidade, eu penso que é a maneira que a pessoa escolhe como a (Aluna) F acabou de dizer, entendeu? A maneira que quer amar, que quer seguir a

vida, mesmo se a pessoa for bissexual, heterossexual, homossexual. É uma sexualidade que a pessoa escolheu para viver.

Aluno H: Na verdade não existe muita diferença, porque a diferença não está na... Como eu posso dizer? Na vida que a pessoa vai ter que seguir, do sexo que ela tem que gostar, mas sim na diferença nos seres humanos de hoje, porque só porque eles pensam que uma pessoa pode ser heterossexual, homossexual, eles já falam: ‘Ah! Isso não é de Deus’. Isso é bem diferente do que eu penso, pois não é por assumir sua sexualidade que a pessoa vai ser infeliz. Ela vai mudar de vida. Quem julga mais é a humanidade. A humanidade é que coloca mais preconceito nisso tudo e fala que não é de Deus.

Aluna I: Acho que a opinião das pessoas não importa. Você tem que seguir sua cabeça e o que você quer para você. Aí tem pessoas que falam: “ah, eu aceito isso de boa”. Eu não concordo plenamente com o modo de vida dos *gays*, mas aceito, acho que se eles tiverem errados e fizerem isso aqui, só eles é que mais tarde vão pagar. Então eu acho que não tem nada a ver a gente ficar julgando os outros, eles fazem o que quiserem com a vida deles. Têm outros que falam “eu não aceito, como é que pode uma pessoa gostar do mesmo sexo que ela, ficar com o mesmo sexo que ela? É o cúmulo do absurdo”. Mas cada um tem uma opinião.

Essas falas acima foram emitidas por alunos que responderam às perguntas: **Você tem religião? Como sua religião vê a homossexualidade?** Embora a tradição e os preceitos religiosos se façam presentes, há no meu ponto de vista uma maior compreensão da liberdade de escolha e um maior respeito às decisões individuais em detrimento dos dogmas e tabus das igrejas sobre o tema da sexualidade, especialmente no que diz respeito aos homossexuais. É claro que os discursos acima não são os hegemônicos no segmento discente.

A discussão passa agora para o nível das construções identitárias. Antes de fazê-la, quero concluir provisoriamente esta questão da homofobia citando Bourdieu (1979, p. 143), que declara:

O rompimento com a invisibilidade se dá com uma superação do gueto, e a constituição de grupos organizados de homossexuais que visam questionar sua posição na sociedade, tentando redefinir a categorização social do homossexual: lutando por impor o sistema de classificação mais favorável a suas propriedades ou ainda para dar ao sistema de classificação dominante o conteúdo melhor para valorizar o que ele tem e o que ele é.

Bourdieu indica, nesse fragmento de texto, que cabe aos homossexuais travarem uma luta contra a invisibilidade para que possam obter uma superação diante da situação de minoria e marginalidade à qual estão submetidos, pois só assim eles se tornarão sujeitos ativos, detentores de vozes e ações que os façam conseguir alcançar a liberdade dos desejos, a igualdade de direitos e sua plenitude de ser humano, valorizando o que eles foram, são e serão nessa sociedade preconceituosa e normatizante.

Dessa forma, vencer a homofobia representa dar voz a tudo que envolve as minorias sexuais em suas especificidades e pluralidades e colocar em prática uma cultura múltipla e

específica de grupos como os *gays*, as lésbicas, os bissexuais, os travestis, os transexuais. Vale ressaltar que não se quer hegemonizar a homocultura e elevá-la ao patamar de sua cultura antagônica heterocêntrica. A homossexualidade é a cultura de uma minoria, porém o que se almeja com essa cultura é dar voz, lugar, inclusão aos indivíduos que a reconhecem como legítima representante deles.

4 (DES)IDENTIFICAÇÃO OU PÓS-IDENTIDADES

Não luto por identidades, luto por direitos. Nunca acreditei ser uma mulher presa num corpo de homem. Meu corpo é que sempre foi prisioneiro deste grande campo de concentração chamado sociedade. Não é possível que no século XXI um órgão (genital) represente o todo de uma pessoa, ou seja a sua personalidade.

Letícia Lanz²³

Apropriei-me dessas falas de Letícia Lanz, ao assisti-la numa mesa redonda no Seminário Internacional Desfazendo Gênero, do qual participei apresentando o trabalho *Políticas de currículo como oposição ao silenciamento produtor de homofobia no cotidiano escolar*, para fazer a discussão sobre identidade, acreditando na possibilidade de que o currículo, pensado *como espaço-tempo de fronteira cultural* por Elizabeth Macedo, seja a melhor perspectiva para entendermos as *performances* de gênero e sexualidades como ações políticas a defender as pós-identidades. Assim como Macedo (2006, p. 287), afirmo que trago os autores para o debate, através de alguns dos seus escritos, “não com o objetivo de dar conta da complexidade do pensamento [deles], mas apenas para pontuar como, a despeito de falar em práticas de significação, cultura, identidade, as preocupações da teorização política (e crítica) ainda informam os debates sobre currículo”.

Essa citação de Macedo (2006) é parte da apresentação que a autora faz no artigo sobre posições de diversos pensadores do currículo que discutem a temática do multiculturalismo, enfatizado e defendido a partir da aproximação entre abordagens críticas e pós-críticas (MOREIRA & MACEDO; 2002) e é importante, pois com ela indico que as escolhas que fiz de autores e trechos de seus textos têm a ver com o fato de eles dialogarem sobre a diferença cultural no currículo a partir da centralidade da categoria conhecimento, que por sua vez está diretamente ligada à centralidade da categoria cultura. A categoria conhecimento – assumida por diversos autores com os quais dialogo – é percebida por Antonio Flávio Moreira como “uma perspectiva multicultural [que] deve informar os

²³ Integrante da mesa redonda Biografias e resistências: narrativas trans. Em 15 de agosto de 2013, como parte da programação do Seminário Internacional Desfazendo Gênero – subjetividade, cidadania e transfeminismo, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, entre os dias 14 e 16 de agosto de 2013.

conteúdos selecionados em todas as áreas de conhecimento”, o que para Macedo (2006, p. 287) ilustra o quanto a discussão de cultura e currículo empreendida por Moreira permanece tendo por horizonte questões postas pela teoria política do currículo sobre a seleção e organização dos conhecimentos escolares e sobre as relações de poder que lhes são subjacentes.

Devo ressaltar que, para além de me preocupar em entender o currículo como algo ligado ao processo de formação de novas identidades, eu entendo, assim como Moreira & Macedo (2002, p. 24), que esses currículos devem explicitar a “intenção de que se reformule o conhecimento escolar de modo a favorecer o reconhecimento das diversas identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários”.

Reafirmo a necessidade dos direitos e deveres equânimes quando se trata de pensar políticas curriculares que incluam a diferença. Mas pensar a diferença dentro da diversidade social e cultural dos indivíduos que convivem no espaço escolar, com suas múltiplas identidades, requer em primeiro lugar que compreendamos que essa multiplicidade tem a necessidade de realizar negociações nos “espaços de fronteiras” das inter-relações para o estabelecimento da convivência.

Por mais plurais que sejam as políticas curriculares, isso não significa uma política em que a diferença esteja mais presente. Como bem salientam Lopes e Macedo (2011, p. 226): “Diversidade não é o mesmo que diferença, na leitura pós-estrutural que estamos propondo: o diverso é na verdade, outra manifestação do mesmo.”

Para as autoras, a regulação dos sistemas de significação ou fixação da estrutura por um ato de poder produz binários nos quais cada termo ganha sentido pela sua diferença em relação ao seu oposto. Em outras palavras, uma identidade homossexual é produto da mesma fixação em que se constitui uma identidade heterossexual, pois elas só se afirmam na legitimação dos contextos em que foram criadas através de uma oposição.

Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade e as fixações que as criam por meio das relações de poder. Um currículo que abraça a diferença é um currículo concebido como cultura.

Sob essa óptica, devemos ver o currículo como um processo de produção de sentidos incessantes, sempre híbridos, que não fixam identidades. Sendo assim, um diálogo com o conceito de hibridismo ou hibridização em autores como Bhabha (2011), Canclini (2008) e Apadurai (2001) deve ser de suma importância para que possamos vislumbrar a possibilidade de pensar as pós-identidades de nossa contemporaneidade.

4.1. Identidade ou identidades?

Uma forma de ver a presença da identidade no campo do currículo está ligada ao que se denominam políticas de identidade. Ou seja, políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e de oferecerem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural. (LOPES & MACEDO; 2011, p. 216.)

Algumas questões se colocam a partir da citação acima: “a discussão contemporânea sobre a questão da identidade” é uma delas. No capítulo *Identidade e diferença*, Lopes e Macedo (2011) elegem esse foco pois, segundo elas, o tema “tem se manifestado por tensões que apontam, de um lado, certa essencialização identitária na forma de identidades mestras e, de outro, uma pluralização infinita de pertencimentos” (LOPES e MACEDO; 2011, p. 217). Nessa perspectiva, comungo com a ideia da necessidade de políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseada numa cultura geral universalista e creio ser necessário que aos sujeitos – enquanto indivíduos particulares – sejam oferecidas alternativas baseadas no pertencimento deles a um determinado grupo cultural. A posição que as autoras apresentam para a leitura dessa tensão é pós-estrutural ou discursiva, e nesse sentido argumentam que a produtividade do campo do currículo para pensar a diferença cultural está em discuti-la para além da identidade.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 216-217):

As políticas de identidade marcantes no campo do Currículo, se centram em diferenças de raça, gênero, sexualidade, identidade cigana, embates raciais envolvendo principalmente negros e indígenas, assim como grupos culturais que não são facilmente definidos em termos identitários clássicos, como, por exemplo, o movimento dos sem-terra.

Hoje poderíamos acrescentar entre esses últimos o movimento passe-livre, que estimulou a Nação brasileira a dar um grito de descontentamento social em junho de 2013, entre outros movimentos existentes aqui no Brasil e em diversos países do mundo.

O conhecimento curricular, seu planejamento, seu desenvolvimento e produção devem, a meu ver, consistir em discutir a cultura dos sujeitos para os quais esses conhecimentos foram pensados. Senão eles continuarão servindo a um modelo de futuro idealizado pela modernidade, mas que já não dá conta das aspirações contemporâneas. Na pós-modernidade devemos identificar nessa cultura quem está sendo beneficiado e quem está sendo prejudicado na produção do conhecimento curricular. Como entender os fenômenos que estão acontecendo em questões como raça, gênero e sexualidades? Uma primeira

constatação é que este entendimento, dentro da perspectiva pós-moderna, será parcial, contingencial, inacabado. Não há, no campo do currículo, como estruturar conceitos fragmentários que deem conta de um universalismo. O homem não pode ser definido, a não ser a partir dos seus pertencimentos culturais, que não são fixos determinadamente como pensava a racionalidade moderna. A cultura em que se insere este homem que é objeto do currículo é que deve dar as pistas para um entendimento provisório para estas questões.

Hall (2004), no livro *Identidade cultural na pós-modernidade*, obra que tem sido muito referenciada no estudo das identidades culturais, apresenta uma espécie de retrospectiva da moderna noção de identidade e de seu descentramento contemporâneo. Ele salienta que a noção de identidade não se inicia com a Modernidade, mas nela assume novas formas. Ao contrapor o teocentrismo ao homocentrismo, a Modernidade elimina a ideia de particular e transforma o homem universal divino, encarnando-o como homem particular. Portanto, o homem moderno é entendido como um indivíduo uno e centrado, um ser racional e consciente que possui um núcleo interior essencial com o qual nasce e que se desenvolve ao longo de sua vida, e esse núcleo essencial é que constitui a identidade inata do indivíduo apenas por ele ser da espécie humana.

Na modernidade, uma importante noção de sujeito aparece: o sujeito cartesiano como o sujeito do iluminismo. Este paradigma, que havia rompido com o modelo de conhecimento que se dava por “revelação divina” da Idade Média, faz surgir uma segunda noção de sujeito na Europa a partir da focalização da relação do homem com o social, que teve influência da biologia darwinista e da sociologia. Esse sujeito, diferente do sujeito do iluminismo, não é mais autônomo, ele se relaciona com a cultura na qual está inserido. Hall (2004) chama esse sujeito de “sujeito sociológico” no qual permanece ainda a ideia de um núcleo fixo do sujeito.

Lopes e Macedo (2011, p. 218), ao dialogarem com Hall sobre essa concepção de identidade do sujeito iluminista, escrevem que ela é essencialista por estar, primeiro, baseada numa essência que se pretende imutável, já que está aliada ao discurso biológico, e os desdobramentos do essencialismo biológico geram e continuam gerando posturas conservadoras em que a identidade humana é substituída por identidades de grupos, e segundo porque a fixação de identidades em torno de um núcleo estável relaciona-se com os discursos sociológicos e históricos e, embora estes discursos não constituam propriamente uma essencialização, eles tendem a operar com as mesmas categorias fixadoras de identidade.

Uma terceira noção de sujeito constrói-se posteriormente, que é o sujeito pós-moderno, um sujeito que, assim como o seu tempo, é fragmentado diante das instabilidades oriundas das grandes transformações do mundo contemporâneo. Com a desestabilização do

sujeito da pós-modernidade, as identidades e seus sentidos fixos também se desestabilizam porque se mostram frágeis. Hall (1997) apresenta esse quadro de crise de identidades e se propõe a refletir sobre o que consiste essa crise, e para isso ele utiliza a noção de “descentramento do sujeito” que abala a ideia de que somos sujeitos integrados, e isso evidencia a ideia de sujeitos não estáveis. Se antes se acreditava que o sujeito era detentor do controle e da razão, com a perda dessas referências, não mais consideradas universais, o que hoje percebemos é uma multiplicidade de identidades.

Lopes e Macedo (2011, p. 222) alertam que:

não se pode falar em crise de identidades essencializadas/fixadas tendo como contraponto as políticas de identidade. [Pois] elas são importantes para a descentralização das identidades de Estado ou de classe, mas o descentramento da noção de identidade envolve mais do que a pluralização de identidades particulares.

Podemos entender as identidades como processos em andamento, marcadas pela instabilidade de seus significados, já que:

O significado é inerentemente instável: ele procura o seu fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. (HALL; 1997, p. 40.)

Pensar em identidades instáveis é pensá-las enquanto construções na provisoriedade; enquanto reconfigurações das concepções de cultura, economia e política. Os movimentos identitários reivindicam direitos legítimos dos sujeitos e frequentemente não se contrapõem uns aos outros, mas como nos lembram Lopes e Macedo (2011, p. 222):

A questão é que não se pode esquecer, sob pena de uma abordagem inocente, que há poder envolvido nas relações entre grupos e em seu interior, capaz de tornar a harmonia entre as identidades particulares uma contingência que pode ou não se repetir.

Penso que fixar identidades evidencia tão somente a capacidade de estereotipar, de nomear o outro, e esta nomeação ainda se faz de forma binária: cultural e linguisticamente. Esse binarismo, por sua vez, organiza um jogo de oposições que vai centralizando nossa vida social, pois, apesar de mostrar dois polos, exclui muitas outras possibilidades que deveriam ser evidenciadas no processo de construção da subjetividade, ou seja, as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades, e não por algo que lhes é próprio.

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. (HALL; 1997, p. 38).

Hall propõe um descentramento das identidades e para entender esse processo que parece ser uma das características da contemporaneidade, Lopes e Macedo (2011, p. 222) indicam que “é necessário se mover no sentido da dimensão epistemológica da centralidade da cultura” de que também fala Hall. Ainda segundo as autoras, “nesse movimento, algumas teorias têm sido importantes, como por exemplo, a psicanálise, o estruturalismo e o pós-estruturalismo” (LOPES e MACEDO; 2011, p. 223). Esclarecendo o papel de cada uma das teorias nesse movimento, Lopes e Macedo escrevem:

A primeira ao questionar o caráter inato da identidade e propor que o sujeito vive incessantes processos de identificação que nunca são concluídos. O estruturalismo de Saussure e o pós-estruturalismo de Foucault e Derrida, ao posicionarem o sujeito no interior dos sistemas de significação e destacarem a impossibilidade de fixação de sentidos. (LOPES e MACEDO; 2011, p. 222).

De acordo com Louro (2001), a educação pode pensar as identidades a partir da teoria *queer*. Essa expressão *queer* se constituiu na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Expressão que surgiu como um insulto com a força de uma invocação sempre repetida que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, que adquiriu força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este mesmo termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é hoje assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais, precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.

Pensando a escola e a formação de identidades, como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento?

Para ensaiar respostas à questão, Louro (2001, p. 550) escreve que “é preciso ter em mente não apenas o alvo mais imediato e direto da teoria *queer* – o regime de poder-saber

que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, dá sentido às sociedades contemporâneas – mas também considerar as estratégias, os procedimentos e as atitudes nela implicados”. A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero. Além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Tomaz Tadeu da Silva argumenta que, tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica.

A teoria queer quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. (...) O queer se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (SILVA; 2000, p. 107.)

Para Louro (2001), uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguem de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. De acordo com a autora, uma pedagogia e um currículo *queer* devem estar voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhar, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Para ela, a discussão sobre as formas como o ‘outro’ é constituído levaria a questionar as estreitas relações do eu com o outro.

A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. (p. 550.)

Portanto, ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivas das posições que os sujeitos ocupam.

4.2. A dimensão social da identidade atingida pelo gênero e pela sexualidade

Historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles. É por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir e se ligam a sistemas de poder. Meninos e meninas aprendem desde cedo piadas e gozações, apelidos e gestos direcionados àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidades admitidos na cultura em que vivem. A escola, igreja, família e a sociedade em geral são instituições que determinam e moldam comportamentos. A mídia, sobretudo, estabelece padrões de personalidade. Dessa forma, separam e discriminam parte das pessoas que não seguem rótulos estabelecidos.

Segundo Louro (1999), nossos corpos constituem nossa própria identidade e recebem significação e alteração pela cultura continuamente. Há algumas décadas, a sexualidade parecia não ter nenhuma dimensão social. Esse era um assunto particular eventualmente confidenciado a um/a amiga/o próxima/o. Viver plenamente a sexualidade era privilégio da vida adulta, a ser partilhado apenas com um parceiro do sexo oposto. Hoje, as várias formas de se vivenciar prazeres corporais são divulgadas e influenciadas socialmente de maneira explícita pelos diferentes meios de comunicação.

Enfim, o estudo sobre as relações históricas entre o poder e o discurso acerca da sexualidade têm um projeto circular, pois ambos são mutuamente dependentes. Em consequência disso, essa relação dialógica proporciona transformações na sociedade, a qual produz uma variante de diferentes “posições de sujeito” para o indivíduo. No entanto, como os valores vão mudando a concepção do homem ao longo do tempo, a pós-modernidade caracterizada pela “diferença” vem a cada dia ganhando aceitabilidade plausível.

Observa-se que as crescentes divulgações e os comentários diretamente expostos acerca da sexualidade, acoplados às suas manifestações corporais pelos mais variados meios de comunicação, vêm direcionando uma nova posição e, conseqüentemente, uma mudança cultural no olhar para a formação de identidades sexuais que antes não eram aceitas e que, por este motivo, eram desprezadas pela sociedade. A exposição dos corpos tem importante papel persuasivo sobre os consumidores. Michel Foucault (1988) ilustra que:

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável num maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (p. 98.)

As distintas possibilidades de se vivenciar desejos corporais são sempre anunciadas socialmente, hoje com mais frequência e de forma explícita, o que interfere, direta ou indiretamente, no modo de viver e na construção de novas identidades de gênero e sexuais.

Importante mencionar que essas “novas identidades sociais tornam-se visíveis, provocando em seu processo de afirmação e diferenciação novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como política de identidades” (HALL, 1997; apud LOURO; 1999, p. 10). Categorias e fronteiras sexuais consideradas por muito tempo imutáveis e universais ganham novos sentidos e são, portanto, definidas por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de determinada sociedade. Em vista disso, torna-se coerente ratificar que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO; 1999, p. 11).

O econômico ganha destaque nessa estruturação, já que há na sociedade tratamentos diferentes para a população LGBT que possui *status* social e financeiro. Não se pode ignorar a mercantilização das benesses a este segmento privilegiado como produto para ser consumido. A glamorização *gay* nada mais é que uma exploração mercadológica de um produto que poucos podem consumir e isso gera identidades moldadas nos estereótipos de consumo. Entretanto, a grande maioria da população homoerótica não tem acesso a esses bens de consumo e muito menos desfruta dessa glamorização em suas vidas. Portanto, não há como definir uma identidade LGBT se estabelecermos paradigmas ou estereótipos, uma vez que dentro de cada uma dessas letras, que representam diferentes segmentos, há uma infinidade de identidades, inclusive forjadas nas condições materiais.

Esse apelo consumista da “identidade *gay*” em grande parte das ocorrências se dá enquanto uma “hibridização forçada”. Esse processo confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades, de forma que por serem forjadas para o consumo, tais identidades não são mais essencialmente originais, mesmo com a permanência de alguns traços que as originaram. É preciso reconhecer o impacto causado pela globalização sobre a identidade cultural e assumir que o “hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras” (HALL; 2004, p. 87), mas que também serve a hegemoneizações que descaracterizam as demandas originais de uma suposta “identidade aglutinadora”. Dessa forma, a possibilidade de “cruzar fronteiras”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, também pode ser uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto pelas identidades fixas.

Maria Cristina Longo Cardoso Dias e Tomas Nielsen Rotta, no artigo *Filosofia, Economia e a crise* (2009), analisam, com base no individualismo metodológico de um lado e na teoria marxista de outro, que a crise econômica evidenciada em nossa atualidade pode ser

entendida não como uma deficiência do sistema financeiro, mas sim como um colapso das relações humanas. Nesta mesma análise, Rotta afirma que “Marx chama a atenção para o fato de que não é possível separar as diversas esferas das relações sociais da formação do caráter humano” (p. 18).

O individualismo metodológico, a corrente de pensamento a partir da qual a teoria econômica denominada neoclássica foi construída, escreve Maria Cristina, “assume que existe uma natureza humana que é autointeressada” e mais do que isso, “pressupõe que o comportamento agregado da sociedade pode ser explicado e analisado a partir de indivíduos atomizados” (2009, p. 18).

Lopes (2006, p. 37), com base na análise de Stuart Hall (2003) sobre os limites da concepção de ideologia em Marx, considera produtivo afirmar a determinação em primeira instância da cultura pela economia. Para a autora, a economia fornece um repertório de categorias culturais, delineando contornos do pensamento, mas não define nem fixa os conteúdos particulares do pensamento de uma classe ou grupo social. Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, tais sistemas de representação – o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional – precisam ser considerados, de forma a entender seus efeitos discursivos, simultaneamente simbólicos e materiais. A autora associa a esta análise o questionamento que Laclau e Mouffe (1985) fazem da visão essencialista do papel da economia e, por consequência, das classes sociais nas análises marxistas. Eles não abandonam as discussões teóricas marxistas, mas buscam repensá-las à luz das relações sociais e dos processos históricos do século XX.

Eles defendem então que o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a constituição dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção, pois não são essas posições que garantem o antagonismo desses sujeitos em relação ao capitalismo. Esse antagonismo pode ser produzido por outras posições, como as de gênero ou raça, dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes. O desafio na constituição de uma nova hegemonia é, de acordo com Lopes e Macedo (2011), constituir processos de articulação em que a identidade hegemônica não seja construída *a priori*, de fora do processo, e no qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisório e reversível.

4.3. A pós-identidade como possibilidade

As identidades devem ser pensadas enquanto processos em constante formação. Nada que seja fechado, estruturado e acabado. Elas devem estar ligadas ao conhecimento que é constantemente construído. Por isso, a aproximação do currículo com as questões de gênero e sexualidade não deve ser também algo fechado. Ao contrário, por apresentar sempre uma incompletude, ela deve permitir lacunas para questionar, no contexto da prática, o que é delimitado como normatizado, e a partir desse questionamento reconhecer que os sujeitos buscam construir relações entre si e suas identificações a partir de processos de hibridismo.

O currículo precisa problematizar as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais e também no contexto de outros grupos identitários, pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser. Ele deve pôr em questão as classificações e os enquadramentos. Apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras, explorar a ambiguidade e a fluidez. Precisa reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos “diferentes”, que devem ser incluídos.

O combate à homofobia – uma meta ainda importante – precisaria avançar enquanto constituidor da pós-identidade. Para tanto, entendo que uma pedagogia e um currículo *queer* não seriam suficientes para denunciar a negação e o submetimento das/os homossexuais, mas ao menos serviria para desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. A perspectiva de um currículo *queer* é, para mim, uma possibilidade de desconstrução de identidades fixadas e apresenta-se como uma forma de pensar criticamente as identidades, pois uma pedagogia e um currículo *queer* ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem na posição de sujeito da diferença, isto é, como sujeitos *queer*. Ela sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias acabam por contribuir na produção de uma determinada identidade. Mas, neste caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, essa identidade do sujeito juntamente com essa pedagogia assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto.

A pós-identidade é então essa desrotulação dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso primeiramente que tive dificuldade em escolher o título desse item final do texto. Denominá-lo “Conclusão”, penso, daria a falsa impressão de que nele haveria resultados, acabamentos. Não os tenho. O que tenho nesse momento é que encerrar um texto que me dediquei a escrever nos últimos meses. Este texto é fruto de uma pesquisa que me proporcionou vislumbrar mais indagações do que respostas completas e acabadas, por isso a dificuldade em escrever esse subtítulo. Entretanto, sei que um texto dissertativo, assim como qualquer outro texto que tem prazo para ser apresentado, deve ser encerrado. Este encerramento, no entanto não esgota as possibilidades de ampliá-lo, modificá-lo ou revisá-lo posteriormente para outros fins, além da sua defesa, à luz de novas perspectivas teóricas, novas indagações ou mesmo como suporte para outros estudos.

Quando iniciei os estudos do mestrado em 2012, idealizei alguns planos para realizar a pesquisa. Muita coisa aconteceu de lá para cá: mudanças de planos, imprevistos, reformulações. Entretanto, cada uma dessas situações contribuiu para que eu fosse fazendo a minha caminhada. O percurso não foi feito apenas em estrada boa, encontrei algumas “pedras” pelo caminho, mas elas serviram para o alicerce dessa construção textual que agora encerro.

Procurei estar sempre aberto a todas as possibilidades de contribuição para a pesquisa. Alegro-me em saber que as tive em abundância. As aulas, os textos obtidos nelas, as influências dos autores com os quais me identifiquei e que embasaram os meus estudos. Essas contribuições fortaleceram as minhas convicções e também as questionaram. Tudo isso foi um movimento. Movimento com fluidez, mas que apresentava também flexibilidade para que eu não o entendesse apenas enquanto uma continuidade. Percebi que esse movimento poderia ser descontínuo também, aberto a perspectivas desconstruidoras, afinal, como cantou Chico Science “eu me organizando posso desorganizar, eu desorganizando posso me organizar”.

Como pesquisador, o que se configura num processo de identificação, tive que me desnudar diante de certos conceitos que pouco contribuía para observar e compreender o outro que seria objeto de minha investigação, já que esses conceitos estavam carregados das diferentes identidades que assumo. Na assembleia dos diversos “eus”, tive que negociar muito para evidenciar a minha identidade de pesquisador.

Nessa caminhada, os diálogos com os autores e autoras, que não se pretendem deterministas nem detentores de soluções definitivas, foram de um auxílio imenso, uma vez

que elas/es me incentivaram ao exercício da reflexão constante, chamando-me a atenção de que novas questões sempre podem surgir. Essas escolhas teórico-epistemológicas contribuíram para realizar a investigação sobre gênero e sexualidade baseando-me no respeito à alteridade dos envolvidos, no exercício da dialogicidade com eles e na desconstrução de paradigmas normativos evidenciados nas inter-relações do cotidiano escolar. No processo de escrita da dissertação, reinterpretei minha própria leitura, interrogando e problematizando os efeitos de realidade que os conceitos expressam.

Em momento algum propus os esgotamentos do que questioneei, ainda que as repetições dos processos que se colocam na prática educativa tenham tentado me induzir a isso. Problematizei e vou continuar problematizando a construção das identidades no ambiente escolar. Essas identidades são produzidas por processos e normas externos e fragilizam os sujeitos. A produção de fobias aos “diferentes”, no caso específico a homofobia, acontecem por meio das fragilidades e deslizamentos em relação aos modos de reagir às formas de controle e normatizações que, muitas vezes, são exercidas pelas instituições escolares. No entanto, nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, totalmente autêntica ou facilmente assumida. Acredito que nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção.

Nesse contexto, acredito que o currículo escolar pode funcionar como dispositivo de poder que se apresenta nas práticas cotidianas, até produzindo diretrizes para aquilo que deve ou não ser trabalhado mas, ao mesmo tempo, ele deve evidenciar as disputas discursivas para essa organização, além de abrir espaço para a subversão desses paradigmas, exatamente por esbarrar nas subjetividades e diferenças que atravessam essas disputas e que fazem parte dos processos de produção de identidades nas práticas curriculares.

Optei por operar com estudos que problematizam as diferenças e essa opção se justifica, para mim, pela diversidade de possibilidades que esses estudos oferecem na desnaturalização de categorias normativas que pretendem fixar comportamentos através de regras e padrões que geram exclusões.

Considerando que os processos de identificação se produzem nos deslocamentos, entendo ser pouco provável dar conta, ou esgotar as possibilidades dos fluxos de diferença, e por isso modestamente indico que neste texto apenas apresento alguns discursos que representam uma pequena parte desse universo das diferenças que compõem a nossa existência humana, ainda que delimitado no espaço de uma escola.

Entre os diversos títulos que dei a este trabalho desde o seu início, penso que o mais apropriado é o que ficou: “questões de gênero e sexualidade no currículo” precisamente pela

palavra questões. Essa pesquisa apresentou questões que foram investigadas e elas suscitaram outras questões que, por sua vez, levaram a outras. Respostas completas ou soluções acabadas para elas com certeza não apresentei. Penso que a grande contribuição desse trabalho seja mesmo as indagações que procuraram desnaturalizar as “verdades” cristalizadas sobre gênero e sexualidade no currículo escolar.

Não tive a pretensão de julgar nenhuma das práticas dos docentes emitidas nos discursos por eles enunciados e por mim descritas, já que elas foram o combustível que me moveu nessa busca investigativa que procurava dar algum sentido a duas indagações que me afligiam: por que tanta exclusão, tanto silenciamento sobre os homossexuais, se eles pertencem à comunidade escolar assim como outras parcelas da população? Por que eles geralmente são invisibilizados? Essas indagações não surgiram da minha identidade de pesquisador, mas de minha identidade docente. Por isso os discursos dos docentes que entrevistei tiveram importância nessa pesquisa. Eles evidenciaram a dificuldade no trato com as diferenças, eles demonstram a reverberação do pensamento heteronormativo hegemônico na nossa cultura social e também na formação de nossos professores e alunos, exatamente porque todos eles foram e são formados dentro dessa perspectiva e a crítica a ela não significa um julgamento de minha parte, mas um desejo de desconstrução dessa lógica perversa, que vitimiza uma infinidade de pessoas, tenciona as inter-relações e reforça preconceitos.

De outro lado, não quis também fazer apologia das subversões discentes como o modelo a ser seguido para se estabelecer uma maior equidade de direitos nas relações, exatamente devido ao pouco grau de discussão que temos sobre essas tensões que se dão no chão de cada dia de nossas escolas. Há ainda muito silenciamento e opressão. Há ainda muitos tabus e preconceitos que fazem abrir feridas nas relações e que devem ser discutidas sim, pois dessa forma passaremos a entender que a diferença é que é a regra. Somos todos diferentes e o agonismo, como escreve Chantal Mouffe (2001), é que deveria ser a tônica das relações. O diferente não deve se anular na mediação com o outro, ao contrário, deve se colocar na posição adversa daqueles que o querem desconstruir. Entretanto, essa aposta requer formação política e crítica, requer o reconhecimento do conceito de democracia plena para que essa rivalidade não se dê mais da forma como vemos na contemporaneidade, onde os conservadores e normatizadores desejam destruir as diferenças ou relegá-las ao plano da subalternidade. O antagonismo de opiniões deve existir para o crescimento de qualquer sociedade, entretanto, na base formativa de cada cidadão deveria estar presente o reconhecimento do respeito pela identidade alheia e a discordância a ela deveria ser tratada não como uma guerra, na qual o objetivo é destruir o inimigo, mas como uma demonstração

de contraponto ao seu ponto de vista. Assim, nessa arena de disputas, os discursos não podem ser julgados como certos ou errados. Eles são híbridos culturais e devem representar as diversas identidades presentes em nossas vivências.

O que discuti mais profundamente neste texto foi a produção de homofobia tanto nos discursos que permeiam as relações do cotidiano escolar quanto nos silenciamentos, que também geram exclusões, por se caracterizarem como omissão diante da opressão à qual estão submetidos aqueles que apresentam identidades de gênero e de sexualidade diversa do padrão de normalidade instituído pela sociedade, e que também rege a instituição escolar. Percebi, através dos discursos oriundos de questionários e entrevistas, que o espaço-tempo da escola esquematiza estratégias de manutenção da matriz heteronormativa, e isso me fez questionar se era possível encontrar um caminho diferente desse, ou seja, se era possível desconstruir os significados prontos e elevados ao patamar das normas. Nesse sentido, contei com a contribuição dos estudos *queer*, que possibilitam questionar lógicas binárias categorizantes dos sujeitos e fixadoras de identidades. Trabalhar com a perspectiva *queer* é encarar que os processos de identificação estão abertos e são imprevisíveis. Por isso, sinalizo a possibilidade de um currículo que tenha a coragem de questionar limites que prescrevem e descrevem identidades, que reconheça outros meios de viver as sexualidades, enfim, um currículo que contemple a diversidade de possibilidades dessas sexualidades, disponibilizando novos saberes que contribuam para que o próprio currículo seja entendido como um campo de movimentos e incertezas, sempre atravessado pelas diferenças.

Embora tenham sido poucos, os posicionamentos de grupos não heterossexuais se apresentam interessados em um currículo pautado na reconstrução de valores em uma perspectiva não hegemônica, entretanto, o processo de construção de identidades sexuais no currículo de alguma forma tem reforçado uma noção de tolerância, que aponta a diferença como uma característica inerente ao outro, representado, neste caso, pelos não heterossexuais. É claro que deveria haver um avanço dessa condição de tolerância para uma real aceitação. Mas isso é ainda um longo caminho a ser percorrido.

Não se pode negar as expectativas de grupos não heterossexuais quanto às possibilidades curriculares que desmistifiquem a heterossexualidade como norma padrão e que desarticulem os argumentos homofóbicos, mas isso requer uma reorganização do conhecimento e a ocorrência de propostas de políticas curriculares que façam essa desarticulação da heteronormatividade como hegemonia e que combatam efetivamente a homofobia.

A realização da pesquisa na escola motivou diferentes posicionamentos, tanto no sentido de colaboração, quanto no desvelamento de resistências. Estes posicionamentos dão indícios de que a temática ainda causa estranhamento e mobiliza angústias em muitas/os sujeitos do currículo, mas também apresenta indícios de que algumas/uns dessas/es sujeitos estão motivados a trabalhar a partir de suas próprias curiosidades, a fim de que possam romper com a obviedade do que está posto como regime de verdade e com isso, quiçá, arriscar novos posicionamentos.

Os diversos posicionamentos de professoras/es e alunas/os indicam uma noção binária de identidade de gênero e sexualidade, que dificulta a compreensão acerca das identidades de gênero para além do sexo, como as *performances* de travestis, transexuais e transgêneros. Esta situação é respaldada pela lógica da subjetividade que não tem suportado, sem uma reflexão crítica, a ambiguidade sexual. Este posicionamento antidemocrático pode levar à exclusão de pessoas não heterossexuais do ambiente escolar, à evasão e desistência dos estudos e a situações de sofrimento social, que podem se configurar na interiorização da homofobia pelos que dela são vítimas.

Não há como se definir de fora como deverá ser a escola, portanto, ao propormos novas práticas, aprendemos a olhar o que de interessante acontece no cotidiano escolar e assim identificamos a necessidade de repensar as práticas curriculares, inspirados por utopias educativas, sociais, culturais e históricas que devem ser coletivamente tecidas por todos e todas que se engajam na luta para mudar o mundo, transformando-o num espaço de maior democracia e de aceitação da convivência com as diferenças, não como tolerância, que indica hierarquia, mas como espaço equânime de direitos e deveres, que sinaliza a verdadeira igualdade.

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro etc. (OLIVEIRA; 1999, p. 11.)

REFERÊNCIAS

ALUNO A. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 03 abr. 2014.

ALUNA B. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 07 abr. 2014.

ALUNO C. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 07 abr. 2014.

ALUNO D. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 10 abr. 2014.

ALUNA E. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 14 abr. 2014.

ALUNA F. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 17 abr. 2014.

ALUNO G. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 17 abr. 2014.

ALUNO H. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 24 abr. 2014.

ALUNA I. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 28 abr. 2014.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar no campo do currículo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth.

Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina; CARVALHO, Janete; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 68, p. 301-309, dez. 1999.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange; FREITAS Maria Teresa. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

APPADURAI, Arjun. **La modernidad desbordada: Dimensiones culturales de la globalización.** Buenos Aires: FCE, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BALL, Stephen & BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias e asignaturas. **Revista de Estudios de Currículo**, Barcelona, v. 1, n. 2, p. 105-131, abr. 1998.

_____. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. **Revista de Política Educativa**, Buenos Aires, n. 1, p. 17-36, 2009.

BARRIGA, Angel Diaz. **Didáctica y curriculum.** México: Nuevomar, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteira**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul/dez. 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 20 set. 2012.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BEZERRA, Paulo. Uma obra à prova do tempo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, 1895-1975. **Problemas da poética de Dostoiévski**/Mikhail Bakhtin; Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. COUTINHO, Eduardo F. (Org.). Tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas. In: BOURDIEU Pierre; CHAMBOREDON Jean-Claude; PASSERON Jean-Claude. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

BOWMAN, Paul. **Post-marxism versus Cultural Studies. Theory, politics and intervention**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2007.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer**. Barcelona: Icária editorial, 2002.

_____. The question of social transformation. In: BECK-GERNSHEIM, Elizabet; BUTLER, Judith; PUIGVERT, Lúdia. **Women and social transformation**. Nova Iorque: Counterpoints, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, ano XXV. p. 61-100. Rio de Janeiro, 1976.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, jan/jul. 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ago, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, v. 19, p. 59-90, 2002.

DIAMOND, Irene; QUINBY, Lee. **Feminism & Foucault: Reflections on resistance**. Boston: Northeastern University Press, 1998.

DIAS, Maria Cristina Longo Cardoso; ROTTA, Tomas Nielsen. Filosofia, Economia e a Crise. In: **Filosofia Ciência & Vida**. São Paulo: Editora Escala, 2009. v. 34, p. 14-23. Disponível em: www.portalcienciaevida.com.br Acesso em: 07 jun. 2014.

FELIPE, Jane; LOURO, Guacira Lopes. Infância, Gênero e Sexualidade. Educação e Sexualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan/jun. 2000.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: IANNI, Octávio (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.p. 123-174.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da Diferença: para Além dos Estereótipos na Prática Educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza de Costa Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Poder - Corpo. In: **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREUD, Sigmund (1905).Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Estudos sobre a histeria, três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v. 7.

FUSS, Diana. **Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories (After the Law)**. Social Science. Londres: Routledge, 1991.

GAMSON, Joshua. Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer**. Barcelona: Icária editorial, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin. In: _____. **Alteridades: Espaços e Tempos de Instabilidades**. Artigo escrito para os alunos do curso "Tópicos de Lingüística V". IEL, Unicamp, novembro de 2003.

GIROUX, Henry. Descentralizando o cânone: retrazendo as fronteiras disciplinares e pedagógicas. In: _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 107-131.

GIROUX, Henry Armand; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomás Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOLDNER, Virgínia. Warning: Family therapy may be hazardous to your health. **The family therapy networker**, v. 6, p. 18-23, 1985.

GONZÁLES, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GOODSON, Ivor. Compreendendo o currículo: a alienação da teoria curricular. In: _____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. 3, p. 45-64.

_____. **A Construção social do currículo**. Coletânea de textos de Goodson. António Nóvoa (org.). Lisboa: Educa, 1997.

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. 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: An Introduction**. New York: New York University Press, 1996.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

JULIAN, Isaac, MERCER, Kobena. O currículo como representação. In: MORLEY, D.; CHEN K. (Ed.). **Stuart Hall. Critical dialogues in cultural studies**. Londres: Routledge, 1996.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange; FREITAS, Maria Teresa. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

KUPSTAS, Márcia. (Org.). **Comportamento sexual em debate**. São Paulo: Moderna, 2000.

LACLAU, Ernesto. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal. **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 97-136.

_____. (1935). **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222 p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**. London: Verso, 1985.

LAURETIS, Teresa de. “Habit Changes”, Differences. **A Journal of Feminist Cultural Studies**, v. 6, n. 2-3, 1994.

LEITE, Míriam Soares. Adolescência e Juventude no Ensino Fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11. n. 22. p. 55-74, maio-ago. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set.-dez. 2006.

_____. Discursos nas políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, 2006.

_____. Por que somos tão disciplinares? **Educação Temática Digital**, v. 1, p. 201-212, 2008.

_____. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**. v. 39, n. 2, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-moderna**. Petropolis- RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, nº 2, jul./dez. 2000.

_____. Teoria Queer – Uma Política Pós-identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**. v. 2, p. 541-553. 2001.

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

_____. **Heteronormatividade e homofobia**. In: Notas para conferência de abertura do I Simpósio Paraná – São Paulo de Sexualidade e Educação Sexual. Araraquara, abril de 2005.

LUFT, Lia. **Múltipla Escolha**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

MAC AN GHAILL, Matin. Wat about the boys? Regendered local labour markets and the recomposition of working-class masculinities. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 9, n. 1, p. 19-30, 1996.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, mar./2003- fev./2004.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32 mai/ago, p. 285-296, 2006.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: O caso dos PCN. **Educação e Sociedade**, v. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 17 mar. 2014.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: _____. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. v. 1, p. 73-94.

MOREIRA, Antonio Flavio; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença. In: _____. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006.

MARCHESI, Álvaro. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENDONÇA, Daniel de. **Qual antagonismo? Uma análise teórica no âmbito da teoria do discurso**. 7º Encontro da ABCP. Recife, Pernambuco, ago 2010.

McCARTHY, Cameron. Multicultural discourses and curriculum reform: a critical perspective. **Educational Theory**, v. 44, n. 1, p. 81-98, 1994.

MIRANDA, Olinson Coutinho, GARCIA, Paulo César. A Teoria Queer como representação da cultura de uma minoria. In: **Anais do III EBECULT/ III Encontro Baiano de Estudos de Cultura**. Cachoeira, BA. CAHL. UFRB. 18 a 20 de abril de 2012.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, v. 1, n. 29, 2009.

MOUFFE, Chantal. Identidade Democrática e Política Pluralista. In: MENDES, Candido e SOARES, Luiz Eduardo. **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NARVAZ, Martha G. **Submissão e resistência: Explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.msmdia.com/ceprua/diss_marta.pdf> Acesso em: 01 abr. 2014.

NEGRÃO, Télia. Feminismo no plural. In: MENEZES, Márcia Tiburi M.; EGGERT, E. (Orgs.) **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 271-280.

NUNES, César. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

_____. **Da filosofia do amor ao amor à filosofia: um estudo pedagógico de ética sexual**. Campinas: Letras Livres, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **“Sobre a democracia”**. A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: _____ (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 17-26.

PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças**. Uberlândia: EDUFU, 2005. 196p.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença - uma introdução**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coord. de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2011.

PROFESSORA ACÁCIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 20 agos. 2013.

PROFESSORA AÇUCENA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 08 agos. 2013.

PROFESSOR ANTÚRIO. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 06 agos. 2013.

PROFESSORA AVENCA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 22 agos. 2013.

PROFESSORA AZALÉIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 03 set. 2013.

PROFESSORA BEGÔNIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 10 set. 2013.

PROFESSORA BONINA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 24 set. 2013.

PROFESSORA BROMÉLIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 12 nov. 2013.

PROFESSORA CAMÉLIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 26 set. 2013.

PROFESSORA CATLEIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 12 set. 2013.

PROFESSOR CRAVO. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 26 nov. 2013.

PROFESSOR CRISÂNTEMO. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 14 nov. 2013.

PROFESSORA ELICÔNIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 21 maio. 2013.

PROFESSOR GERÂNIO. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 28 maio. 2013.

PROFESSOR GIRASSOL. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 06 jun. 2013.

PROFESSORA HORTÊNCIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 11 jun. 2013.

PROFESSOR IBISCO. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 17 set. 2013.

PROFESSOR LÍRIO. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 05 nov. 2013.

PROFESSORA MARGARIDA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 12 nov. 2013.

PROFESSORA ORQUÍDEA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 03 dez. 2013.

PROFESSORA PETÚNIA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 10 dez. 2013.

PROFESSORA ROSA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 17 dez. 2013.

PROFESSORA VIOLETA. Entrevista concedida a Hiller Soares Santana. Rio de Janeiro, 19 nov. 2013.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 855.

SCOTT, Joane. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995.

_____. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 216, jan.-abr. 2005.

SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin 40 graus: uma experiência brasileira. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

SCHRIFT, Alan. **Nietzsche's French Legacy: A Genealogy of Post structuralism**. Nova York: Routledge, 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire**. New York: Columbia University Press, 1985.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 19-36. jan-jun 2007.

SEIDMAN, Steven. (Org.). **Queer Theory/Sociology**. Oxford: Blackwell, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como representação. In: _____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria queer**. Tradução Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin ; Juiz de Fora: UFJF, 2006. (Coleção Encontros Pós-Modernos, 5).

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre Sexo**. Petrópolis: Vozes, 1983.

TELES, Maria Amelia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. 2ª reimp. da 1ª ed. 1993. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

_____. A propósito dos Estudos Culturais. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Orgs.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 101-136.

_____. Os sentidos da cultura na Escola de Ensino Fundamental. **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões – e-book**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. v. 1, p. 176-185.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: _____ ; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). **Pesquisas urbanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 11-19.

WEEKS, Jeffrey. **Moralidades Inventadas: valores sexuais en una época de inseguridad**. Cambridge: Polity, 1995.

WYLLYS, Jean. **Tempo bom, tempo ruim: identidades, políticas e afetos**. São Paulo : Paralela. 2014.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro – da nova sociologia crítica da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

ZIZEK, Slavoj. Más Allá del análisis del discurso. In: LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre La revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 257-267.

APÊNDICE

Questionário dos professores

- 1) Área de Atuação:
 - () Ensino Fundamental – primeiro segmento;
 - () Ensino Fundamental – segundo segmento;
 - () Ensino Médio;
 - () Ensino Superior.

- 2) Grau de Escolaridade:
 - () Habilitação ao magistério/ ensino médio;
 - () Graduação Superior;
 - () Especialização;
 - () Mestrado;
 - () Doutorado.

- 3) Tempo de Magistério:
 - () Menos de cinco anos;
 - () Entre cinco e dez anos.
 - () Entre dez e vinte anos.
 - () Mais de vinte anos.

Informações Específicas

Gênero:

- 1) Em seu exercício profissional, você já se deparou com alunas/os que não se enquadravam no que socialmente era esperado delas/deles em relação ao comportamento de gênero?

() Sim () Não

Em caso positivo, descreva a/o aluna/o em termos de características pessoais, relações interpessoais e desempenho escolar.

Cultura social e escolar

- 2) Procure se lembrar de situações vivenciadas por você em que suas/seus alunas/os manifestaram “trejeitos” ou interesses diferentes do que socialmente é esperado para o sexo masculino ou feminino. Em que sentido o comportamento dessas/es alunas/os lhe chamou atenção? Descreva a/as situação/ões vivenciadas por você.

3) Como você reagiu em relação às situações citadas na questão anterior?

- Ignorou;
 Passou a observar mais essa/e aluna/o;
 Conversou com os pais dessa/e aluna/o;
 Procurou orientação. Nesse caso explique a quem recorreu?
 Procurou fazer leituras sobre o assunto. Neste caso, sublinhe onde encontrou os textos: livros, revistas, artigos, monografias, dissertações, teses que abordassem os temas da sexualidade na educação. Quais?

4) Você tomou alguma medida educativa em relação a essas/es alunas/os?

- Sim Não Não responderam a questão.

5) Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, descreva as medidas tomadas.

6) Fez algum tipo de encaminhamento para essas/es aluna/os?

- Sim Não Não responderam a questão.

7) Em caso positivo, para quem fez o encaminhamento?

Questionário das/os alunas/os

1. O que é homossexualidade?

2. O que é homofobia?

3. Como é tratada a homossexualidade na escola?

4. Meninos podem brincar com bonecas? Isso significa que ele vai ser *gay*?

5. Meninos devem brincar só com meninos e meninas somente com meninas?

6. Se você encontrasse dois meninos ou duas meninas se beijando, o que você faria?

7. Existe professor *gay*?

8. Você sabe o que é um transexual? É a mesma coisa que um travesti?

9. O que você acha do casamento homossexual?

10. Você tem religião? Como sua religião vê a homossexualidade?

11. Você acha que ter um professor homossexual pode trazer problemas para a escola?

12. O que é o preconceito?

(Inspirado em questionário do curso Diferença Sexual na Escola/UERJ)