



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

DENNER EDYZIO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E SEXUALIDADES:
os discursos dos/as estudantes de pedagogia construídos acerca das
homossexualidades**

Caruaru
2019

DENNER EDYZIO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E SEXUALIDADES:
os discursos dos/as estudantes de pedagogia construídos acerca das
homossexualidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Daniella Rodrigues de Farias

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586f Silva, Denner Edyzio da.
Formação inicial docente e sexualidades: os discursos dos/as estudantes de pedagogia construídos acerca das homossexualidades. / Denner Edyzio da Silva. – 2019.
90 f.: 30 cm.

Orientadora: Daniella Rodrigues de Farias.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Homossexualidade e educação – Caruaru (PE). 2. Escolas – Caruaru (PE). 3. Análise do discurso – Caruaru (PE). 4. Professores – Formação – Caruaru (PE). 5. Educação – Estudo e ensino – Caruaru (PE). I. Farias, Daniella Rodrigues de (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-119)

DENNER EDYZIO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E SEXUALIDADES:
os discursos dos/as estudantes de pedagogia construídos acerca das
homossexualidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 11/03/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Daniella Rodrigues de Farias (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Tânia Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Gonçalo Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho ao meu irmão Denivaldo Ézio (in memoriam): esta é a conversa que você sempre quis ter comigo e eu não estava preparado. Este trabalho também é dedicado a minha irmã Dilma Elen (in memoriam): a você para quem tudo era festa.

AGRADECIMENTOS

A gratidão eterna vai para os pais. Não estudaram muito, nunca se formaram, sabiam bem do trabalho, do labor para não deixar faltar nada em casa. Sabiam da partilha com os/as outros/as, com os/as amigos/as.

A Domingos José, meu pai, agradeço por seus ensinamentos, muitas vezes sem palavras, no silêncio. Imagino seu orgulho agora, ao ver um filho conquistar mais um título acadêmico, pois para ele todas conquistas de seus/as filhos/as eram comemoradas como as mais nobres, lindas e belas. Aprendemos muito quando nos vimos sozinhos sem nossa matriarca. Família matriarcal, um indício das minhas diferenças.

À Eugênia David, minha mãe. Sou grato por seu amor disfarçado de autoridade, por sua insistência em ver os filhos formados, pelo cuidado com esse seu caçula. Pequena Eugênia, que não queria filho dormindo até tarde, que distribuía tarefas para todos e todas desenvolvendo noções de responsabilidade e de cuidado. Mãe que esteve presente nos momentos importantes de nossas vidas, minha companheira, fui sua companhia nas idas à feira, ao mercado, às visitas. Minha mãe que queria me proteger de tudo, do mundo, dos insultos. Ela era toda feita de amor, ela sempre esteve vestida de amor.

À Delma Evaneide, minha irmã, modelo de profissional, grato pelo incentivo à leitura. Cuidado e zelo herdados de nossa mãe. Minha mamãe Noel, que colocava meu presente na árvore para que no dia seguinte eu acreditasse na magia do natal. Grato pelos meus estudos que você financiou, o curso de inglês na adolescência. Gratidão sempre.

Agradeço a toda minha família que me cerca de carinhos e de alegrias, meus sobrinhos e sobrinhas que me ensinam todos os dias que é possível que o amor paterno se instale no coração de outra pessoa, pois eu os/as amo como um pai.

Agradecimentos as minhas professoras do mestrado; mulheres que aprendi a admirar. Destacando entre elas a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Daniella Rodrigues de Farias pela paciência e tranquilidade na condução do processo. À professora Tânia Bazante grande incentivadora para meu ingresso nesse mestrado. Gratidão a meu amigo Thiago Henrique que disponibilizou seu tempo para me ajudar com a tecnologia.

RESUMO

A pesquisa Formação inicial docente e sexualidades: os discursos dos/as estudantes do curso de Pedagogia construídos acerca das homossexualidades tem como objetivo: analisar o discurso construído pelos/as estudantes acerca das homossexualidades na formação inicial docente. O objetivo aponta para a necessidade de usar como método a análise de discurso (AD) que é um método qualitativo que considera o contexto histórico e social no qual os discursos são construídos e reproduzidos através de metáforas e paráfrases. Assim, o trabalho atribui à linguagem papel central na análise dos dados, desse modo, elegemos o pós-estruturalismo como categoria descritiva que questiona noções binárias como o masculino e o feminino, para tanto, é preciso conhecer os conceitos de masculinidade, de gênero, bem como, as questões do feminismo entre outras ligadas à fluidez das sexualidades. Para refletir sobre essas questões o trabalho traz as contribuições da teoria queer enquanto desestabilizadora e/ou questionadora das normas o que a diferencia de movimentos que lutam por direitos sem questionar essas normas, ou melhor, a heteronormatividade. A pesquisa questiona a gramática heteronormativa e ousa usar expressões da população LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, transexuais e travestis). Feita com cinco estudantes do curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) a pesquisa traz a análise de discursos desses/as estudantes sobre as homossexualidades e o que essa análise diz sobre a formação inicial de professores/as com relação às sexualidades plurais que pisam o chão da escola.

Palavras-chave: Sexualidade. Escola. Homossexualidades.

ABSTRACT

The research Initial teacher education and sexualities: the discourses of students of the Pedagogy course built on homosexuality aims to analyze the discourse constructed by students about homosexuality in initial teacher training. The objective points to the need to use Discourse Analysis (AD) as a method, which is a qualitative method that considers the historical and social context in which discourses are constructed and reproduced through metaphors and paraphrases. Thus, the paper attributes to the language central role in the analysis of the data, thus, we elect post-structuralism as a descriptive category that questions binary notions such as the masculine and the feminine, for it is necessary to know the concepts of masculinity, gender, as well as the issues of feminism, among others linked to the fluidity of sexuality. To reflect on these issues the work brings the contributions of queer theory as destabilizing and / or questioning of norms, which differentiates it from movements that fight for rights. Without questioning these norms, or rather heteronormativity. The research questions the heteronormative grammar and dares to use expressions of the LGBTT population (Lesbian, Gay, Bisexual, transsexual and transvestite). It is done with five students of the Pedagogy course of the Agreste Academic Center (CAA) the students about homosexuality and what this analysis says about the initial formation of teachers in relation to the pluralistic sexualities that step on the school floor.

Keywords: Sexuality. School. Homosexuality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	SEXUALIDADES: UMA HISTÓRIA DE REGULAÇÕES	15
3	QUESTÕES DE GÊNERO	22
4	MASCULINIDADES	30
5	TEORIA QUEER: ABALANDO AS ESTRUTURAS	34
6	SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE	38
6.1	(TRANS) FORMANDO A FORMAÇÃO	43
6.2	PROFESSORES/AS OPORTUNOS/AS ÀS NOVAS DEMANDAS ESCOLARES	45
7	MONTANDO E DESMONTANDO POLÍTICAS	47
8	METODOLOGIA	54
8.1	SISTEMA DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS	55
8.1.1	Abordagem do tipo etnográfica	55
8.2	GRUPO FOCAL	56
8.3	ANÁLISE DO DISCURSO	57
8.4	COLABORADORES E COLABORADORAS	59
9	OUTROS OLHARES	60
10	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	66
11	LACRANDO, MAS NEM TANTO	81
	REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

*Deixe-me ir preciso andar. Vou por aí a procurar rir
pra não chorar. Se alguém por mim perguntar diga
que eu só vou voltar quando me encontrar.*

Cartola

A procura de um objeto de estudo foi um desafio para mim. Com todas as pessoas que eu falava: professores, professoras, colegas de profissão, todas diziam quase em unísono que o objeto de pesquisa deve ser algo que nos apaixone, deve ser algo que nos motive à escrita.

Quanto mais as pessoas diziam dessa paixão e dessa motivação, mais eu me angustiava. Enfim, pensei em transformar minha paixão pelas artes plásticas nesse tal objeto de pesquisa, logo desisti não me sentia encorajado para um mergulho no mundo das artes sem tintas e pinceis.

Fui para outra paixão: a literatura. Estava resolvido iria falar sobre os contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles, mas a tentativa não foi além de um artigo.

Quase dez anos como professor de Prática de Ensino em licenciaturas, outros tantos anos de professor de escola pública (lecionando Língua Portuguesa) fizeram crescer dentro de mim a paixão pela educação e com ela a preocupação com alunos e alunas que não estavam nos padrões heteronormativos das escolas; eu me enxergava naqueles/as alunos/as.

Eu pensava: Como seria a hora do intervalo para aqueles e aquelas que eram “diferentes”, “estranhos” e como os professores e as professoras lidavam com esses sujeitos? A resposta veio no convívio na sala de professores/as das escolas, ouvindo comentários homofóbicos desses profissionais, não de todos/as, mas não deixava de ser preocupante para mim que, muitas vezes, lembrei-me das situações preconceituosas que eu próprio passara quando criança e que me acompanham até hoje.

Estabeleceu-se em mim a preocupação com a fala dos/as professores/as sobre alunos e alunas gays, a leitura sobre questões de gênero e educação começou a me interessar, bem como, a participação em congressos e colóquios sobre essa temática. Nesse contexto, introduzi o estudo de gênero e sexualidade em

minha disciplina “Prática de Ensino VIII” na Faculdade particular onde lecionei por 14 anos.

Em meio aos devires singulares à minha trajetória encontrei o objeto de pesquisa que buscava: ele estava o tempo todo dentro de mim, fazia parte de minha heterogeneidade. Transformar as homossexualidades em objeto de pesquisa foi tirar a tarja do meu rosto, foi questionar a censura que me foi imposta pelos muitos olhares de reprovação.

Sempre pensei que o que as pessoas falam umas para as outras contribui para incluir ou excluir os sujeitos de processos sociais e que a posição de fala dessas pessoas seria crucial nestas relações.

Assim, comecei a questionar para mim mesmo o que fazia com que professores/as tivessem falas ora explicitamente homofóbicas, ora implicitamente homofóbicas. Esse problema começava a se avolumar quando eu pensava na função social do professor/a contemporâneo/a e nas demandas da pluralidade de sujeitos que frequentam a escola.

Desses questionamentos nasceu o objetivo geral desse trabalho que é: Analisar os discursos construídos pelos/as estudantes acerca das homossexualidades na formação inicial docente. Assim também foram construídos os objetivos específicos que são: Analisar a formação docente como lócus de discussão de questões que implicam o reconhecimento do heterossexismo na sociedade normativa, compreendendo as contribuições dessa discussão para as interações entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem; Compreender a partir de uma análise as convergências e divergências, bem como as presenças e ausências das discussões sobre homossexualidades no curso de Pedagogia.

O objetivo aponta para a necessidade de usar como método a análise de discurso (AD) que, de acordo com Orlandi (2009), diz respeito ao trajeto da linguagem, à sua dinâmica entre o esconder-se e o revelar-se em ditos e não ditos.

Levar em conta o percurso no qual o discurso é construído e o curso da história que o orienta, tem a ver, portanto, com a concepção de língua, de linguagem. Pensar a linguagem como relação e não como um amontoado de códigos, nos leva a pensar o percurso e o curso da história que constrói e é construído pela linguagem, assim, o sentido da análise do discurso subordina-se à historicidade condição a ser considerada na análise.

Em semelhante perspectiva por não prescindir e investir, em profundidade, na opacidade histórica e seus aportes não necessariamente perceptíveis, a compreensão sobre sexualidade que fundamenta esse trabalho tem por base a concepção de Michel Foucault (2011) que toma a sexualidade como um dispositivo histórico de poder e de controle dos corpos e singularidades.

A compreensão e a ênfase dada por Michel Foucault ao discurso, a linguagem, na construção de dispositivos como a sexualidade, nos levou a eleger a perspectiva pós-estruturalista como categoria descritiva que atravessa o presente trabalho, nesta perspectiva a fluidez dos significados desestabiliza a noção de essência do sujeito.

Discutir as homossexualidades partindo da perspectiva pós-estruturalista nos coloca, portanto, diante de conceitos inventados, criados social, cultural e historicamente, desse modo as noções binárias masculino/feminino, heterossexual/homossexual, dentre outras possíveis, são questionadas enquanto essências e/ou verdades.

Os discursos que se pretendem verdadeiros são desconstruídos revelando-se assim seus porquês, suas motivações prescritivas, bem como as complexas tessituras micropolíticas entre as quais estão imbricados. São desvelados os processos pelos quais “algo” se torna verdade por intermédio de saberes construídos – passíveis de seres situados historicamente – da linguagem, do discurso, por isso a ênfase na linguagem dada pelo pós-estruturalismo nos parece relevante.

O destaque dado à linguagem pelo pós-estruturalismo o poder da linguagem ao expor a impermanência e/ou a provisoriedade do significado – denuncia assim, os saberes e poderes utilizados para aprisionar-se o significante num significado “inócuo”, num jogo que possibilita a desconstrução de imanências e ontogêneses e a insurgência e leveza dos devires considerados nocivos.

No bojo dessa discussão se encontra a força da história, da cultura e da sociedade na construção do aparente significado, desse modo, segundo Tedeschi e Pavan (2017), o pós-estruturalismo se ergue contra homogeneizações e ideais universais modernos, para isso se tem a concepção da “diferença”.

Entendendo que a discussão sobre homossexualidades tem como uma de suas principais categorias a diferença, a perspectiva pós-estruturalista e seu

afastamento de pressupostos modernos, vem a ser, portanto, uma escolha coerente no contexto do tema proposto para esse trabalho.

Faz-se necessário, contudo, entender que não se trata de um paradigma, nem de um método, mas, de uma perspectiva que traz em seu bojo a marca da heterogeneidade, da descontinuidade, da diferença em distintos autores cujos fios condutores são o intenso questionamento à realidade-que-aí-está (dita estrutural) e seu real intocável e ahistórico e, conseqüentemente, a valorização das historicidades, das singularidades, heterogeneidades e da micropolítica em capilarizada difusão.

Esta pesquisa encontra no pensamento pós-estruturalista a motivação necessária para questionar e até mesmo desconstruir narrativas históricas que criam “verdades” que, muitas vezes, não são questionadas, “verdades” estas proferidas por um “sujeito do discurso” que não é mais percebido como dono e senhor absoluto de seu discurso, dado que ele está envolvido por um contexto discursivo.

Perguntar quem fala e a quem servem essas verdades engessadas, fixas, assépticas, frias, enredadas nas e pelas relações de poder e saber nos parece crucial no pensamento pós-estruturalista e, por isso, o discurso é algo fundamental neste contexto.

Por todas as razões acima descritas, buscamos fundamentar esse trabalho em autores/as, teóricos/as que tivessem aproximações com a perspectiva pós-estruturalista, desse modo, abordamos as contribuições de Foucault com a “História da sexualidade” e as questões relativas ao discurso, ao poder e à moral que constituem regulações das sexualidades.

Uma abordagem pós-estruturalista sobre as questões de gênero passa necessariamente por Judith Butler e a teoria “Queer” que problematiza a inteligibilidade entre gênero, sexo e desejo, rompendo com a heteronormatividade. A noção de performatividade discursiva, de Butler comunga com as ideias pós-estruturalistas que dão ênfase à linguagem. Na mesma perspectiva estão as contribuições de: Miskolci, Berenice Bento, Beatriz Preciado, Guacira Lopes Louro entre outros e outras.

Os títulos de algumas seções desse trabalho foram construídos com palavras utilizadas pelas comunidades LGBTTT, como: “montar”, “abalar” e “lacrar”. Tais palavras foram utilizadas com o objetivo de tornar o trabalho mais próximo da teoria queer que questiona qualquer tipo de normatividade e diante do fato de que a

linguagem utilizada em trabalhos acadêmicos é heteronormativa, propomos, com isso a reflexão sobre essa mesma linguagem, como sugere Rooke (2010).

A linguagem e/ou discurso é lugar de poder, assim é também lugar de contestação e visibilidade e estas são características indispensáveis a grupos, comunidades que querem equidade, mas, além disso, pretendem desconstruir normatividades como é o caso da teoria queer.

Sobre a linguagem: gírias e vocabulário “pajubá” utilizado pela comunidade LGBTT é relevante salientar que converge em si os afetos e a resistência em relação às injunções heteronormativas contemporâneas, designando, como afirma Butler (2011) sentidos de comunidade entre minorias políticas. O vocabulário Pajubá, assim percebido, denota o enfrentamento político, afetivo e existencial, de vidas, de diferenças e devires.

A subversão de uma norma não pode ser confundida com busca por identidade, não de uma perspectiva pós-estrutural e queer. Não se trata de usar um método queer para a pesquisa, pois o queer não se enquadra nessa definição sob o risco de se tornar outra coisa, menos queer, contudo, os indícios de desconstrução da linguagem heterossexual e binária aproximam esse trabalho da teoria queer.

A primeira seção dessa dissertação trata da história da sexualidade e de suas regulações. Procuramos, nessa seção, abordar como a sexualidade foi, durante a história, controlada e/ou administrada por instituições reguladoras e mecanismos de poder como a moralidade ligada à religiosidade cristã, a patologização dos excessos, o discurso médico, entre outros.

A segunda seção traz uma investigação sobre o conceito de gênero e as várias significações desse conceito para as feministas igualitaristas e diferencialistas. As contribuições de movimentos sociais femininos, negros e gays para a desnaturalização do conceito de gênero e a transexualidade e a travestilidade como quebra das fronteiras do gênero também são abordados nessa seção.

A terceira seção trata das masculinidades como configurações das práticas em torno da posição do homem. A seção aborda a historicidade da masculinidade, os códigos de virilidade e a criação da homossexualidade como categoria explicativa do poder de uns sobre os outros. O conceito de diferença e o conceito de diversidade também são vistos nessa seção, assim como os conceitos de homofobia e de terrorismo cultural.

A quarta seção apresenta a teoria queer, desde o nome usado para essa teoria que simboliza o empoderamento do que antes era um xingamento e que passou a nomear um estudo teórico até o não enquadramento dessa teoria como defensora de direitos de grupos de pessoas, mas como um pensamento de desconstrução de normas e regras que separam pessoas e hierarquizam relações.

A quinta seção analisa a consonância entre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” e as propostas de estudos e discussões sobre gênero e sexualidades. A seção analisa também a relevância desses estudos e discussões numa perspectiva histórica e cultural para a educação escolarizada.

A seção traz subtítulos: o primeiro “(trans) formando a formação” faz uma reflexão sobre o uso da palavra “trans” e seu significado, bem como, das transformações e direcionamentos que fazem parte do conceito de Pedagogia. O segundo subtítulo “O/A professor/a oportuno/a para as novas demandas” descreve esse/a profissional e a escola onde atua.

A sexta seção “Montando e desmontando políticas” descreve historicamente as preocupações com a Educação Sexual no Brasil. Tal “itinerário” vai desde a I Conferência Nacional de Educação, a criação do CBES (Circulo Brasileiro de Educação Sexual) até a criação do Programa “Brasil sem Homofobia” e as críticas sofridas pelo programa.

A sétima seção é dedicada ao percurso metodológico que tem uma perspectiva qualitativa construída a partir da etnografia e a entrevista semi-estruturada. O grupo focal é trabalhado na metodologia como modo de captar o dito e o não-dito dos discursos dos colaboradores, para tanto é utilizado como instrumento motivador da discussão um material audiovisual.

Com o título “Outros olhares” a oitava seção traz uma análise sobre trabalhos apresentados no Conages (Colóquio Nacional de Representações de Gênero e Sexualidade) buscando através da análise temáticas que se aproximem da proposta dessa pesquisa.

A nona seção é composta pela análise de dados que são os discursos de estudantes do nono período do curso de Pedagogia da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco/ CAA – Centro Acadêmico do Agreste). A seção e seguida das considerações finais.

2 SEXUALIDADES: UMA HISTÓRIA DE REGULAÇÕES

A placa de censura no meu rosto diz: não recomendado à sociedade

A tarja de conforto no meu corpo diz: não recomendado à sociedade

Caio Prado

Os estudos sobre as sexualidades – cuja démarche pioneira veio a ser a freudiana, com a Psicanálise, espécie de ciência da libido e de seus trajetos –, indicaram, já no final do século XIX, uma multifacetada e complexa dimensão do humano relacionada à diversidade de possibilidades e vivências relacionadas ao trajeto libidinal, ultrapassando, já àquela época, e em muito, o corpo como instância biológica e referência unívoca para estas intimações, assim como, estabeleceram rupturas paradigmáticas com ideias caras ao próprio conceito da modernidade, no qual estava envolvida, tais como o de racionalidade e autonomia humanas.

Podemos, assim, compreender as sexualidades, grosso modo, como as experiências relacionadas ao percurso e às realizações libidinais – metaforicamente, uma espécie de “energia vital” a contar desde o momento em que nascemos, quando se realiza através da oralidade até a morte – direcionadas, ao longo deste trajeto, a uma ampla gama de objetos. Em um sobrevôo e de modo análogo, a sexualidade pode ser entendida como um denso tecido composto por aspectos múltiplos e indissociáveis: biológicos (mas, não refém destes), sociais, históricos, culturais, subjetivos e políticos.

Por esta heterogeneidade que lhe é constituinte e, por sua hibridez com a política, a sexualidade, de acordo com Michel Foucault, foi e continuará sendo alvo de normatizações e regulações, ou seja, a “gestão da sexualidade” (Foucault 2011, p. 162).

Administrar a sexualidade tem sido a função de instituições reguladoras dos comportamentos, cujo objetivo está ligado ao tipo de indivíduo e sociedade que se quer formar/padronizar, assim, a sexualidade se consolida como um instrumento de controle político à medida que se institui e reforça a cisão e/ou os reducionismos entre os aspectos biológicos e sócio-históricos amparados em visões essencialistas e/ou a-históricas - com isso, o controle se exerce e os mais diversos tipos de preconceitos ganham contornos e justificativas, desse modo:

Os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneração, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala da sexualidade e para a sexualidade: quanto a esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo. (Foucault, 2011, p. 160)

Apesar de fazer parte da humanidade – vivenciada ou refutada -, a sexualidade como um signo que se quer aprisionado às amarras discursivas relacionadas à natureza, mostra-se perfurada pela história e pela política quando esteve e continua a serviço do poder que, em nome de um “bem-estar social” – leia-se: equilíbrio, sanidade, controle e, sobretudo, saúde – a usou para identificar patologias, perversões sexuais e histerias e, conseqüentemente, classificar indivíduos.

Os cuidados com o sexo, uma das dimensões da sexualidade, esteve presente desde as sociedades caçadoras-coletoras, neste caso, relacionadas às questões de controle da natalidade e da propriedade, era preciso, por exemplo, reconhecer a paternidade dos filhos, contudo, tais preocupações não limitavam as práticas sexuais, nem puniam essas práticas, elas não representavam problemas.

Com o advento das sociedades agrícolas e a difusão das grandes religiões a sexualidade ganha outros contornos. Quase todas – senão todas – as sociedades agrícolas, como vimos, desenvolveram um novo nível de preocupação acerca do comportamento sexual feminino e aplicaram regras distintas para homens e mulheres – as origens do duplo padrão sexual. Tanto os primeiros códigos legais como as primeiras formulações religiosas enfatizavam a importância da fidelidade sexual feminina. (Stearns, 2010, p.39)

Não se tratava de leis ou normas feitas para as mulheres, mas de lei e normas feitas por homens e para homens nas quais as mulheres eram objetificadas.

As leis centradas na perspectiva masculina criaram a diferença social entre homens e mulheres assentada, sobretudo, no corpo biológico; a noção de gênero não existia. Assim, o que chamamos de patriarcado, ou seja, a lei feita pelo homem e para o homem criava normas e códigos de conduta como as da virilidade para as quais, segundo Jablonka (2013, p.38), “é preciso conformar o garoto aos principais estereótipos masculinos: a bravura, a honra, a lealdade, a vontade de dominação e o complexo de superioridade em relação às mulheres”.

O complexo de superioridade dos homens sobre as mulheres faz parte das características tidas como indispensáveis à masculinidade e é alicerce do

patriarcado. Desde cedo, na infância, os garotos são orientados pelo código viril e pelo patriarcado, assim, as instituições e grupos sociais repassam lições de como ser e mostrar-se homem aos meninos – nesse contexto, a valorização binária de gêneros em comportamentos e a aparência física também ganham contornos de moral, uma moralidade ligada à religiosidade cristã que predominará no Ocidente.

Para Foucault (2010, p. 33) a moral possui duas formas: (i.) uma prescrição de regras e valores e (ii.) o comportamento real dos indivíduos acerca dessas regras propostas pela moral regulamentadora. Dito de outro modo, ao receber as disposições morais, o indivíduo deve, necessariamente situar-se em relação às mesmas – para tanto, necessita buscar o autoconhecimento com o objetivo de ser capaz de posicionar-se diante destes preceitos e leis manifestando-as em seu corpo numa conduta moral.

A reprodução da moral prescritiva pode responder ao que Foucault (2010, p. 30) chamou de “austeridade sexual”, porém essa moral não criou a austeridade sexual, o que ela criou foi, como já vimos, uma diferença *naturalizada* entre homens e mulheres distinção forjada sobre o corpo biológico e estruturada numa profunda e assimétrica relação de poder. Sobre a austeridade sexual é relevante observar que:

É fácil ver que cada uma dessas grandes figuras da austeridade sexual se relaciona com um eixo da experiência e com um feixe de relações concretas: com o corpo, com a questão da saúde e, por trás dessa questão, todo o jogo de vida e de morte; relação com o outro sexo, com a questão da esposa como parceira privilegiada, no jogo entre a instituição família e o vínculo que ela cria... (Foucault, 2010, p.32)

A austeridade sexual faz parte de uma rede de relações e de experiências com dimensões concretas da nossa vida, dessas relações surgem alguns temas da austeridade sexual como: a autoridade masculina sobre os prazeres, o resultado dessa autoridade no casamento, as relações extraconjugais que são estimuladas.

Pensar o gerenciamento ou a administração da sexualidade nos leva a conceitos de moral e austeridade sexual que estão envolvidos nesta dinâmica. Vimos que durante as primeiras sociedades e na antiguidade clássica a sexualidade não se constituía em um problema, as preocupações eram em torno da natalidade e da propriedade, contudo, estas preocupações fundavam uma moralidade masculina da qual a austeridade sexual faz parte.

Na busca por um marco da administração/gerenciamento da sexualidade é relevante o que se diz acerca dos “excessos”.

Parece, assim, que a primeira linha de divisão a ser marcada, no campo do comportamento sexual, pela apreciação moral, não foi traçada a partir da natureza do ato, com suas variantes possíveis, mas a partir da atividade e de suas gradações quantitativas. (Foucault, 2010, p.59)

A quantidade, os excessos de prazeres ou uma prática compreendida como “além do que é necessário” é um dado apontado por Aristóteles (in Foucault, 2010, p. 58) como uma falta/ erro, uma oposição ao desejo natural (a uma demanda da natureza, portanto) de satisfazer à “necessidade”; neste sentido, Platão (in Foucault, 2010, p. 58) também condena os excessos nos prazeres e fala de patologia do excesso.

Temos assim, três variáveis que indireta ou diretamente estão ligadas ao comportamento sexual e às práticas de administração/gerenciamento ou controle da sexualidade: (i.) a moral masculina, (ii.) a austeridade sexual e (iii.) o excesso de prazeres. Essas variáveis aparecem na filosofia clássica e dão ênfase à moralidade masculina e aos perigos dos prazeres sexuais, contudo, esses textos não se caracterizam como um manual, ou como projetos de lei sobre como regular os prazeres sexuais.

Ao longo da história, a insistência em analisar o comportamento sexual veio a se desdobrar e/ ou revelar-se em cuidados com a própria moral e saúde que podem ser visto como individualismo moderno e de uma “cultura de si”- houve, conseqüentemente, o aumento do cuidado com o corpo, bem como o recrudescimento das prescrições médicas para a saúde deste mesmo corpo.

O discurso médico que se destinava a cuidar da saúde somática, assim como o discurso filosófico que se destinava a cuidar da saúde da alma tinham grande alcance ou inserção para uma parte da população, ou seja, uma minoria instruída, dentre outros fatores porque, por exemplo, a medicina não era percebida como uma forma de prescrição e interdição. Vejamos:

A medicina teria a propor, sob a forma de um regime, uma estrutura voluntária e racional de conduta. Um dos pontos de discussão dizia respeito ao grau e à forma de dependência que essa vida, medicamente armada, devia manifestar com relação à autoridade dos médicos. A maneira como os médicos se apoderavam da existência de seus clientes para regê-la nos mínimos detalhes era motivo de críticas, da mesma forma que a direção de alma exercida pelos filósofos. (Foucault, 2010, p.106)

Ao longo da história, a força da autoridade médica ganhou preocupações e críticas por parte de alguns estudiosos. Contudo, a capacidade da medicina de

propor regimes de conduta é relevante para estudos contemporâneos que procuram problematizar as regulações e normatizações da sexualidade feitas através do discurso, inclusive, pelo viés médico.

Na construção de normas, proibições, interdições e classificações o discurso tem papel indispensável, por conseguinte, é sob a forma do dito e do interdito que a sexualidade é administrada/ gerenciada com o objetivo de construir verdades. Segundo Foucault (2007, p.10) “as interdições que o atingem (o discurso) revelam logo, rapidamente, sua relação com o desejo e com o poder.” Às relações entre discurso, desejo e poder subjazem variadas intenções.

A intenção de controle da sexualidade fez dela assunto presente em todas as áreas, porém, com muita intensidade, foi preciso cuidar sobre o que se dizia sobre a sexualidade e sobre o sexo, neste sentido, faz-se necessário pensar o uso da palavra sexualidade:

O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos de reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento). (Foucault, 2010, p.9)

A definição dada por Foucault à sexualidade a coloca em uma posição complexa que envolve emoções, sentimentos, sensações, poderes, discursos. Dito isso, a sexualidade não está restrita ao sexo – ou seja, ao que tentou convencionar-se como “experiências naturais” relacionadas ao corpo da mulher e àquelas “naturais” ao corpo do homem – por estar anatomicamente inscrito em corpos que são objetos das ciências biológicas.

Assim, controlar o corpo e discipliná-lo passou a ser uma forma de controlar a sexualidade, ou seja, os deveres, os prazeres e o sexo.

A confissão, o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou afastá-lo o mais possível da consciência: foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio de seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que nas sociedades cristãs era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso. (Foucault, 1993, p.230)

O discurso religioso cristão, que segundo Foucault (1993, p.229), “não parou de dizer: para saberes quem és, conheças teu sexo”, foi responsável por atribuir uma grande importância à sexualidade, dessa maneira, sexualidade e sexo passam

a ser construídos como categorias identitárias cuja finalidade é disciplinar corpos com vistas a responder a demandas políticas.

O gerenciamento dos corpos não se dá por leis estabelecidas, mas por um tipo de poder que Michel Foucault chamou de biopoder. Esse tipo de poder é composto por estratégias de controle que, muito mais sutis, dispensam os mecanismos da lei e se instauram dando a impressão que a administração dos corpos e das vidas acontece por vias naturais, isto é, que o controle emana da própria natureza e não da sociedade, sendo, por este motivo, verdadeiro, imanente, incontroverso, transcendente, a-histórico e, portanto, não relativizável.

A medicina é, nesse contexto, uma das grandes aliadas destas nas ânsias de assepsia social do biopoder, e, desse modo, a preocupação com a saúde da população passou a responder por interdições de tudo que fosse considerado crime ou vício, incluindo a prostituição.

A ênfase dada ao aspecto médico/biológico do corpo valoriza, segundo Goellner e Silva (2012, p. 190) “o limpo, o branco, o puro e o casto”, tal enaltecimento demonstra, simultaneamente, um modelo de corpo a ser seguido e, ao mesmo tempo, aponta o tipo de corpo que deve ser excluído.

O esforço empreendido para disciplinar e normalizar os corpos nos leva a pensar em política, também chamada de sexopolítica que para Preciado (2011) “não pode se restringir à regulação das condições de reprodução da vida, nem aos processos biológicos que interessam à população.”

Dito isso, a noção de sexopolítica ganha uma abrangência maior ao ir além das normas regulatórias da sexualidade e ampliar o debate para as formas de tecnologias do corpo sexual. Vejamos:

Nos anos 50, assistimos a uma ruptura no regime disciplinar do sexo. Anteriormente, e como continuação do século XIX, as disciplinas biopolíticas funcionavam como uma máquina não legitimada pela “consciência”. Mas o será por médicos como John Money quando começa a utilizar a noção de “gênero” para abordar a possibilidade de modificar cirúrgica e hormonalmente a morfologia sexual das crianças intersexuais e as pessoas transexuais. (Preciado, 2011)

A disciplina e a norma centrada na heterossexualidade como formas de combater as sexualidades desviantes fizeram emergir maneiras de contestação. A biopolítica, por exemplo, era contestada (não legitimada) por movimentos feministas e pela contracultura. Contudo, a medicina se apropria do conceito de gênero usado

pelas feministas estruturalistas para gerir por vias medicamentosas e cirúrgicas a sexualidade e a transexualidade.

Ao discutirmos as formas de controle e/ou gerenciamento da sexualidade torna-se necessário pensar as maneiras de protestos contra as normas que se colocam a fim de fixar a sexualidade tendo como parâmetro a heteronormatividade. Os movimentos de liberação gay dos anos de 1960/1970 e feministas romperam com o “regime disciplinar do sexo” ao questionarem as identidades e a noção de papéis sociais. É relevante a seguinte afirmação:

Aqui parece sensato evocar novamente Foucault, que, ao afirmar que sexualidade e poder são coextensivos, refuta implicitamente a postulação de uma sexualidade subversiva ou emancipatória que possa ser livre da lei. Podemos insistir nesse argumento, salientando que o antes e o depois da lei são modos de temporalidade discursiva e performativamente instituídos, invocados nos termos de uma estrutura normativa que afirma que a subversão, a desestabilização ou o deslocamento exigem uma sexualidade que de algum modo escape das proibições hegemônicas a pesarem sobre o sexo. (Butler, p.63, 2017)

Os movimentos gays e os movimentos feministas reivindicam direitos, mas não alteram normas.

Uma sexualidade livre do modelo heterossexual parece distante ao observarmos que as homossexualidades repetem/imitam, elas mesmas, as construções heterossexuais em suas relações binárias.

Para Butler (2017, p.67) essas repetições e/ou imitações revelam que “o original nada mais é do que uma paródia da ideia do natural e do original.” Dito de outra maneira, a norma heterossexista é um constructo sustentado por discursos performativos, ou seja, repetitivos, que se afirmam pela interação.

Analisar o binarismo que nos impõe a classificação das identidades sexuais nos leva a refletir sobre a relevância das questões de gênero para este debate.

3 QUESTÕES DE GÊNERO

*Não me venha falar na malícia de toda mulher;
Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.*

Caetano Veloso

O biopoder se constitui como um fator de hierarquia e de dominação de uns sobre outros, essa categoria de poder atua sobre as diferenças através de práticas invisibilizadoras. Um exemplo a ser notado é o que acontece com as mulheres, como nos mostra Michel Foucault (1993, p.234):

Durante muito tempo se tentou fixar as mulheres à sua sexualidade. “Vocês são apenas o seu sexo”, dizia-se a elas há séculos. E este sexo, acrescentaram os médicos, é frágil, quase sempre doente e sempre indutor de doenças. “Vocês são a doença do homem”. E este movimento muito antigo se acelerou no século XVIII, chegando à patologização da mulher: o corpo da mulher torna-se objeto médico por excelência.

O discurso médico, entretanto, usado como estratégia o biopoder foi e continua sendo eficaz na hierarquização e hegemonia de um modelo falocêntrico: os códigos, a conduta e a moralidade foram e continuam, hegemonicamente, a ser idealizados e enunciados por homens e para homens, O movimento das mulheres surge para contestar a hierarquização de papéis sociais de homens e de mulheres.

Nesta conjuntura, a mulher, assim como o conceito de feminino como uma oposição à referência instituída, veio a ocupar – neste modelo cuja essência é binaridade – o espaço da fragilidade, da doença.

Tendo-se em vistas estas percepções, o movimento das mulheres surge, grosso modo, para contestar a hierarquização e o modo substantivado como papéis sociais de homens e de mulheres são designados a partir de uma referência encarnada no sexo biológico.

Contra este “centro”, ganha força, para as feministas igualitaristas, o entendimento de construção social e cultural entre homens e mulheres e/ou a percepção – no caso das feministas diferencialistas – de que a diferença entre o masculino e o feminino, que não precisa ser negada, está no campo do simbólico como o resultado de processos de subjetivação sendo, por isso e a seu modo, universais.

Em suma, para as feministas igualitaristas a diferença a ser transcendida está nos corpos biológicos, para as feministas diferencialistas a percepção e representação da diferença são construídas no campo do simbólico que é estruturado como linguagem.

As concepções feministas buscam, portanto, questionar as relações unívocas e hierárquicas entre homens e mulheres, tais problematizações têm, no sexo anatômico, o lugar de onde partem suas elaborações críticas, desconstrutivas e radicais que vêm a desdobrar-se na realidade, de acordo com Lia Zanota (1998, p. 04) “em um novo paradigma metodológico pelas análises de gênero”.

Para Zanota (Idem) há uma ruptura de caráter epistemológico neste deslocamento, isto porque:

(...) se está diante da afirmação compartilhada da ruptura radical entre a noção biológica de sexo e a noção social de gênero. Em segundo, porque se está diante da afirmação do privilegiamento metodológico das relações de gênero, sobre qualquer substancialidade das categorias de mulher e homem ou de feminino e masculino. E em terceiro lugar, porque se está também diante da afirmação da transversalidade de gênero, isto é, do entendimento de que a construção social de gênero perpassa as mais diferentes áreas do social.

Por outro lado, as feministas ao destacarem a importância da construção social para as questões relativas à sexualidade recusam a premissa biológica aplicada a tais questões. No caso da diferença posta no simbólico e/ou nas imagens como fizeram as feministas diferencialistas pode ser, segundo Zanotta (2018), anestesiante, reforçada e partilhada de acordo com a posição que o indivíduo ocupa. Tal perspectiva, não acompanha a fluidez das categorias gênero e identidade.

Em resposta às representações de masculino e de feminino que destacavam características frágeis ou fortes partindo de uma observação que privilegiava o corpo anatômico, as feministas passaram, portanto, a empregar o termo “gender” como instrumento de análise da sociedade. Ao associar o gênero aos papéis sociais de homens e mulheres, as feministas entenderam e fizeram compreender o conceito de gênero equivalente ao conceito de sexo, ou seja, paradoxalmente, inscritos no corpo anatômico.

O gênero, ingenuamente (ao invés de criticamente) confundido com o sexo, serve como princípio unificador do eu corporificado e mantém essa unidade por sobre e contra um “sexo oposto”, cuja estrutura mantém, presumivelmente, uma coerência interna paralela mas oposta entre sexo, gênero e desejo. O enunciado “eu me sinto uma mulher” proferido por uma

mulher, ou “eu me sinto um homem” dito por um homem, supõe que em nenhum dos casos essa afirmação é redundante. (Butler, p.51, 2017)

Vistos desse modo, gênero e sexo corporificados ou substantivados evidenciarão o indivíduo como se a estrutura e a materialidade do corpo bastassem a essa identificação, contudo, a materialidade do corpo para autoras como Butler (idem), escapa a normas.

Nesse contexto de corpos que não se ajustam às normas, podemos lembrar os corpos andróginos que problematizam o gênero como elemento binário, desse modo, o conceito de gênero utilizado pelas feministas estruturalistas vem a ser reducionista, pois, nesse conceito não há abertura para outras possibilidades.

As concepções binárias que se inscrevem como um valor próprio da modernidade criam hierarquias que fomentam o poder sobre o outro estigmatizado, como, por exemplo, as travestis e transexuais e seus corpos que não se deixam moldar em favor das intimações binárias de gênero, assim:

Hoje, mesmo o que se tinha como incontestado – o sexo, o gênero, a raça, a geração – desliza e escapa. Ousa-se dizer que são atribuições construídas pelos discursos, pela linguagem, pela cultura. São marcas transitivas, transitórias, transponíveis. O corpo não é (mais) um dado, mas uma fabricação. Um feito e uma ficção. O corpo é o que se diz dele e o que se faz dele. (Louro, 2012, p.12)

Apesar dos valores, das crenças e das regras de conduta histórica e ocidentalmente impostas pelos discursos moralizantes, a exemplo do cristianismo e da burguesia vitoriana, a sexualidade e seus sentidos flutuantes lhes escapam; neste trajeto, os corpos ganham novos significados e não mais determinam as identidades, todavia, tecem com elas uma complexa trama que não se esgota em substantivos, redesignando-se dinâmica e constantemente.

Os corpos e as identidades vêm a ser “criações plásticas” (Le Breton, 2012) que questionam, do mesmo modo, o gênero, como formulação exclusivamente cultural correspondente ao sexo. Segundo Bento (2014) “Uma concepção de gênero que pensa que o masculino e o feminino são os significados culturais que as sociedades atribuem à diferença sexual reafirma a naturalização.”

Dito de outro modo, compreende-se que tudo aquilo que universaliza, seja através do biológico ou, contraditoriamente, através da cultura, tem como essência a naturalização, a transcendência.

Essa concepção de gênero culturalmente designada está, portanto, também ligada ao pensamento de que existe uma ligação causal entre sexo e gênero, nessa relação está implícita uma dada coerência entre sexo e gênero o que nos coloca, mais uma vez, frente a um modelo heteronormativo, cuja narrativa pretende impor um caráter de estrutura, ou seja, imanente, ahistórico e universal à experiência sexual. É relevante observar o seguinte:

A pesquisa genealógica de Foucault expõe essa “causa” ostensiva como um “efeito”, como a produção de um dado regime de sexualidade que busca regular a experiência sexual instituindo as categorias distintas do sexo como funções fundacionais e causais, em todo e qualquer tratamento discursivo da sexualidade. (Butler, p.53, 2017)

Ao analisar as contribuições de Michel Foucault e a sua genealogia, Butler destaca as estratégias que tornam a heterossexualidade causa e efeito da experiência sexual.

O discurso sobre sexualidade privilegia, segundo Butler, a exemplo de um modelo arquetípico, a experiência heterossexual como modelo universal, sincrônico e natural de sexualidade, desse modo, ancorado em razões redutoras e silogísticas. A complexidade presente nas questões que envolvem as sexualidades não é contemplada nos discursos normativos.

Nesta conjuntura, entretanto, os movimentos sociais têm contribuído para a ruptura com estes dispositivos de poder e para a construção de um pensamento mais amplo quando se fala de sexualidade. Segundo Parker (2016, p.140) “o ativismo gay, a partir de uma crescente subcultura urbana, também colocou em questão as categorias ocidentais da masculinidade, da feminilidade e da sexualidade normativa.”

Nota-se, portanto, a importância dos movimentos sociais, femininos, negros e gays, que lutam por direitos, questionam e reivindicam “formas alternativas de perceber e incorporar a sexualidade” (Parker, 2016), evidenciando o caráter fluido da sexualidade.

No entanto, como visto, os movimentos feministas e gays ao questionarem e protestarem por direitos e contra a hierarquia das identidades sexuais, também essencializaram a noção de gênero ao definir o que é homem e o que é mulher.

O feminismo, em suas primeiras manifestações, dirigia-se a um sujeito generalista, unitário e estável sem intersecções com raça e classes sociais, nesse sentido, a mulher desse feminismo é ocidental, branca, cristã e de classe média alta,

como consequência, a elaboração desse sujeito tornou o feminismo clássico/estruturalista excludente. Vejamos:

Em outras palavras, a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das “mulheres”. (Butler, 2017, p.39)

A rejeição a multiplicidade do espectro das mulheres e a ideia de uma identidade comum faz parecer que a opressão masculina e/ou de gênero é a única relação de subordinação; dito de outra forma, as relações de opressão heterossexistas se dão também nas dimensões raciais e de classe. Assim, o patriarcado universal, aquele que parece ser o mesmo em todas as culturas, não explica a opressão feminina em diferentes regiões. Senão, vejamos:

Pensamos, por exemplo, nos mitos da hipersexualidade dos homens negros e na ameaça à pureza feminina que eles representavam, comum em muitas situações coloniais, bem como no extremo sul dos Estados Unidos. Consideremos a importância, no *apartheid* sul africano, da proibição de relações sexuais entre membros de diferentes grupos raciais, ou a fascinação com a sexualidade exótica das mulheres em outras culturas, tal como representada na arte e na literatura. A sexualidade ocidental, com suas normas de diferenciação sexual, monogamia, heterossexualidade e (em alguns períodos pelo menos) respeitabilidade, tem sido tanto questionada e solapada quanto triunfantemente reafirmada pelo conhecimento de outras culturas, outros corpos e outras sexualidades. (Weeks, 2016, p.59)

O gênero não é, por conseguinte, a única categoria que explica as relações de dominação e opressão, a intersecção dessa categoria com as categorias de raça e classe são fundamentais para conferir potência a uma análise que revelem a complexidade das sexualidades e das identidades sexuais, como exemplo disso, Stearns (2010) nos fala da situação de mulheres que, em meio a pressões econômicas nos empregos nas fábricas, eram abusadas sexualmente por seus empregadores. Este autor também nos traz fatos da moralidade vitoriana que ilustram bem o contexto relacional entre classe social e sexualidade.

O vitorianismo fundamentou-se em um novo e nítido tipo de divisão de classes baseada em padrões sexuais. Os pobres, incluindo os imigrantes e as minorias raciais, agora eram mal vistos por conta de sua frouxidão moral, incluindo, é óbvio, sua propensão a ter um grande número de filhos. As relações tradicionais estavam sendo subvertidas, à medida que as classes médias assumiam a dianteira no controle da natalidade e as classes baixas ficavam para trás – daí a acusação do fardo da superpopulação. (Stearns 2010, p.163)

Os estudos de diferentes épocas e culturas afirmam, portanto, a dialogia entre gênero, raça e classe social o que inviabiliza pensar um sujeito unitário e estável. A estabilidade desse sujeito viria a refutar ou teria como consequência o rechaço ao conceito de uma sexualidade fluida, reforçando ainda a ideia da existência de gêneros inteligíveis que, segundo Butler (2017, p.43) “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.”

É essa coerência ou clareza que a lei heteronormativa busca e que essencializa o conceito de gênero. Miskolci (2009, p.5) esclarece o conceito de heteronormatividade quando diz que “A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural”.

A premissa de um sujeito unitário e estável invisibiliza, no caso do feminismo estruturalista ou clássico, por exemplo, as mulheres negras, pobres e homossexuais. Vejamos:

O movimento feminista propagou uma certa forma de “ser mulher” (ocidental, branca, heterossexual, classe média) e, a partir dessa mulher definida no singular, defendeu uma solidariedade intragênero baseada, exclusivamente, numa identidade biológica comum, esquecendo-se das diferenças e das desigualdades entre mulheres de distintos lugares sociais, experiências religiosas, pertença racial, orientação sexual, etc. (Bandeira 200 apud Rodrigues, 2010, p.7)

O modelo hegemônico de raça e de heteronormatividade se faz presente entre homens e mulheres sinalizando para o fato de que a opressão não acontece apenas por questões de gênero. A mulher “singular” do feminismo que conquistou/conquista avanços é a mesma que oprimia/oprime mulheres negras domésticas. Por razões desse tipo é que surge o feminismo com perspectivas interseccionais e/ ou feminismo negro.

A solidariedade intragênero não considera as diferentes formas de ser mulher. Uma dessas formas de ser está na experiência da transexualidade que, segundo Bento (2015) “nenhuma outra experiência de gênero é tão forte no sentido de desnaturalizar o que é ser homem e o que é ser mulher.”

A transexualidade nega o gênero previsível e/ou inteligível, ou seja, nega a coerência entre sexo, gênero e desejo, revelando, dessa forma, que a realidade da identidade é ficcional. Nesse contexto é relevante observar um trecho de uma carta

direcionada às organizadoras do encontro Lésbico Feminista Latino-americano e do Caribe em 2007: “Nossas identidades são resultado de nossas histórias, elas se materializam em nossos corpos, negar a construção delas é desconhecer quem somos, inventando uma essência que não existe.” (grupo Aireana apud Bento, p.85, 2008).

As identidades não são mais limitadas às equações pênis/homem, vagina/mulher. A transexualidade e a travestilidade são experiências que transitam entre as fronteiras das identidades e dos gêneros essencializados quebrando as noções unívocas. Vejamos:

Nestas experiências, há um deslocamento entre corpo e sexualidade, entre corpo e subjetividade, entre o corpo e as performances de gênero. Ainda que o referente da binaridade esteja presente nos sujeitos transeuntes dos masculinos e femininos, essas experiências negam que os significados que atribuem aos níveis constitutivos de suas identidades sejam determinados pelas diferenças sexuais. (Bento 2008, p.46)

As identidades não são determinadas pelos corpos, pois eles são experimentações; para Bento (2015) “os corpos já nascem maculados pela cultura...” apesar disso, também podemos afirmar que as identificações não são regidas exclusivamente pela cultura, sob o risco de cairmos noutro tipo de reducionismo. Os processos identitários em gênero parecem não mais conter em si uma complexidade que lhes transborda pelas fronteiras. Os sujeitos que transitam por entre os interstícios dos masculinos e femininos estão revelando a mácula, (re) fazendo seus corpos maculados, violados por discursos heteronormativos, desta vez, sem ter a noção binária de gênero como determinante.

Pessoas que fazem cirurgia de transgenitalização nem sempre a fazem para conformar seu gênero/genitália à sua sexualidade, essa pretensa conformidade não explica a existência de transexuais masculinos gays e transexuais femininos lésbicas. Essa aparente confusão é a quebra da coerência reguladora que encontra sua sustentação na natureza/essência de uma matriz heterossexual. Portanto:

Estudar os gêneros a partir das diferenças sexuais, ou de uma estrutura binária, pode sugerir explicitamente que todo discurso necessita do pressuposto da diferença sexual, sendo que este nível funcionaria como um estágio pré-cultural. A diferença sexual pode retificar o gênero a um limite tácito heterossexual para expressar as identidades de gênero, as sexualidades, as subjetividades e as corporeidades, além de manter a dicotomia sexo (natureza) versus gênero (cultura). (Bento, p.2008, p.51)

O entendimento de gênero como diferença sexual ainda é comum, o gênero inscrito no corpo, assim como a concepção reducionista de papéis sociais. Tal entendimento nos faz ver como inteligíveis, coerentes e lineares o gênero, o sexo e o desejo. Desse modo, enxergamos os sujeitos travestis e transexuais como corpos adjetos, “anormais”. Segundo, Bento (2014) “nosso léxico é extremamente pobre e binário”, ou somos normais ou somos anormais, ou somos homens, ou somos mulheres, ou somos heterossexuais, ou homossexuais. Nossa lente binária não favorece o olhar para a multiplicidade de sujeitos [desejantes] e desejos. Tal multiplicidade aponta para o conceito de masculinidade que, ao contrário do que pensamos contem diferentes configurações que merecem ser analisadas.

4 MASCULINIDADES

Rubens! Não dá! A gente é homem o povo vai estranhar. Rubens! Para de rir menino. Se a tua família descobre eles vão querer nos engolir.

Cássia Eller

Os estudos sobre gênero, na perspectiva da coerência ou inteligibilidade (ou não), e seus desdobramentos têm, nas últimas décadas, abordado as masculinidades como tema. Esses estudos são relevantes para o entendimento dos homens sobre suas sexualidades e a fluidez das masculinidades. Segundo, Connell (1995, p.186):

Para os homens, a obtenção de uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível das emoções, constitui uma chave para a transformação das relações pessoais, da sexualidade e da vida doméstica. As práticas de gênero dos homens levantam importantes questões de justiça social, considerando-se a escala da desigualdade econômica, a violência doméstica e as barreiras institucionais à igualdade das mulheres.

A transformação das relações pessoais se constitui em um dos objetivos dos estudos das masculinidades vistas como múltiplas. Tais relações pessoais são atravessadas por questões de (in) justiça social.

Quando o assunto é gênero, dependendo da abordagem, geralmente o homem é visto como o contraponto da mulher, grosso modo, o que a oprime das mais variadas formas, contudo, considerando os modelos de relações interseccionais é possível fazer uma análise das masculinidades como uma “configuração de prática em torno da posição dos homens”, Connell (1995, p.188) que estabelece relações de poder em seu próprio meio. Nesse contexto de masculinidades e poder, as questões étnicas são relevantes para a compreensão da dominação e marginalização exercidas pelo homem branco europeu sobre o homem negro, indígena ou latino. Assim, existe uma historicidade em torno da masculinidade que fica evidente nas conquistas coloniais.

A historicidade aponta para a construção de uma masculinidade hegemônica que, segundo Connell e Messerschmidt (2013, p.245) “significa ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão.” Desse modo, o modelo de masculinidade hegemônica é construído dialeticamente, junto a outras

configurações de masculinidades. O conceito de masculinidade hegemônica, entendido como um modelo negativo a ser seguido, tende a fazer a dicotomia entre homem e mulher. Nesse sentido:

A masculinidade hegemônica se tornou associada somente a características negativas que retratam os homens como não emocionais, independentes, não cuidadores, agressivos e não passionais – as quais são vistas como causas do comportamento criminal. (Collier, 1998 apud Connell, 2013)

A definição de masculinidade é comumente associada também a um comportamento ativo nas relações sexuais. O comportamento ativo seria o sexo predador, aquele que, nas relações sexuais, penetra mulheres e outros homens, colocando-os numa posição de submissão.

O comportamento sexual masculino é submetido a um sistema de classificação que, sendo dualístico, criou o conceito de homossexualidade.

A palavra “homossexual” está excessivamente comprometida com o contexto médico legal, psiquiátrico, sexológico e higienista de onde surgiu. O homossexual como tento mostrar foi uma personagem imaginária com a função de ser a antinorma do ideal de masculinidade requerido pela família burguesa oitocentista. (Freire Costa, p.24, 1992)

A abordagem que se refere ao homossexual como uma personagem imaginada/criada, está atrelada a aspectos culturais, bem como à historicidade que constrói categorias, dito de outra forma configura as formas de atuação das masculinidades. Assim, o sujeito homossexual seria uma construção política que, sendo o oposto do ideal de masculinidade, é tido como o anormal, o excêntrico. Nesse contexto, Foucault (p.112, 2011) fala de uma tolerância em sociedades masculinas como o exército ou a corte, para o que era conhecido como sodomia, por outro lado, uma extrema severidade com pena de fogueira para o mesmo “delito”.

A pena de ser queimado na fogueira era muito severa para uma parte da população que não gozava dos privilégios da nobreza. Dito isso, fica evidente que existia práticas homossexuais entre homens poderosos da época (séc. XVIII), o que nos faz pensar na homossexualidade como uma das configurações da masculinidade. Sendo assim, a homossexualidade existe enquanto categoria explicativa do poder de uns sobre os outros.

Para Costa (1992, p.22), a palavra homossexual além de ser muito próxima à medicina, passa a ideia de que existe uma “substância homossexual” comum a todos os homens, segundo esse autor o que existe é uma tendência homoerótica. A

teoria queer aponta para essa direção quando Butler (1990 apud Bento 2012, p.71) “afirmou que não existe uma separação radical entre heterossexualidade e homossexualidade, pois essa separação é uma resposta do tipo binária que nada revela das interseções que se dão entre essas estruturas.”

Existe uma controvérsia nessa questão, pois, para parte de indivíduos homossexuais a noção de identidade, mesmo que fixa, é importante na luta por visibilidade e por direitos civis. Segundo Butler (2002 apud Oliveira e Santos, 2010, p. 99) “É necessário fazer reivindicações políticas recorrendo a categorias de identidades e exigir o poder de nomear-se, porém, também é preciso recordar o risco que comportam essas práticas.”

O essencialismo estratégico, segundo Oliveira e Santos (2010, p.99): “termo originalmente proposto por Gayatri Spivak em 1999”, é um termo atribuído à busca da identidade na luta por direitos, procura, através de uma identidade essencializada, incluir, ou seja, tirar da margem e colocar no centro as sexualidades subalternizadas - eis a ameaça.

O risco é que ao alcançar os direitos o respeito e reconhecimento não venham juntos e, dessa forma, se instale o pessimismo. Segundo Miskolci (2017, p. 51) “conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la.” Nesse contexto, diversidade e diferença não são a mesma coisa. A primeira está muito ligada ao multiculturalismo diferencialista no qual os direitos podem ser reconhecidos, mas criam-se guetos e/ou segregações. A segunda (a diferença) está ligada a mudança nas relações de poder, um exemplo dessa mudança pode ser o “empoderamento” de grupos subalternizados ou silenciados como os/as negros/as com seu “Black Power” e os homossexuais (re) significando xingamentos como gay ou queer (que não é sinônimo de homossexual). O que é chamado de “empoderamento” pode ser entendido como um poder disciplinar para o qual o mais importante é desconstruir normas.

No contexto de diversidade e diferença, as sexualidades subalternizadas vivem experiências de violência verbal e física, do xingamento aos assassinatos. Não são raras as notícias de espancamento e morte de gays (palavra símbolo de empoderamento). No Brasil os casos de violência contra essa população é alarmante. Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB) no primeiro trimestre de 2018, 126 pessoas LGBT foram mortas no Brasil. Essa violência é chamada de homofobia. Segundo Miskolci (2017, p.34) esse termo é simplista, “pois essas violências se

dirigem a todos e todas, apenas em graus diferentes.” O autor chama essa violência de “terrorismo cultural”, pois se trata de fazer valer a norma, ou seja, a heteronormatividade. Assim, o agressor impõe a norma e quem testemunha a agressão vê na violência um alerta e, muito provavelmente, aceita essa norma.

Homofobia ou terrorismo cultural, o fato é que essa violência não é criminalizada no país, o que colabora com a impunidade e sensação de insegurança e injustiça para essa população. Assim, percebe-se a violência aplicada a uma forma de masculinidade que não é hegemônica, que não é o modelo central e, por isso desestabiliza a estrutura criada em torno do modelo de masculinidade aceito pela sociedade.

5 TEORIA QUEER: ABALANDO AS ESTRUTURAS

*Eu quero é botar o meu bloco na rua. Brincar,
botar pra gemer.*

*Eu quero é botar meu bloco na rua. Gingar pra dar
e vender.*

Sérgio Sampaio

Uma teoria que a partir do próprio nome causa estranhamento. Originalmente “queer” era um xingamento que em português quer dizer estranho/esquisito usado principalmente contra pessoas que rompiam com a heteronormatividade. O termo foi usado pela primeira vez para nomear uma perspectiva teórica em 1990, pela pesquisadora Teresa de Laurentis. Era uma crítica aos estudos sobre gênero desenvolvidos até então. Seu objeto de investigação, segundo Miskolci (2009, p.2) é “a dinâmica da sexualidade do desejo na organização das relações sociais.” Vejamos:

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. (Louro, 2008, p.38)

A questão identitária aparece mais uma vez como obstáculo para o enfrentamento da normalização. A busca por liberdade de movimentos como a liberação gay dos anos de 1970 parece ecoar nos dias de hoje com um modelo dual entre poder repressor e liberdade.

A teoria queer é pós – identitária e pós-estruturalista por isso “abala as estruturas” do binário hetero/homo, pois, a estrutura desse binarismo entende a identidade como um dado essencialista e, portanto fixa. Sobre a oposição heterossexual/homossexual é relevante o que nos diz Louro (2008, p.45):

A oposição preside não apenas os discursos homofóbicos, mas continua presente, também, nos discursos favoráveis à homossexualidade. Seja para defender a integração dos/as homossexuais, seja para reivindicar uma espécie ou uma comunidade em separado; seja para considerar a sexualidade como originariamente “natural”; seja para considerá-la socialmente construída, esses discursos não escapam da heterossexualidade como norma.

A construção de guetos e comunidades onde as sexualidades “excêntricas” sejam livres não se alinha ao pensamento e atitude queer que tem no questionamento, na problematização seus princípios. Pensar queer é problematizar, contestar as normas, a heteronormatividade e os discursos que cristalizam as normas, dessa forma, a atitude queer não é por liberdade frente um poder opressor, mas como nos diz Miskolci (2017) “a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos.” Dito isso, encontramos uma diferença entre o movimento LGBTTT e a teoria Queer. O primeiro luta contra um poder opressor e opera com o binário hetero/homo; o segundo está ligado à desconstrução de normas e não opera com binarismos.

Nesse sentido, se faz necessário pensar a construção da heteronormatividade atravessada pelo discurso. Ao usar uma lógica que opera com o binário e consequentemente com a hierarquia criada nessa lógica, os discursos aparentemente antagônicos partem de uma mesma matriz, nesse caso de uma matriz heteronormativa que regula os comportamentos das pessoas. Nesse contexto, a linguagem, o que é dito e o que é silenciado em relação à sexualidade tem função na construção da norma.

O modelo heteronormativo não é natural, não é ahistórico e atemporal, assim como outras categorias ele é construído. Vejamos:

Judith Butler toma emprestado da linguística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, “faz” aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. (Louro, 2008, p.44)

A repetição temporal legitima as relações de poder e torna o gênero inteligível/coerente. O conceito de performatividade de Butler não pressupõe uma determinação para o gênero, mas uma construção através de discursos, atos e gestos. A antecipação do gênero aparece no clássico exemplo do nascimento quando se diz “é um menino” esse “ato de fala” cria expectativas e antecipa ao mesmo tempo em que constrói o gênero do menino.

Ao refutar a lógica binária que hierarquiza as relações e essencializa a identidade, a teoria queer aponta para a multiplicidade de diferenças. Para Preciado (2011), que chamou essa multiplicidade de “multidão queer”: “A política das multidões queer advém de uma posição crítica em relação aos efeitos

normalizadores e disciplinares de toda formação identitária...” Assim, fica evidente o caráter não fixo das identidades.

A multidão queer é composta, inclusive, por aqueles/as que não adéquam suas vidas à heteronormatividade, que não normalizados vivem entre fronteiras sejam gays, lésbicas ou heterossexuais.

A teoria queer não é uma defesa de homossexuais, mas é um questionamento, uma desconstrução da norma. Nesse aspecto, existem heterossexuais queer. Vejamos:

Em outras palavras, existem heterossexualidades em formas diversas envolvendo casais sem filhos, não casados oficialmente, vivendo em casas diferentes, formando arranjos familiares diversos depois de uniões anteriores, entre pessoas de geração e/ ou faixa etária distinta... (Miskolci, 2017, p.29)

A teoria queer abala as estruturas do que nós conhecemos pela força da reiteração e da tradição. O queer é também a interseção entre vários modos de ser. É um comportamento que não está nos padrões da heteronormatividade é um casamento não oficial, mas é também a travesti. Para a teoria queer não existe os mais aceitos e os menos aceitos. A teoria queer é uma desconstrução, no sentido atribuído por Derrida que, segundo Barbara Johnson (1981 apud Louro, 2008, p.42) “está muito mais perto do significado original da palavra análise, que, etimologicamente, significa desfazer”.

É representativa para a discussão a figura da drag-queen, trata-se de uma personagem que no exagero de traços “femininos” brinca com as questões ligadas ao gênero e, ao brincar, desconstrói conceitos de masculino e de feminino, o que Louro (2008) chamou de “paródia de gênero.” Vejamos:

É exatamente nesse sentido que a figura da drag permite pensar sobre os gêneros e a sexualidade: ela permite questionar a essência ou a autenticidade dessas dimensões e refletir sobre seu caráter construído. A drag-queen repete e subverte o feminino utilizando e salientando os códigos culturais que marcam esse gênero. Ao jogar e brincar com esses códigos, ao exagerá-los e exaltá-los ela leva a perceber sua não-naturalidade. (Louro, 2008, p.86)

A drag-queen se monta (se veste, se prepara) para ganhar vida como uma personagem e iniciar a paródia. Ao nos depararmos com uma drag nos deparamos com o que não é natural, com uma construção, algo que se “monta” e “desmonta”, constrói e desconstrói, desestabiliza a noção heteronormativa.

As drags são potências desafiadoras das normas, segundo Felizardo (2015) elas são: “Experiências que negam os códigos e rejeitam os pertencimentos impostos como verdades pela matriz heteronormativa (...)” ainda para Felizardo (idem) essas experiências são possibilidades de “rir das normas heterocentradas”.

A atitude de rejeitar e debochar dos lugares determinados pela heteronormatividade é vista sem espantos na festa do carnaval, na qual homens heterossexuais, ou não, se travestem de mulheres numa brincadeira que, não deixa de ser uma “paródia de gênero” quando o riso e a alegria tomam conta de quase todas as pessoas e a multidão queer se amplifica.

6 SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

Com a industrialização e a urbanização, o acesso à escola pública é ampliado, crianças e adolescentes das classes populares passam a frequentar a escola em maior número e a pluralidade desses sujeitos mostra uma complexidade que não se restringe à ideia de classe social, desse modo, a formação docente tem nas diferenças e diversidades de alunos e alunas um desafio posto para seus planos de curso e suas diretrizes curriculares. Nessa direção, o parecer nº 3/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ao descrever as aptidões do egresso do curso, sinaliza para as questões da diversidade e diferença quando diz que o egresso deve estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidade especiais, escolhas sexuais, entre outras” (CNE, 2006).

O parecer aprovado em 2005 usa dois termos polêmicos numa sociedade marcada pelo machismo e sexismo, são eles: gênero e escolhas sexuais. Ao fazer uso desses termos o parecer nº 3/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia abre um espaço legítimo para as discussões desses temas no curso de Pedagogia que, segundo esse mesmo parecer, “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Médio, na modalidade Normal...” Dito isso, a formação de professores e professoras tem como tarefa refletir sobre sua função social em meio à pluralidade de sujeitos, ideias, crenças, princípios, pontos de vista, etc.

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. (Canen, 2010, p.175)

Existe um amparo legal para que a escola seja uma colaboradora na formação desse/a cidadão/a aberto/a ao mundo, contudo, em questões de sexualidades, a postura dos/as futuros/as professores/as está ligada ao entendimento dessas questões numa perspectiva histórica e cultural. Vejamos:

Como educadoras e educadores precisaríamos, pois, voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e às demais como diferentes ou desviantes. Há de se analisar também as formas como a escola tem lidado com essas questões. (Louro, 2011, p.65)

Discussões sobre as homossexualidades que questionem a hegemonia heterossexual, bem como, a flexibilidade dessas categorias, seriam interessantes nos cursos de formação de professores e professoras, porém não significaria a solução para tema tão complexo. Não se trata de criar uma disciplina específica para essa discussão nos cursos de Pedagogia, mas de considerar as sexualidades como parte da história e da cultura que é construída nas lutas pelo poder. Sobre a necessidade dessa discussão:

Por que isso acontece? Por que essa preocupação especialmente no terreno da educação? Acredito que isso ocorre porque ela se constituiu, historicamente, como um campo normalizador e disciplinador. O campo da educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, ou seja, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual. (Louro, 2011, p.66)

A abordagem da educação sexual escolar é, segundo a classificação feita por Furlani (2011), biológico-higienista, ou seja, o sexo é tratado como questão de saúde e reprodução, desse modo, a escola reafirma as estratégias de poder através do controle e/ou gerenciamento da sexualidade, nesse contexto de reafirmação, não há, portanto, lugar para pensar outras configurações da sexualidade. A tradição e a moral também são classificadas por Furlani (idem) como maneiras de se abordar o assunto numa educação sexual que, segundo a autora, tem na privação de informação sua crítica mais contundente.

O androcentrismo do conhecimento formal é validado nas escolas, o paradigma do homem branco, heterossexual e cristão é perpetuado na escola e nos instrumentos que ela dispõe para realizar o trabalho educativo: currículos, material didático, projetos pedagógicos etc. A escola se torna necessária à construção dos “sujeitos”, assim:

À escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso, etc. Certamente não se esperava que ela desempenhasse sozinha essas tarefas, embora, com muita frequência, elas lhe fossem explícita e pontualmente endereçadas. (Louro, 2011, p.94)

Apesar de o Brasil ser um país laico, conforme a Constituição Federal de 1988, uma das atribuições da escola continua sendo produzir pessoas assépticas, esse dado implica a visão que se tem sobre as questões relacionadas a gênero, sexo e desejo. Voltamos à Furlani (2011) e sua classificação das abordagens dadas à educação sexual na escola; para a autora a abordagem religioso-radical, baseada na interpretação literal de um livro, serve para justificar a homofobia a segregação racial e a opressão contra as mulheres.

Mas, não há como deter a sexualidade que está presente na escola, pois as pessoas que a frequentam são sujeitos com necessidades e desejos diversos, inclusive, afetivos. Os desejos afetivos e, porque não dizer sexuais, são vistos nos pátios das escolas em namoros e paqueras, em brincadeiras que se parecem com “jogos de sedução”, em inscrições e desenhos nos banheiros e nas “bancas” escolares.

No ambiente escolar, na família e em outras instituições sociais é comum que se tenha o que Maia e Ribeiro (apud Reis, 2016, p.23) chamam de educação sexual informal “processo em que homens e mulheres, de um modo ou de outro, são partícipes antes mesmo de darem início à sua escolarização.” Essa educação sexual informal acontece de maneiras diferentes e em diferentes lugares de interação, assim, se aprende a valorizar determinados comportamentos e normas referentes à sexualidade e ao sexo.

Existe, entretanto, uma nova geração de estudantes que inseridos num novo contexto social, têm as mais variadas informações sobre sexualidade e sexo, desse modo o que se espera de professores e professoras? Para responder a essa pergunta é relevante observarmos o seguinte:

Os professores devem encarar uma geração de estudantes que não conhecem a sexualidade sem um mundo de AIDS, famílias gays e lésbicas, orgulho gay, fertilização in-vitro, controle de natalidade, direitos dos transexuais, websites de informação que excedem o conhecimento baseado na escola e rompem todo monopólio acerca da visão de mundo. A geração que aguarda pelos professores não conhece um mundo sem internet, telefones celulares, direitos civis de gays e lésbicas e o emprego da tecnologia para tornar público e fazer circular eventos por todo o mundo com grande velocidade. A ideia de uma sexualidade ‘no armário’ é agora um segredo aberto. (Britzman, 2009, p.56)

No ambiente escolar não é raro que estudantes das mais variadas idades mostrem de maneira implícita ou explícita suas dúvidas em relação a alguns temas ligados à sexualidade. Há recorrentemente questões sobre o primeiro beijo, namoro,

menstruação, esses tidos como temas tradicionais, porém há outros temas que aparecem de forma direta ou indireta em sala de aula como: homossexualidade, transexualidade, “beijo gay” e dependendo das respostas que esses/essas estudantes obtenham na escola, ou fora dela, eles/elas põem em marcha o processo de interpretação positiva ou negativa do sexo e da sexualidade.

Mediante esta teia de signos relacionados a temas ainda controversos para a sociedade contemporânea, no bojo da qual suas alunas e seus alunos, é comum ver professores e professoras frequentemente manifestarem o papel de orientadores ou educadores sexuais. Por vezes, esse papel é assumido inconscientemente e, dessa maneira, o tema é tratado fundamentado em crenças, mitos e na tradição, em decorrência disso, as interpretações sexistas, biológicas e heteronormativas são tidas como naturais.

Tendo em mente que tal ambiente educa sexualmente seus alunos de maneira não planejada, isto é, sem intenção à primeira vista, vê-se que, muitas vezes, os traços socioculturais distintivos desses estudantes, frutos, principalmente, de suas subjetividades, mas também fortemente adquiridos em decorrência da então educação sexual familiar explicitada, impactam, destoam, entram em debates, e até coadunam com as normas impostas por esse ambiente educacional. Não raro tenta-se apagar, reprimir, modificar, escamotear, adaptar as particularidades dos educandos na direção do aceitável, da ordem, das determinações socialmente construídas. (Reis, 2006, p.25)

A educação sexual que acontece de forma não planejada modela subjetividades baseada em um padrão de normatividade, ou seja, de heteronormatividade, considerando que as subjetividades derivam de encontros com o outro, contudo, é necessário pensar os processos de subjetivação envolvidos em uma dinâmica de movimento que produzem mudanças.

A vontade de saber, parafraseando Foucault, dos/das estudantes sobre sexo e a não conformidade à sexualidade padrão nos diz da dinâmica dos processos de subjetivação e da produção de mudanças próprios dos processos de subjetivação.

Para Mansano, (2009, p.112) ao analisar a subjetivação em Guattari: “Fica visível que, para esse autor, existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta.” Assim, pensamos, mais uma vez, as relações de poder como embate de forças que produzem resistência.

A heteronormatividade da escola se vê, nesta conjuntura, num embate com as sexualidades não-heteronormativas que frequentam a escola, decorrem desse

conflito a evasão ou o não-lugar para as homossexualidades na escola fundada na moralidade.

Nesse cenário moralizante, a figura dos professores e das professoras é construída: o professor é um homem sábio, que dá bons conselhos; a professora é uma mulher recatada e esforçada. Vejamos;

De um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as marcas distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada. A relativa ausência de professoras casadas evitava a “materialização” de um companheiro ou de filhos e, assim, ajudava a representar essas mulheres só como desprovidas de sexualidade. (Louro, 2011, p.110)

O estereótipo construído acerca de professores e professoras sofreu influências da “moral e dos bons costumes modernos” que enxergam perigo na sexualidade e no sexo. Nota-se que as figuras correspondentes aos professores eram ligadas ao conhecimento, enquanto que as figuras correspondentes às professoras estavam ligadas à pureza e ao pudor, desse modo, percebe-se que a escola - através das imagens de professores e professoras - constrói masculinidades e feminilidades com o objetivo que seus/suas estudantes, que vêem os/as docentes como referência, copiem seus modelos de masculinidades e feminilidades. Segundo Louro (2011, p.96) “não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja ele próprio um modelo a ser seguido.” - a autora se refere a mestre, no masculino, considerando que os primeiros mestres eram homens, os jesuítas.

A imagem de professores e professoras como referência de comportamentos se solidificou e, não raro, alunos e alunas ficam surpresos e surpresas ao encontrarem docentes em festas ou bares - esse gênero de representação é reforçado pela distribuição dos bancos escolares, do pedestal (construídos em algumas escolas) de onde o professor e a professora falam. Com efeito, os significados atribuídos, ou estereótipos de professores e professoras são questionados com a inclusão nessa categoria de profissionais de novas identidades de gênero como as professoras transexuais e travestis. Segundo Torres e Prado (2012, p.213) “essas transexuais e travestis que chegam como professoras na sala de aula dizem das tessituras das teias de interdependências sociais e não de uma qualidade de sujeitos isolados.”

A escola faz parte dessa teia a que os autores se referem, sendo assim, as modificações, os deslocamentos, as construções e as desconstruções que acontecem nas tramas dessa teia social passam a frequentar o espaço escolar. Nesse caso, as professoras transexuais e travestis transgridem o ambiente heteronormativo e fazem pensar/refletir sobre as interdependências sociais.

À escola são colocadas questões relacionadas à fluidez das sexualidades e das identidades, desse modo a educação sexual sem planejamento e que insiste no reducionismo biológico não responde a tais questões e contribui para a violência contra quem “embaça” a heteronormatividade. Assim, podemos nos referir ao papel da educação sexual:

O principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (Furlani, 2007 apud Reis, 2016, p.39)

O principal papel da educação sexual e da formação docente encontra, de modo efetivo, alguns obstáculos ao seu empreendimento nas instituições educativas, entender as transformações históricas e sociais que acontecem no campo da sexualidade – percebido hegemonicamente como um campo informado e/ou relacionado à natureza - se constitui em um desses obstáculos.

6.1 (TRANS) FORMANDO A FORMAÇÃO

A palavra trans é empregada como prefixo em várias áreas de conhecimento e todas ganham um sentido político e geográfico entre outros de “transformar” de “ir além” de “entre lugares” como: transnacional, transcultural, transdisciplinaridade (A palavra trans na área da educação).

Nessa perspectiva, a pedagogia como ciência, segundo Franco (2012, p.39) “procura compreender, transformar/direcionar a prática educativa” nesse conceito de pedagogia a (trans)formação é um dado considerado e implica, sob nossa percepção, sobretudo, em provocar deslocamentos então [des]alinhados à história, espelhando hibridezes, controvérsias e assimetrias presentes nos jogos discursivos.

Cabe refletir, portanto, sobre as (trans)formações e os direcionamentos feitos pela pedagogia nos espaços educativos, precisamente nas escolas, nesse sentido, a formação docente não tem sido “trans”, no sentido de ir além. As disciplinas de formação de professores continuam, em muitos casos, procurando determinar como se aprende e como se ensina, ou seja, procurando inviabilizar a emergência das contensões, conflitos, provisoriades peculiares à história. Neste contexto, as relações interpessoais, as interações entre professor/a e estudantes ainda são vistas com desconfiança e o papel docente tem sido o de fiscalizar e controlar o conhecimento e o comportamento estudantil.

A formação docente precisa considerar o “modelo de bom aluno ou boa aluna” questionando-os como representações simbólicas, ou seja, como signos em que o significante e o significado possam se desatrelar, des-substancializando o sentido, dito de outro modo, a ideia de “modelo” deve se superar observando-se os processos de subjetivação que lhes são próprios como algo também histórico. Do mesmo modo, o “modelo de bom professor e boa professora”, necessitam ter reinseridos em si a artificialidade em oposição à naturalidade, pois, imersos na conflituosa dinâmica histórica, estão, portanto, suscetíveis a [trans]formações.

Esse modelo de professores/as, alunos/as que materializa uma idealizada relação de aversão à história – sendo percebido, portanto, como imutável – está ligado ao pensamento técnico sobre a escola e as pessoas que nela habitam. Apesar desse ideário, a escola é sobretudo um lugar de socialização, de encontros com o outro e, por isso, uma vasta rede em que as linhas são tecidas e posicionadas coletivamente.

A instituição escolar é, como tal, um projeto político que diz das intenções, não existe neutralidade na escola. Professores e professoras estão sempre escolhendo: conteúdos, materiais, métodos e, o mais importante, entre incluir ou excluir, entre a competição ou a cooperação, entre a alteridade ou a apatia, entre a produção ou a reprodução.

Considerando o projeto político que é a educação e a escola, que tipo de professor/a deveríamos ter? Podemos falar de um/a professor/a oportuno/a; aquele/a que atua no momento adequado, na contemporaneidade, numa escola plural, onde a diferença é fato.

6.2 PROFESSORES/AS OPORTUNOS/AS ÀS NOVAS DEMANDAS ESCOLARES

O/a professor/a oportuno/a tem em sua sexualidade o desejo de ensinar e de aprender, esse/a professor/a não quer controlar os/as estudantes, mas partilhar com eles/as o desejo e o encantamento pelo conhecimento, sem hierarquizá-lo.

O que chamamos de professor/a oportuno/a conhece a construção histórica e social, por isso foge às naturalizações e essencialismos. Estes professores e professoras conhecem os Direitos Humanos, por isso defendem que todas as pessoas sejam seres de direitos humanos e que ninguém seja excluído/a dessa condição de humanidade em processos de desumanização comumente aplicados às pessoas que não correspondem às regras morais e/ou religiosas.

O coletivo de professores/as oportunos/as transforma a escola, desestrutura as hierarquias disciplinares, não para beneficiar a integralidade entre elas, mas para rever a produção dessas disciplinas e seu alinhamento com o pensamento produzido no espaço escolar. Sobre as disciplinas:

(...) São produções decorrentes de determinados significados que conferimos ao mundo, de relações de poder que embasam as articulações – sociais e institucionais - que organizam comunidades disciplinares. As disciplinas nos formam e se conectam com demandas sociais, estão em constante modificação e, muitas vezes, ao organizarmos o currículo de forma integrada, produzimos novas estruturas disciplinares. Tais novas estruturas produzem novos efeitos sobre os sujeitos e o social. Cabe entender a quais finalidades esses efeitos se vinculam e se nos permitem, ou não, alguma possibilidade de ampliar o que acordamos chamar de justiça social e de democracia. (Lopes; Macedo, 2011, p.140)

As disciplinas escolares são atravessadas pela visão de mundo que temos e das relações de poder envolvidas no espaço escolar e na sociedade. Nessa perspectiva, estabelecer um *ranking* para as disciplinas, classificando as mais importantes e as menos importantes tornou-se uma prática corriqueira nas escolas e nos sistemas educativos. Desconstruir esse ranking, essa classificação, reconhecendo a importância e o caráter mutante das disciplinas é uma característica de uma escola que vai além da perspectiva binária que reveste, inclusive, o conhecimento classificado em científico e não científico, e está preocupada com a criatividade do pensamento de seus alunos e alunas e a capacidade desses/as de realizar análises, sínteses e críticas. Inseridos nessa escola, o professor e a professora oportunos/as são livres para transitar entre a disciplinaridade (não hierarquizada) e a interdisciplinaridade (não prescritiva).

Outra característica do/a professor/a que estamos chamando oportuno/a seria entender a performatividade da linguagem na construção do que pensamos ser a verdade, as certezas, as identidades, sendo assim possível desestabilizar, desconstruir e reconstruir sentidos. Tomemos o seguinte exemplo:

De que modo os enunciados performativos interferem na identidade? Resumidamente: o que dizemos contribui para reforçar uma identidade que, em muitos casos, pensaríamos estar apenas descrevendo (...). Tanto se tem dito que os assaltantes costumam ser negros (como se transgredir a lei fosse algo decorrente a cor da pele), que os motoristas negros tendem a ser parados pela polícia em uma *blitz*. (Moreira e Câmara 2008, p.43)

Esse é um desafio para os cursos de formação de professores: o reconhecimento de que os enunciados performativos constroem identidades e que tais identidades são colocadas em ordem hierárquica seguindo critérios ligados à etnia, gênero, sexo etc.

A comprovação dos efeitos da performatividade linguística pode ser um dado a melhorar a compreensão e interação de professores e professoras com alunos e alunas gays, lésbicas, transexuais, travestis etc. Vejamos:

Por causa da natureza de seu trabalho, os/as professores/as estão na linha de frente dos embates sociais e culturais e não podem esperar que as mudanças sejam efetivadas em políticas públicas para implementá-las em suas práticas. Precisam estar adiante. Necessitam se familiarizar continuamente com outros discursos e teorizações que podem apresentar alternativas de compreensão da vida social principalmente devido à posição de responsabilidade que ocupam, e colaborar na construção de outros mundos e de outras sociabilidades. (Lopes 2008, p.143)

No contexto da performatividade, a tradição é um dado a ser considerado na afirmação e reafirmação dos discursos presentes na sociedade. Podemos dizer, portanto, que as práticas que envolvem a classificação e a rotulação de pessoas, colocando-as em ordem hierárquica - fazem parte de nossas tradições que, dando nome ao que não nos é familiar, torna-nos capazes de representá-los enquanto objetos (eu, sujeito *versus* o outro, objeto).

Formar o/a professor/a oportuno/a é tarefa difícil, ele/a não se forma, não fica pronto. A formação do/a professor/a oportuno/a tem começo, mas não tem fim. Começa com o despertar do desejo de aprender e ensinar para a complexidade das teias sociais.

7 MONTANDO E DESMONTANDO POLÍTICAS

De acordo com Bassalo (2012) “o final do século XIX e início do século XX no Brasil é o período no qual surgem inúmeras iniciativas de formulação de estratégias disciplinares, que incide, de modo especial, sobre o controle do corpo.” Nesse período editoras lançam livros sobre sexo, a medicina classifica o que é saudável, o que é normal e o que é anormal.

Nesse cenário, acontece em 1928 a I Conferência Nacional de Educação que tratava da necessidade da educação sexual nas escolas - um tema polêmico e complexo que era justificado pela crescente discussão em outras áreas como a psicanálise. Tal justificativa também apontava para a necessidade de se ter cidadãos saudáveis capazes de reproduzir não só a espécie como as normas sociais para a construção da família. Os conferencistas da I conferência Nacional de Educação defendiam a instrução por meio da educação sexual como forma de livrar os adolescentes dos *males* provocados pela ignorância sobre o assunto. Entendemos as *malignidades e/ou nocividades* referidos pelos congressistas como qualquer transgressão à heteronormatividade, ao poder patriarcal e ao disciplinamento do corpo.

A preocupação com a educação sexual mais uma vez é colocada em pauta em 1933, com a criação do CBES – Circulo Brasileiro de Educação Sexual – entidade filantrópica que tinha como objetivo:

Promover uma reforma sobre a educação/cultura sexual da população brasileira, de forma a instruir cuidados com a higiene dos corpos, da raça e, sobretudo, da moral da população brasileira. Com a ação de médicos, advogados, jornalistas, pedagogos, editores, sociólogos, entre outros ramos do conhecimento, o CBES buscou abranger todo o território nacional com seu movimento cuja propaganda esteve exposta em jornais, panfletos e palestras. (Felicio, 2011, p.2)

O CBES foi uma iniciativa particular, filantrópica que demonstrou como um projeto de país pode ser pensado e organizado pedagogicamente. Os boletins de educação sexual se configuravam como exemplo de educação em espaços não escolares e os temas abordados giravam em torno da saúde sexual. Em sua justificativa o CBES, enquanto documento, afirmava que “a função sexual não é imoral, entretanto, como todas as demais, pode ser imoralizada, quando desviada de suas “verdadeiras finalidades” (Felicio, 2011, p.4). As ações do CBES são

fundamentadas em uma visão de sexo como aparato reprodutor, essa seria sua função moral; o prazer sexual é, nessa visão, imoral, sujo e precisa ser higienizado. O CEBS não defendia uma educação sexual escolar, contudo defendia a oportunidade de falar sobre o assunto no lar ou na escola em “disciplinas em que o assunto naturalmente se apresente.”

O projeto do CBES se configura como uma política na medida em que “pensar em educação sexual para a população, se refletia em pensar o bem estar social, físico e moral do país.” (Felicio, 2011, p.11). A moralidade alcançada no casamento, na consolidação da família burguesa, na vigilância dos desejos e das paixões.

A produção discursiva em torno da educação sexual passou a ter em seu favor ações concretas com as iniciativas da “Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e do Colégio Vocacional entre os anos de 1961/1969”. (Reis, 2016, p.32). Essas iniciativas foram interrompidas com o golpe militar de 1964 e a instauração da ditadura militar no país. Nesse contexto, a censura tratou de silenciar vozes que não estivessem de acordo com o projeto conservador e autoritário para o país. Em meio à ditadura militar, a educação sexual continuou a ter uma abordagem biológica e anatômica a exemplo da “implantação pelo Conselho Federal de Educação da disciplina escolar “Programa de saúde.” (Sfair, Britar, Lopes, 2015, p. 624)

Nos anos 1990 a discussão acerca da sexualidade ganha força com o aparecimento da AIDS, nesse contexto, os projetos de educação sexual, mais uma vez se voltavam a questões de prevenção e discriminação. Vejamos:

A epidemia de HIV/AIDS terá um grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como arma contra a epidemia. Assim, a escola nos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o sexo seguro, as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a gravidez na adolescência, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante. A partir desse momento o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi devidamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência tomadas como sinônimos de saúde física e social. (César, 2009, p.42)

Mais uma vez o discurso sobre sexualidade que entra na escola é ligado à perspectiva médica. A AIDS (Acquired immuno deficiency syndrome, ou síndrome da imunodeficiência adquirida) começou a ser detectada em homossexuais, esse fato

fez surgir discursos preconceituosos e moralistas em torno da doença que a comparavam com uma “peste” muitos a chamavam de “peste gay.” O problema é que:

As pestes são vistas como uma espécie de castigo imposto a um determinado grupo. A metáfora da peste se agrava no caso da AIDS, uma vez que a principal forma de contração do vírus é através da relação sexual e, até o momento em questão, o grupo de maior incidência da doença eram os homossexuais, ou seja, grupo que era visto como infrator dos códigos de conduta e moral religiosa estabelecidos pela sociedade. (Silva e Neto, 2017)

A desinformação e a carga de preconceitos das pessoas com relação a AIDS era o suporte para o discurso de prevenção que se realizava, inclusive na escola. Tal discurso gerou pânico entre a população e aumentou a desconfiança e o ódio em relação aos homossexuais. O contato físico passou a ser mal visto pela falta de informação sobre a propagação do vírus HIV causador da AIDS. Nesse contexto, a educação sexual acontecia em torno da prevenção.

No final da década de 1990, o governo se mostra a favor da educação sexual nas escolas e elabora os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), entendido como um avanço, esse documento se refere a gênero na perspectiva de “papéis sociais” e da inteligibilidade entre sexo, corpo e desejo. No texto dos PCNs (1997) não há palavras como homossexualidade e/ou homoafetividade o que demonstra a adoção da perspectiva da inteligibilidade entre sexo, corpo e desejo, como também a perspectiva heteronormativa na condução do tema. Um dos objetivos do documento é que

Os alunos, ao fim do ensino fundamental sejam capazes de respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano. (Brasil, 1997, p.133)

Constatar que existe uma diversidade a ser respeitada não problematiza as relações de poder, nem pressupõe interação entre os sujeitos, desse modo, não existe uma mudança efetiva de comportamento em relação à pluralidade sexual que frequenta a escola. Além disso, o respeito à diversidade, como aparece nos PCNs, tem uma condição que é a dignidade do ser humano.

Os conceitos de “ser humano” estão ligados, entre outras características, à moralidade e a cultura. A primeira, no contexto ocidental que nos informa como já vimos, está predominantemente relacionada à religiosidade cristã e a leis criadas por

homens; a segunda está ligada a uma teia de signos aos quais, como define Clifford Geertz (1989), estamos amarrados e, simultaneamente, ajudamos a tecer. As pessoas e/ou grupos de humanos desviantes às normas ou que não se conformam a este contexto e representações podem ser desumanizados, estigmatizados, demonizados.

As sexualidades excêntricas podem ser chamadas assim por não corresponderem ao modelo heterocentrado, são desumanizadas tendo suas características associadas a doenças, anormalidades, animais (“bicha”, “viado”), objetos (“sapatão”).

No entanto, existe um crescente questionamento sobre o humano, o sujeito universal, essencial. Vimos esse humano cada vez mais mecanizado por próteses, transplantes entre outras intervenções artificiais e, em meio a toda essa mecanização, possibilidades de clonagem e outros avanços “se coloca em xeque a originalidade do humano” (Tadeu, 2009)

Em 2004, no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, foi criado o Programa “Brasil sem Homofobia” e pela primeira vez na história do país a sexualidade passa a ser tratada fora da matriz heteronormativa. Com a criação do programa, duas conferências Nacionais dos direitos LGBT foram realizadas nos anos de 2008 e 2011 - dentre as pautas das conferências a criação do programa “Escola Sem Homofobia” foi um marco para a história da educação sexual no Brasil. Vejamos:

O governo federal ao lançar – em parceria com o movimento social GLBT – o Programa Brasil sem Homofobia, situa o direito à educação entre os seus principais eixos. Signatário do Programa, o Ministério da Educação comprometeu-se a implementar – em todos os níveis e modalidades de ensino – ações voltadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência em virtude de orientação sexual e identidade de gênero. (Brasil, 2007, p.22)

Nesse contexto, uma das ações do Ministério da Educação e Cultura foi a elaboração de um kit contra a homofobia a ser distribuído nas escolas públicas brasileiras. O kit era composto por produções audiovisuais que traziam histórias sobre a homofobia nas escolas, a descoberta da bissexualidade, etc e contava também com um caderno para os/as professores/as com sugestões para a abordagem do tema em forma de dinâmicas. O caderno trazia os objetivos e a metodologia do trabalho, uma explicação sobre a proposta do programa que expõe

de modo didático o que os/as professores/as iriam encontrar nos capítulos do caderno, uma apresentação e explicação sobre o material audiovisual.

Na apresentação do caderno fica evidente a preocupação com o preconceito e as formas de violência a que estão expostos os sujeitos homossexuais na escola:

Fica assim explícito o entendimento do governo brasileiro de que a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia, não apenas ao que se refere aos conteúdos disciplinares, mas também as interações cotidianas que ocorrem em seu interior e que são extensivas, também ao ambiente doméstico. (Brasil, 2009)

O governo brasileiro através de iniciativas como os programas “Brasil Sem Homofobia” e “Escola Sem Homofobia” procurou cumprir compromissos assumidos em conferências internacionais preocupadas com a garantia dos direitos humanos como a Conferência Internacional sobre população e desenvolvimento ocorrida no Cairo em 1994.

Os objetivos do caderno para professores/as do kit educativo ilustram a preocupação com o cumprimento dos direitos humanos e com a naturalização e/ou banalização da violência. Um de seus objetivos é: “divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos.”

Apesar dos objetivos ligados aos direitos humanos, do esforço da secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, o kit educativo do programa “Escola Sem Homofobia” recebeu inúmeras críticas dos deputados contrários ao governo e que se opuseram ao kit educativo como estratégia de desmontar iniciativas desse. Desse modo, o kit passou a ser conhecido pejorativamente como “Kit Gay” seus objetivos foram distorcidos e sintetizados na única preocupação dos opositores do programa: “estimular a homossexualidade.” Mediante as pressões do grupo de parlamentares pertencentes à chamada “bancada evangélica” e outros grupos conservadores, a presidenta Dilma Rousseff vetou a distribuição dos kits educativos.

O conceito de “Pânico moral”, criado pelo sociólogo Stanley Cohen na década de 1960, aplica-se bem ao que políticos conservadores e religiosos fazem para impor a heterossexualidade como matriz definidora da sexualidade. Acusações como “estimular a homossexualidade em crianças”, “tornar as crianças vulneráveis a pedófilos”, “fim da família” são enunciados que provocam temor em pessoas desinformadas, configurando-se assim um temor de motivação moral que tem, nesse

caso, as sexualidades excêntricas como alvo. O “pânico moral” como estratégia para impor normas, traz consigo medo e ódio do que acaba sendo entendido como ameaça às normas ou do que é chamado por Cohen (1972) de “demônios populares” nesse caso, as homossexualidades.

Avanços aconteceram no país com a construção de políticas públicas que visavam o combate à fome e à miséria; o diálogo com movimentos sociais resultou no fortalecimento de direitos; a escola passou a ter políticas de inclusão como as cotas em universidades públicas para a população negra; a inclusão de temas como gênero e diversidade sexual; o combate a preconceitos raciais e sexuais procurava responder a demandas dos Direitos Humanos. Nesse contexto, a discussão em torno da Base Nacional Curricular Comum ganhava força e era fundamentada na legalidade da constituição de 1988, precisamente no artigo 210 que versa sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, contudo, a política conservadora de resistência a mudanças sociais, também ganha força. Sobre essa resistência é relevante a afirmação seguinte:

Podemos destacar nesse processo de resistência formada por diferentes grupos conservadores, a campanha contra a chamada “ideologia de gênero” que obteve sucesso e modificou planos de educação em âmbito nacional, municipal e estadual, e o movimento chamado “Escola sem partido” que se constituiu como uma ONG e conta com um programa e um projeto de lei (...). Estes dois discursos estão altamente conectados e se fortalecem mutuamente desde 2014. (Sevilla e Seffner 2017, p.4)

Os discursos desses dois movimentos de resistência são fundamentados nos valores morais e da família. O movimento “Escola sem partido” acusa docentes de destruir os valores familiares ao abordar temas ligados a gênero e sexualidade. Observa-se nesse contexto, a luta pelo poder entre grupos políticos e sociais com interesses contrários, utilizando o discurso de “defesa da família” os grupos conservadores defendem interesses privados e um projeto de país autoritário e segregador.

Em meio a esse embate, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi aprovada com a retirada dos temas gênero e sexualidade o que significou uma perda para movimentos sociais e um retrocesso na política e educação brasileiras. Essa retirada dos temas referentes a gênero e sexualidade contou com auxílio da chamada “bancada evangélica” que junto com outros grupos pulverizaram sobre a sociedade brasileira o temor e o pânico.

Na luta pelo poder o medo e o temor são usados de maneira estratégica para se chegar ao objetivo, ou seja, o poder.

8 METODOLOGIA

Seguir um caminho, um itinerário é a ação de quem investiga. A metodologia supõe o modo como esse trajeto será explorado, o que implica escolhas e decisões sobre a forma mais adequada de caminhar, de investigar. O primeiro passo nessa caminhada será a legalidade da pesquisa, assim, este estudo tem como referência - a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde - que aborda trabalhos envolvendo seres humanos. Isto significa que as informações fornecidas terão sua privacidade assegurada pelos pesquisadores responsáveis.

Situada em uma perspectiva qualitativa, esta pesquisa pretende fazer uma reflexão e análise da realidade, ou seja, uma interpretação (i.) da [com]vivência com os signos que constituem o capital falocêntrico (lógica centrada no falo como símbolo de poder) na escola, ou seja, uma “leitura por cima dos ombros dos nativos” (Geertz, 1989,p.11) de representações e comportamentos relacionados à cultura heterossexista e (ii.) da maneira como esses conceitos são da vivência de conceitos e comportamentos relacionados à sociedade heterossexista e como esses podem ser construídos ou desconstruídos na formação inicial de professores e professoras.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

A escolha da pesquisa qualitativa dá-se pela necessidade de análise de fatos e contextos que acontecem com pessoas em interação no convívio social. Por essa razão também a pesquisa terá contribuições da etnografia e do grupo focal.

De acordo com a metodologia escolhida para essa pesquisa o grupo focal foi formado com estudantes do 9º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste (CAA).

O grupo focal contou com a participação de cinco estudantes; quatro mulheres e um homem que serão identificados nesse trabalho como E1, E2, E3, E4, E5.

O encontro aconteceu na própria Universidade em uma “cabine de estudo.” Foi exibido um vídeo chamado Probabilidade que faz parte do material audiovisual do caderno “*Escola sem homofobia.*” A escolha do vídeo se deu levando em

consideração o fato de ser parte do material do caderno “*Escola sem homofobia*” que foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e de ter sido vetado pelo governo. Após a projeção do vídeo se iniciou a discussão acerca das homossexualidades, nesse momento as falas dos/as estudantes colaboradores/as foram gravadas e transcritas, em seguida se iniciou a análise dos discursos. Sobre o vídeo: Probabilidade.

Probabilidade – Com tom leve e bem-humorado, o narrador conta a história de Leonardo, Carla, Mateus e Rafael. Leonardo namora Carla e fica triste quando sua família muda de cidade. Na nova escola, Leonardo é bem recebido por Mateus, que se torna um grande amigo. Mas ele só compreende por que a galera fazia comentários homofóbicos a respeito dele e de Mateus quando este lhe diz ser gay. Um dia, Mateus convida Leonardo para a festa de despedida de um primo, Rafael, que está de mudança. Durante a festa, Leonardo conversa com Rafael e, depois da despedida, fica refletindo sobre a atração sexual que sentiu pelo novo amigo que partia. Inicialmente sentiu-se confuso, porque também se sentia atraído por mulheres, mas ficou aliviado quando começou a aceitar sua bissexualidade. Classificação indicativa: livre. (Brasil, 2015)

8.1 SISTEMA DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS

8.1.1 Abordagem do tipo etnográfica

As representações ligadas às sexualidades configuram-se em uma categoria de análise complexa que exige uma investigação sistemática nas observações e na escuta dos colaboradores, dito isso, a pesquisa com abordagem do tipo etnográfica será utilizada, pois segundo Chizzotti (2008, p. 72) a pesquisa etnográfica “[...] revela comportamentos, interpreta os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo.” Desse modo,

O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários. Além de descrições acuradas da situação estudada, o estudo etnográfico apresenta muito material produzido pelos informantes, ou seja, histórias, canções, frases tiradas de entrevistas ou documentos, desenhos e outros produtos que possam vir a ilustrar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira de ver o mundo e suas próprias ações. (FIRESTONE; DAWSON apud LUDKE; ANDRÉ, 2011, p.14).

Os gêneros textuais produzidos em uma pesquisa do tipo etnográfica são diversos desde a carta até o relatório. Na pesquisa em curso, será utilizado a entrevista não estruturada como forma de inclusão dos/as colaboradores/as. A produção escrita no estudo etnográfico será validada com tal se, segundo Wolcott

(1975, apud Chizzotti 2006), “[...] a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo,” dito de outro modo, se a pessoa que o lê consegue aproximar-se com a maior fidedignidade possível daquele contexto.

De acordo com Clifford Geertz (1989), idealizador da abordagem etnográfica compreensiva ou interpretativista, na qual se baseiam Wolcott e Chizzotti (Idem),

Assim, o trabalho do tipo etnográfico requer do pesquisador detalhamento e, sobretudo, acuidade e sensibilidade na percepção dos signos circundantes e, conseqüentemente, na descrição e interpretação dos dados coletados – interpretação esta que nada mais é do que “uma construção das construções de outras pessoas” (Geertz, 1989, p. 07).

8.2 GRUPO FOCAL

O trabalho com o grupo focal pretende captar o dito e o não-dito nos discursos e comportamentos de uma coletividade em relação ao objeto pesquisado, nesta investigação relacionados, portanto, às/aos professores/as em formação acerca das sexualidades.

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos (...). O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (MORGAN; KRUEGER apud GATTI, 2005, p. 9).

O pesquisador que trabalha com o grupo focal é um moderador da discussão. O grupo estará focado em um instrumento motivador do debate que pode ser um texto, um filme etc.

Os critérios para definir os colaboradores e colaboradoras que participarão do grupo focal nesta investigação são: (i.) ser aluno e aluna do último período do curso de Pedagogia, a escolha do curso se deu pelo fato da Pedagogia, segundo o parecer nº3/2006, “ter o propósito de nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente”. (ii.) demonstrar alguma experiência em sala de aula; para esse critério o comprimento de estágio não será válido. A participação na

abordagem do tipo etnográfica viabilizará a identificação de outros possíveis pontos de convergência a esses indivíduos.

A busca por aspectos comuns aos/às participantes do grupo focal não pretende a homogeneidade de opiniões, mas, como diz Gatti (2005, p.31) “Ao lado dessa *comunalidade*, o conhecimento sobre o conjunto social visado permite escolher se algum tipo de variação entre os membros do grupo seria desejável”, para essa pesquisa será relevante a participação de homens e mulheres com variação na faixa etária.

O grupo focal para essa pesquisa será composto por cinco colaboradores/as que terão como instrumento motivador do debate o audiovisual produzido pelo Ministério da Educação para o caderno do programa *Escola sem homofobia* intitulado *Probabilidade*. Esse material foi proibido e o programa cancelado.

A escolha por esse audiovisual se deu por ele integrar o material produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), portanto ser legítimo, didático e inovador na devesa de uma população que é vítima constante de violência fora e dentro da escola.

8.3 ANÁLISE DO DISCURSO

Como modalidade de interpretação dos dados da pesquisa, este trabalho utilizará a análise do discurso, pois na perspectiva pós-estruturalista essa análise é privilegiada porque considera a historicidade dos discursos. Vejamos,

A análise do discurso pressupõe que tal discurso não se restrinja à estrutura ordenada de palavras, nem a uma descrição ou a um meio de comunicação, nem tampouco se reduza à mera expressão verbal do mundo. O discurso é a expressão de um sujeito no mundo (CHIZZOTTI, 2008, p. 120).

Entender o sujeito, enquanto criação histórica e social é relevante para a compreensão da linguagem desse sujeito como produtor/a de sentidos legitimados pelos diferentes instituições em diferentes contextos. Assim, a linguagem é vista como uma prática social interativa, não mera transmissão de informação.

São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (...) A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações da linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores. (Orlandi, 2009, p.21)

O discurso é visto como relação de sentidos que constroem a realidade também e como um mecanismo de poder. É relevante considerar de onde o sujeito fala, ou seja, que instituição legitima sua fala, porque o discurso também é institucionalizado, segundo Orlandi (2009, p.32) “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.” Dito isso, fica evidente a relação do discurso com a ideologia.

Os discursos, como os silêncios, não são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder. (Foucault, 2011, p.111)

Nota-se a mobilidade dos discursos que numa rede complexa de poder e de efeitos de poder não são restritos às palavras, mas vão além delas na relação com o exterior.

Esse trabalho de pesquisa tem como recurso teórico o pós-estruturalismo, por fazer crítica ao sujeito essencialista.

O pós-estruturalismo é uma forma particular de teorização cultural que faz a crítica do sujeito centrado, autônomo e universal (do modernismo e do humanismo); aquele sujeito que, ao longo da história, teve o reconhecimento, a representação positiva e o privilégio social: homem, branco, ocidental, cristão, burguês, masculino, heterossexual. (Furlani, 2011, p.49)

Nessa perspectiva, a análise do discurso surge por enfatizar o papel do discurso na construção dos sujeitos e das hierarquias impostas aos mesmos. O trabalho com a análise do discurso será realizado da seguinte forma:

Após a transcrição do texto oral prosseguiremos com as seguintes etapas, segundo Orlandi (2009, p.79)

1ª Passagem da superfície linguística para o objeto discursivo; desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Nesse momento da análise é fundamental o trabalho com paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não dizer.

2ª Passagem do objeto discursivo para as formações discursivas distintas. Nesse momento da análise a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido é atingida. Nessa etapa cabe observar os efeitos metafóricos.

3ª Análise do processo discursivo e da formação ideológica; nesse momento língua e história se ligam. Frente a isso a interpretação atesta a presença da ideologia. Assim, a ideologia não é ocultação, mas “ponte” entre linguagem e mundo.

A análise do discurso não se prende a palavras, mas se preocupa como essas palavras adquirem sentido e compreender esses sentidos requer atenção para os elementos enumerados acima. A análise do discurso também é composta por outros elementos aos quais iremos nos referir ao longo do trabalho. São eles: O interdiscurso que é um elemento do discurso que está diretamente ligado ao que “já foi dito”. O interdiscurso se realiza com a presença de outros elementos observados pelo analista do discurso como: O esquecimento e a ilusão referencial que nos dão a impressão que somos os/as primeiros/as a dizer (o que já foi dito com outras palavras). Faz parte dos elementos observados na análise do discurso a “Formação discursiva” que, ao levar em conta a conjuntura e a posição ideológica, determina o que deve e o que não deve ser dito.

8.4 COLABORADORES E COLABORADORAS

As pessoas participantes da pesquisa foram alunos e alunas, selecionados/as após a pesquisa etnográfica que estão no último ano do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste. A escolha da IES visou os seguintes elementos: pública e laica.

9 OUTROS OLHARES

Com o intuito de conhecer a produção acadêmica sobre os discursos de estudantes do curso de Pedagogia acerca das homossexualidades, demos início ao trabalho de selecionar artigos que analisassem as concepções e/ou discursos de professores e de estudantes do curso de Pedagogia sobre gênero e sexualidades.

O levantamento dos trabalhos foi feito no site do Conages (Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade) e se concentrou no Grupo de Trabalho 2 (gênero, sexualidade e educação). O evento é oferecido pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) cujo objetivo é “Situar os participantes do Colóquio quanto às transformações pelas quais sujeitos e esferas sociais têm passado e tornado as pessoas mais conscientes de si e das demais com quem compartilham espaços, posições, afetos.” (UEPB, 2018)

A escolha do evento levou em consideração o fato de ser específico sobre gênero e sexualidade, Nacional e no Nordeste, além da participação desse pesquisador em duas edições do evento.

Delimitamos nossa busca usando os filtros: Trabalhos apresentados nos anos de 2016 e 2018, o colóquio não aconteceu em 2017, curso de pedagogia/ formação docente, concepções de professores atuantes e/ou estudantes de Pedagogia. Desse modo, chegamos a sete trabalhos, os quais serão apresentados e analisados.

No XII colóquio, ano de 2016 os trabalhos apresentados foram os seguintes:

	Títulos	Autores/as
1	Diversidade Sexual no ambiente escolar: Reflexões a partir da visão de professores e professoras	José Hildemarcio Mendes Soares, Joseval dos Reis Miranda
2	Gênero, escola e formação continuada de professoras problematizando representações hegemônicas	Andrea Geraldi Sasso, Fabiane Freire França
3	Gênero, sexualidade e educação: Uma prática formativa dialética	Emerson Nunes de Almeida, Francisco Cristimar Bessa Simão
4	O(A) Professor(a) dos anos iniciais do ensino fundamental I: Concepções sobre as relações de gêneros e suas implicações no processo de ensino e	Waldilson Duarte Cavalcante de Barros

	aprendizagem	
5	Percepção e atuação de docentes do ensino médio frente à homossexualidade na escola	Saskya Jorgeanne Barros Bezerra, Grayce Alencar Albuquerque

No XIII colóquio, no ano de 2018 os trabalhos apresentados foram:

	Títulos	Autores/as
1	Escola e as sexualidades: Como os/as professores/as compreendem as várias identidades sexuais e de gênero	William Dias Silva, Joseval dos Reis Miranda
2	Relações de Gênero na educação infantil: Percepções de estagiários do curso de Pedagogia	Jussiara Silva da Costa, Polena Valesca de Machado e Silva

O primeiro trabalho analisado “Diversidade sexual no ambiente escolar: Reflexões a partir da visão de professores e professoras” buscou, através dos instrumentos entrevista e memorial, analisar respostas de professores e professoras de uma escola pública do interior da Paraíba sobre diversidade sexual. As respostas mostravam a conduta heteronormativa centralizada dos/as professores/as colaboradores da pesquisa. Tal conduta pôde ser observada nas práticas dos/as mesmos/as quando deixam o tema silenciado. Contudo, os pesquisadores chegaram à conclusão que existe o respeito às diversidades sexuais, porém o preconceito também existe nesse ambiente que tem como modelo a heteronormatividade.

O segundo trabalho “Gênero, escola e formação continuada de professores” traz a discussão sobre gênero para professoras de uma escola municipal do interior do Paraná, através de um projeto de extensão que envolveu todas as professoras da escola em encontros quinzenais. Durante as falas e as observações feitas, as pesquisadoras notaram a normatização e a padronização de comportamentos femininos e masculinos, reproduzindo desigualdades e preconceitos presentes na sociedade, contudo as pesquisadoras acreditam ser possível inserir as discussões de gênero e sexualidade nas escolas. As pesquisadoras sugerem materiais didáticos para implementar a discussão nas formações continuadas dos/as professores/as como: livros paradidáticos e filmes.

No terceiro trabalho “Gênero, sexualidade e educação: Uma prática formativa dialética” foi utilizada como instrumento de produção de dados a observação e também o questionário com questões abertas. A pesquisa foi feita com professores/as de uma cidade do interior do Rio Grande do Norte. O trabalho atribui ao professor à tarefa de desenvolver ações críticas e reflexivas no que diz respeito ao tema em estudo. A pesquisa concluiu que existe uma contradição entre o que os/as professores/as pensam, falam e fazem em relação aos fatos que envolvem questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar. Tal comportamento é atribuído, na pesquisa, a falta de preparo de professores e professoras para lidar com o tema. Por sua vez, essa falta de preparo é vista como resultado de conceitos enraizados no interior das pessoas.

O quarto trabalho “O (a) professor (a) dos anos iniciais do ensino fundamental I: Concepções sobre as relações de gênero e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.” Procurou analisar as concepções desses/as professores/as, para isso utilizou como instrumentos de produção de dados a entrevista e o questionário. A pesquisa contou com a colaboração de um professor e uma professora ambos com o curso de Pedagogia. A pesquisa foi realizada numa escola municipal do interior da Paraíba. Os pesquisadores perceberam durante a análise de dados que as normas e os padrões de comportamento impostos pela sociedade estão presentes na escola. O pesquisador aponta como alternativa para o estudo de gênero na escola a inclusão do tema no Projeto Político Pedagógico da escola.

No quinto trabalho “Percepção e atuação de docentes do ensino médio frente à homossexualidade na escola,” foi usado o questionário estruturado com vinte e cinco docentes de três escolas municipais do interior do Ceará. Os dados da pesquisa apontam para o desconhecimento sobre a homossexualidade pelos/as docentes colaboradores da pesquisa e como consequência o silêncio sobre o assunto. Nas considerações finais as pesquisadoras sugerem uma formação continuada capaz de tornar os/as professores/as sensíveis ao assunto e capazes de acolher a diversidade sexual.

O sexto trabalho apresentado tem como tema “Escola e as sexualidades: Como os/as professores/as compreendem as várias identidades sexuais e de gênero,” buscou produzir dados através da aplicação de questionário que mostrassem qual a compreensão de professores e professoras sobre as identidades

sexuais e de gênero. O questionário foi aplicado para professores/as de uma cidade do interior da Paraíba. Os dados mostraram o conhecimento limitado dos/as docentes acerca do assunto e a resistência em abordar o tema. O trabalho aponta para a necessidade de cursos de aperfeiçoamento e capacitação na área da sexualidade como uma solução para os preconceitos de professores e professoras contra homossexuais na escola e a inclusão desses no ambiente escolar.

No sétimo trabalho “Relações de gênero na educação infantil: Percepções de estagiários do curso de Pedagogia,” foi utilizada a entrevista semi-estruturada com dez estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Potiguar-RN. Os/as estagiários/as demonstraram interesse pelo tema. A maioria dos/as estagiários/as não viu problemas em abordar o tema nas escolas. O assunto é abordado no curso como tema transversal, porém no início de 2018 o currículo da IES passou a contar com disciplinas específicas sobre diversidade o que, para o pesquisador, pode ajudar a postura dos estudantes com relação à diversidade.

A leitura e análise dos trabalhos selecionados mostram uma compreensão prescritiva da formação docente, ou seja, a formação docente inicial ou continuada dará conta das questões ligadas a gênero e sexualidade a partir de uma abordagem do tema.

A simples abordagem do tema em uma formação não garantirá o entendimento e a quebra de paradigmas que envolvem a discussão. Será necessário pensar o tipo de abordagem, alguns trabalhos questionam a abordagem biológica do tema, porém não apontam outras que contribuiriam para outra compreensão do assunto.

Em um dos trabalhos analisados houve menção indireta à subjetividade, à visão de mundo, vista no trabalho analisado como conceitos enraizados.

Considerar os “conceitos enraizados” nos leva a pensar o sujeito construído histórica e culturalmente e os processos de subjetivação pelos quais passou e passa esse sujeito, visto que, não é um sujeito definitivo. Vejamos:

Foucault (2002) contrapõe-se à ideia de um sujeito preexistente às formações discursivas que pudesse ser organizador e unificador do conhecimento e coloca em seu lugar diferentes formas de subjetividade, que substituem a noção de subjetividade soberana. Desconstruído o sujeito na sua essencialidade, coloca com veemência o problema de sua constituição. (Tedeschi e Pavan, 2017, p.779)

Nas pesquisas sobre diversidade e diferença vistas no colóquio a essência cede lugar aos processos de subjetivação e à instabilidade das relações de poder que constituem o sujeito pós-moderno, assim, não há subjetividade soberana e homogênea, mas decursos discursivos, atos de fala que constroem o sujeito e suas subjetividades.

Desse modo, diligências com vista à desconstrução são empreendidas negando as categorias que até então eram percebidas como fixas, nesse contexto, podemos falar do ambiente escolar como o tempo e o espaço de deslocamentos e desconstruções. Segundo Tedeschi e Pavan (2017, p.776) “A desconstrução, nesse caso, age no interior dos discursos educacionais hegemônicos que, em certa medida, ainda sustentam o pensamento moderno ocidental, como forma de interrogá-los, de desestabilizá-los (...).”

A escola como lugar de rupturas será um ambiente produtivo e criativo, pois os conceitos serão vistos como prenes de controvérsias e, conseqüentemente, como criações históricas móveis que podem ser desviadas, interrogadas e reconstruídas. Faz-se necessário lembrar que a desconstrução, assim como o ato de educar é uma opção política, porque opera nas relações de poder, afinal a educação escolar não é neutra é sempre uma escolha entre saberes, conhecimentos e os sujeitos que estarão envolvidos no processo.

Alguns trabalhos analisados propõem mudanças no currículo das escolas que vão desde implantação de novas disciplinas e alterações no Projeto Político Pedagógico até o trabalho com temas transversais, desse modo, o currículo escolar continua sendo um território de disputas, no qual as disciplinas escolares podem ser retiradas ou acrescentadas ao currículo a depender de suas finalidades sociais.

A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. (Lopes e Macedo, 2011, p.119)

Entender as disciplinas escolares como construções sociais e políticas nos permite visualizar as escolhas e as mudanças que ocorrem no currículo escolar como conflitos gerados na busca de contemplar maneiras de compreender e estar no mundo.

A transversalidade proposta em um dos trabalhos analisados e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma tentativa de integração curricular que visa trazer para o debate escolar “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana.” (Brasília, 1997)

O objetivo dos temas transversais expõe a fragilidade das disciplinas escolares que não estão vinculadas à vida cotidiana dos/as estudantes.

Discutir gênero, sexualidade e educação, pressupõe a análise de conceitos como diversidade, diferença, relações de poder entre outras. A formação docente sugerida nos trabalhos precisará incluir essas categorias de análise na discussão, assim a contribuição será mais efetiva, mas sem uma solução definitiva.

Como vimos trata-se de construções históricas e sociais que acontecem no interior das relações de poder, assim não será com uma tomada de consciência que daremos fim às relações hierárquicas de gênero e sexualidade. Entender as relações de poder como um jogo que gera resistência pode ser mais produtivo no contexto da educação escolar.

10 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após a projeção, o mediador do grupo perguntou o que acharam do vídeo “Probabilidade”. Depois de um silêncio considerável a discussão sobre o vídeo e os temas envolvidos nele começou. Vejamos a primeira fala:

E4. –“Eu achei interessante, porque é como se você se colocasse no lugar de Leonardo é quando um (...) adolescente, ao que tudo indica é um adolescente, né? E a primeira sensação dele depois do contato dele com Matheus. Né Matheus? E a forma como ele ficou confuso, mas o que me chama mais atenção não é tanto a questão óbvia do preconceito em relação à (...), aos homossexuais. A questão que me chamou atenção foi o objetivo de Leonardo de conhecer outras pessoas de estar sentindo um sentimento bom por outras pessoas é, me chamou atenção essa questão.”

A estudante começa sua fala reiterando um discurso de alteridade quando diz “se colocar no lugar do outro.” E4 procura atribuir a sua fala um sentido de humanização ao dizer que a preocupação maior dela foi com o objetivo de Leonardo (protagonista da história) “de conhecer outras pessoas, de estar sentindo um sentimento bom.”

Ao descartar o que ela chama de questão óbvia (preconceito em relação aos homossexuais) E4 põe em destaque o “sentimento bom”, mas o que seria esse “sentimento bom para outras pessoas”? Uma partilha? Um sensação de altruísmo? Não. O contexto do vídeo não possibilita essa interpretação. Considerando que ao fazer a mudança para outra cidade e, conseqüentemente, outra escola o sentimento de Leonardo era de insegurança e tristeza por ter deixado seus amigos e sua namorada em outra cidade, a fala de E4 não contempla essa realidade vivida pelo protagonista.

E4 continua com um tom de negação da realidade, aludindo, portanto, a um “sentimento bom pelas pessoas” que não expressa o gênero de afetos, de fato, envolvidos na trama. Neste sentido, identificamos uma formação discursiva que não autoriza, à primeira vista, uma análise da sexualidade do protagonista do filme, pois a história trata disso.

Podemos, portanto, supor, em relação à fala de E4 uma dificuldade de lidar com a realidade evocada pela narrativa fílmica e o recorrer, consciente ou não, a

uma espécie de racionalização, ou seja, através da articulação de ideias, é encontrada uma “desculpa” para algo controverso, dito de outro modo, mediante a dificuldade de lidar com os sentimentos e emoções contraditórios e/ou conflituosos evocados pelo filme, fez-se, assim, uma assepsia do representado com o intuito de “dessexualizar” a narrativa.

Por intermédio destes mecanismos de defesa, o sentimento despertado em Leonardo foi percebido como algo de outra ordem, da ordem da amizade e não do desejo e, conseqüentemente, transformado em algo inofensivo, normal, dentro dos padrões, ou seja, “deserotizado” para estar em consonância com a heteronormatividade. Ocorre, portanto, uma higienização da realidade incômoda ou controversa, novamente posta em ordem por intermédio de um discurso normalizador.

E4 continua sua fala:

“E no final de ele querer conhecer mais pessoas, então não se trata, a princípio, nem da escolha dele, ele ainda não se, não se resolveu, não se reconheceu enquanto um sujeito ‘ah, sou gay’, ‘eu agora sou homossexual’. Não, ele simplesmente sentiu um sentimento, um sentimento bom, eu posso senti-lo tanto para com homem quanto para a mulher, mas eu gostei do vídeo e eu acredito que muitas pessoas deveriam ver porque não se delimita só ao ser ou não ser gay, mas ao que essa pessoa é, ao sentimento que ela traz, enfim.”

Acima, E4 parece continuar a tentar “dessexualizar” o enredo quando afirma: “eu gostei do vídeo e eu acredito que muitas pessoas deveriam ver porque não se delimita só ao ser ou não ser gay”.

A fala de E4 se refere ao final do vídeo quando, na aula de matemática sobre “probabilidade” Leonardo (o protagonista) se vê numa situação vantajosa ao sentir atração por meninos e meninas, pois, a probabilidade de encontrar um par amoroso aumentaria.

E4 continua com um discurso de alteridade ao falar do “sentimento bom” de Leonardo e ao afirmar que o personagem “não se resolveu”, revela, usando outras palavras, o discurso de *escolha sexual*, conceito que só considera a prática sexual e não a atração, mais uma maneira de higienizar a realidade, racionalizando o que considera conflituooso e/ou adverso dentro e/ou fora de si. Com efeito, o discurso de E4 não consegue sair do binarismo heterossexual/homossexual.

A discussão continua com a fala de E1:

“Na verdade eu tava pensando justamente isso também, né? Porque ele não se preocupa somente, como ela falou, ou com homem ou com mulher, não se preocupa com essa doutrina dele”.

E1 diz pensar igual a E4 e diz que o personagem Leonardo “não se preocupa com a doutrina dele”. A fala de E1 além de não considerar a atração como elemento constitutivo da sexualidade, pois concorda com E4, revela a ideia de sexualidade como doutrina, algo a ser transmitido, ensinado. Por outro lado, pode-se também pensar num sentido metafórico à palavra “doutrina”, neste contexto, como uma analogia à designação da própria identidade – assim, Leonardo não estaria preocupado em ser bissexual, gay ou hetero, ou seja, não estaria preocupado com a designação dessa identidade, não estaria preocupado em nomeá-la.

Nota-se que E1, apesar da aparente liberdade sexual em seus gestos e tom de voz, tem uma formação discursiva e formação ideológica marcada pela contradição, o que revela a articulação entre formação discursiva e interdiscurso, ou seja, a relação entre discursos. Da relação com outros discursos originam-se os sentidos. No caso de E1 o sentido conservador.

E1 continua sua fala:

“Se não, fala que tem cinquenta por cento mais “chance” de encontrar alguém com que ele consegue se dá bem e tudo mais, então a gente vê que ele tá buscando uma ‘felicidade’ digamos assim, você tá se sentindo bem e não está se preocupando com gênero e sexualidade, com nada, apenas está bem”.

Percebe-se na fala acima: “e não está se preocupando com gênero e sexualidade, com nada, apenas está bem” um não ou ainda – sobretudo neste contexto sócio-histórico vigente – fora da norma do personagem. Interesse em demarcar a identidade outsider.

Mesmo que proferido, neste processo de tornar invisível, anulando o sinal da diferença, percebe-se o empreendimento social e cultural para tirar a potência da alteridade. Vem a ocorrer, portanto, mais uma vez, a negação da diferença no discurso e, portanto, sua negação na realidade e/ou negação da realidade. O que não existe no discurso, o que não é representado, não existe na realidade.

Vê-se remeter, assim como na fala de E4, à dificuldade em lidar com essa diferença e à estratégia do esmaecê-la, borrando a fluidez do signo, suas provisoriades – talvez quisesse dizer: “Não estou diante da alteridade, mas, de um igual”, já que “não se resolveu” (sic.). Mais uma vez a negação ao devir do outro.

E1 fala da probabilidade encontrada por Leonardo no vídeo, porém desconsidera as questões de gênero e sexualidade envolvidas na “busca da felicidade”, para E1 o personagem quer “apenas estar bem.” Notam-se os sentidos dessa frase “apenas estar bem” no contexto de discussão sobre sexualidades e sua relação com o controle exercido sobre a sexualidade, dita de outra maneira a frase pode ser: “para estar bem não preciso de sexo”. Dessa maneira, a reiteração de um discurso conservador se revela nas paráfrases, ou seja, outras maneiras de dizer o que já foi dito.

E3 se coloca na discussão:

“Eu acredito que essa preocupação dele se dá pelo fato da resposta que a gente sempre tem que dar a sociedade, então o homem tem que gostar de mulher e vice e versa, então quando você se encontra numa situação diferente do que você está acostumado do que a sociedade impõe como correto, de fato, você fica cheio de dúvidas.”

E3 traz na sua fala o elemento da “dúvida” que até então não tinha aparecido nos outros discursos, mas que é um elemento crucial na descoberta dos prazeres sexuais. E3 coloca na discussão a imposição da sociedade do que ela (a sociedade) considera correto. Essa imposição pode ser entendida como as normas, ou melhor, como a heteronormatividade que tem a heterossexualidade como modelo a ser seguido por todos e todas. Existe no discurso de E3 uma ilusão referencial quanto ao uso da palavra “imposição” segundo Orlandi (2009, p.35) “Recorremos a famílias parafrásticas, para melhor especificar o que estamos dizendo”

E3 continua:

“E essa reação de quem estava em volta, de apontar e de julgar é muito comum na nossa sociedade, porque, de fato, a nossa sociedade é estruturada de maneira que só pode se relacionar homens e mulheres e quando a gente se depara com uma situação contrária é muito comum ouvir no grande grupo piadinhas e tudo, então se já é difícil quando a gente tem uma mente formada, imagine na adolescência que é um período tão turbulento, tão cheio de descobertas.”

Novamente E3 traz em seu discurso um tema que não tinha sido visto ainda: o julgamento das pessoas que estavam em volta. Mais uma vez, nota-se a ilusão referencial no discurso de E3 ao usar a palavra julgamento ao invés de homofobia. É necessário lembrar que julgamento não é o mesmo que homofobia, porém a relação de sentido se dá pela aproximação dos campos semânticos dessas palavras. A

opção pela palavra julgamento silencia o que a palavra homofobia diria, ou seja, a carga de violência contra as sexualidades não heterocentradas.

E3 continua e revela outros elementos novos para a discussão como: a estrutura binária homens/mulheres e também o que está fora do binário que foi chamado de “situação contrária”, mais uma vez E3 usa um termo em lugar de outro, “situação contrária” em lugar de “homossexualidade.” A expressão “situação contrária” em lugar de homossexualidade deixa subentendida no discurso a posição subalterna das relações que se enquadram na norma hegemônica, ou seja, a heteronormatividade.

A ocorrência de paráfrases ou sinônimos revela o cuidado no tratamento do tema, isso se deve provavelmente ao nervosismo das primeiras falas, mas, também à formação discursiva/ ideológica que autoriza o que pode ser dito. As paráfrases revelam um interdiscurso, relação com outros discursos que podem ser conservadores ou não.

E3 continua sua fala:

“Ele se sentiu atraído pelo menino, mas ele também sentiu vontade de olhar pra menina, tanto pela influência que ele tem de ser menino e ter que se relacionar com meninas.”

E3 traz em seu discurso a questão da atração que é um dado a ser considerado quando se trata de sexualidade, contudo, a atração direcionada para o menino não é a mesma direcionada para a menina. A “vontade de olhar pra menina” tem a ver com influência, quase uma obrigação de ser menino. O que foi dito no discurso se relaciona com o que não foi dito pela noção de interdiscurso.

Assim, a negação, ou não compreensão da bissexualidade que se encontra em discursos que só entendem o binário heterossexual/homossexual é uma produção que acontece entre discursos, na historicidade. Segundo Orlandi (2009, p. 80): “A historicidade deve ser compreendida em análise de discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem”.

E2 Coloca-se na discussão:

“Eu achei interessante uma parte no vídeo quando os colegas começaram a apontar, a tirar..., a fazer charadinhas deles, né? E aí me remeteu o seguinte: que o quanto que isso acontece no nosso cotidiano, de dizer assim ‘ah porque a pessoa é gay, o rapaz é gay ele não pode ter amigo homem, porque não é amigo, é namorado’, né?”

Ao dizer que uma parte (cena) do vídeo remeteu ao cotidiano, E2 considera a relação interdiscursiva, ou seja, o que já foi dito por alguém com aquele sentido tem relação com o que E2 diz, nesse caso, o que é dito é que “o rapaz gay não pode ter amigo homem.” Existe na enunciação uma oposição entre “ser gay” e “ser homem”, ou seja, uma compreensão que gay não é homem, essa compreensão se origina da crença na linearidade/ inteligibilidade entre gênero, sexo e desejo, tal crença desconhece as várias configurações das masculinidades e apóia-se na noção de um sujeito unitário.

E5 contribui com a discussão:

“O que eu mais gostei do vídeo foi que é um vídeo que não é aquele final óbvio que a gente espera dele, dele escolher ou a menina ou o menino, porque você fica, né? Fica esperando, ele vai escolher quem, então? Ou ele pode escolher os dois e aí você vê que o vídeo ele traz uma proposta diferente de mostrar que não necessariamente a gente precisa fazer essa escolha (...)”

E5 aponta a escolha entre um relacionamento íntimo com uma pessoa do sexo oposto ou do mesmo sexo como sendo um final óbvio, esperado, mas quando no final Leonardo não faz essa escolha e prefere se relacionar intimamente/sexualmente ora com meninos, ora com meninas E5 pensa ser uma proposta diferente do vídeo.

Segundo Orlandi (2009, p.82): “Consideramos que há sempre no dizer um não dizer”, dessa maneira, o que E5 considera óbvio, esperado é a noção binária, é a escolha: ou isso, ou aquilo, pois a historicidade do discurso mostra que a noção binária, quando se trata de sexo, permanece inalterada na visão normativa.

Para E5 a novidade, a proposta diferente é não fazer escolha, ou seja, a novidade é que a sexualidade não é fixa, ela pode ter várias configurações.

Continuando a discussão E3 traz novas contribuições:

“E a gente vê assim (...) a dificuldade que ele enfrenta, né? É difícil pra ele se (...) se posicionar enquanto homossexual. E quanto jovem, se a gente para pra pensar, hoje não estão nessa posição? ‘Eu não vou me assumir porque eu tenho um preconceito dentro da minha casa’ e a escola também fabrica um grande número de preconceituosos, então assim, isso vem desde a educação infantil e se estende lá pra o ensino médio (...)”

E3 fala sobre a dificuldade do protagonista da história se posicionar enquanto homossexual. Mais uma vez a dificuldade de reconhecer a bissexualidade do

personagem é revelada no discurso através do interdiscurso que ganha forma em discursos que não reconhecem a bissexualidade como mais uma configuração da sexualidade.

O discurso é revelador da posição de onde E3 fala, ou seja, quem é esse sujeito que fala e o que autoriza essa sua fala. Trata-se de uma professora em formação e com experiência em sala de aula. Quando E3 diz: “A escola fabrica um grande número de preconceituosos” se faz necessário lembrar o conceito de memória discursiva. Segundo Orlandi (2011, p.31): “O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma de pré-construído.”

No caso de E3 o saber discursivo vem de seus estudos para o “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) sobre gênero. Assim, E3 mostra-se segura ao fazer a crítica à escola.

E5 contribui com a discussão:

“É eu tenho um caso, inclusive que eu vivenciei ‘hoje’ na minha sala de aula e quando E3 fala de educação infantil eu fiquei me lembrando, eu disse: eu tenho que falar, é. A gente entregou um óculos pra eles trabalhando a vogal ‘o’ e eu, de propósito tive a grande ideia de pegar o cesto e botar assim (gesto para o chão) pra eles escolherem a cor que quisessem e esse aluno, ele escolheu rosa e quando ele escolheu rosa as meninas olharam pra minha cara, eu disse: ‘não fui eu, não fui eu que dei’, sabe?”

Quando E5 começa a sua fala deixa claro sua posição enquanto sujeito do discurso: Professora da educação infantil. Na sala de aula em que E5 atua existe mais de uma professora.

Ao considerar como uma grande ideia colocar o cesto cheio de óculos de várias cores no chão para as crianças escolherem E3 fez “de propósito”, considerando que um dos sinônimos da palavra “propósito” é objetivo, pode-se dizer que E5 tinha um objetivo e para alcançá-lo criou as condições.

Contudo, podemos considerar as condições de produção do discurso que inclui as circunstâncias de enunciação, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico. O contexto imediato, nesse caso, seria o lugar onde foi colocado o cesto e as várias cores contidas em seu interior. O contexto sócio-histórico está ligado à produção de acontecimentos que se dão ao considerar a carga de significação presente em cores como azul ou rosa. Inconscientemente, ou não E5 produziu um

acontecimento esperado pela memória discursiva, ou seja, pelo conhecimento de que a cor rosa e a cor azul são representativas em questões de gênero.

E5 se sentiu indagada pelos olhares das outras professoras quando seu aluno pegou os óculos rosa. A resposta “não fui eu, não fui eu que dei” afirma a memória discursiva de E5, ou o interdiscurso: menino/azul e menina/rosa.

O mediador do grupo focal pergunta se os/as estudantes colaboradores/as têm alguma Disciplina no curso que aborda a questão gênero e sexualidade. As respostas foram as seguintes:

E3

“A disciplina de Psicologia traz, mas é um discurso muito raso, na verdade é apresentado alguns seminários e um discurso que fica bem assim (gestos negativos com as mãos). Que a própria turma que eu lembro bem que foi o tema do meu seminário, a própria turma ficou escandalizada quando nós apresentamos a proposta da ‘cartilha’ de trabalhar toda essa questão e a própria turma, que é uma turma de pedagogos em formação, não concordaram: ‘não, não, mas eu não concordo’.”

E3 mostra em sua fala seu descontentamento com a abordagem de “gênero e sexualidade” feita pela disciplina de Psicologia, segundo E3 a disciplina faz uma discussão rasa, ou seja, sem aprofundamento.

E3 diz que aconteceram seminários na disciplina e que o seminário apresentado por ela abordou o tema em questão e apresentou uma cartilha (caderno escola sem homofobia). Diante a negação da turma de aprofundar a discussão E3 se mostra surpresa com a postura da “turma de pedagogos.”

A fala de E3 descreve uma polêmica que se instalou na sala de aula entre ela e a turma que não concordava com aquela abordagem sobre a questão de gênero e sexualidade. A polêmica é uma das tipologias do discurso. O discurso polêmico é uma atividade contrária ao que é estabelecido, nesse sentido, quando se refere à “turma de pedagogos” o que foi dito deixa transparecer o não dito, ou seja, o que E3 espera de uma turma de pedagogos, a abertura para discussões polêmicas.

E5 diz:

“Porém, a gente nota a vontade dela (a professora de Psicologia), de querer aprofundar, só que ela não pode, porque ela tem que dar conta do desenvolvimento da criança, num sei o quê. Então pelo fato dela ter isso, toda vez que surgia alguma discussão na sala a gente não podia falar e ficava só nisso.”

E5, em seu discurso, defende a professora de Psicologia dizendo que ela tem vontade, mas não pode porque a prioridade é outra discussão.

Na fala de E5 o não dito tem uma potência significativa: Os subentendidos, ou seja, são os “não ditos que também significam” (Orlandi, 2009, p. 82). O que fica subentendido na fala de E5 é a falta de tempo e a obrigação da professora para seguir com outras discussões. Existe no enunciado forças opostas: a vontade da professora e o que ela tem (é obrigada) a fazer. Nesse jogo de opostos a vontade da professora perde. A fala de E5 nos remete à organização do tempo curricular.

O mediador pergunta se o fato de estudar na Universidade causou alguma alteração na maneira de ver, de perceber as homossexualidades.

E3 começa:

“Não, assim, no meu caso eu tenho três tias que são casadas com outras mulheres, então eu sempre tive essa visão bem aberta, meus avós que tem 92 anos, meu avô tem 92 e minha vó 89, se você conversar com ele você vai perceber que não existe nenhum preconceito com eles, tipo, meu avô trata da, da... Delas como noras: ‘minhas noras’, um casamento normal como dos filhos deles. Então assim, eu fui criada num ambiente onde isso não existe e claro que a formação da faculdade abriu mais minha mente, mas que eu nunca cheguei nesse espaço com preconceito, na verdade eu só pude colher os frutos que a disciplina trouxe, como eu gosto muito do assunto, eu sempre busquei estudar melhor.”

A fala de E3 revela a construção histórica do sujeito do discurso que está inserido na sociedade. E3 fala de uma experiência duplamente familiar – relacionada a relações de parentesco e, do mesmo modo, algo com o que está habituado – e de como essa experiência afeta o seu modo de pensar, podemos dizer que a historicidade que atravessa a fala de E3 demarca o que vem a ser dito a partir da posição do sujeito num contexto sócio-histórico.

E3 comunica sua percepção sobre a importância de sua vivência enquanto sujeito histórico, ou seja, situada em um tempo e espaço qualitativamente específicos, ao afirmar “eu fui criada num ambiente onde isso não existe” e faz, da mesma forma, referência aos seus estudos para o trabalho de conclusão de curso (TCC), avaliando que os saberes e poderes intercambiados na universidade e concorda que os estudos feitos na faculdade contribuíram para a melhor compreensão do tema e/ou alargamento discursivo: “claro que a formação da faculdade abriu mais minha mente”.

E1 converge a E3 e diz: “Eu acho que é o mesmo caso de todos, né? Aqui na universidade é que a gente tem uma ‘infinidade maior de informação’, de abertura com outras pessoas, de tudo mais.” E continua: “Eu acho que para mim também aconteceu à mesma coisa que às meninas... Desde pequeno, na verdade, eu fui “bulinado” na escola [nervoso] porque as pessoas sempre falavam que eu era gay, me chamavam disso, eu nem me preocupava, chegava em casa rindo, nunca tive nenhuma preocupação...”

E1 complementa: “Quando a gente chegou em Psicologia I que foi, tipo, eu tinha 17, 18 anos, mais ou menos, aí começou a tratar desses assuntos que falaram. Não tem muitas pessoas, tipo, hoje não é só na adolescência que fica essa questão da sexualidade, aí pronto, tranquilizou-se a minha mente.”

E1 começa sua narrativa remetendo a muitas possibilidades encontradas na universidade desde as muitas informações até às várias maneiras de socialização com as demais pessoas. E1 continua e escolhe como exemplo a narrativa de sua experiência como vítima de *bullying* na escola porque as pessoas achavam que E1 era gay.

A fala de E1 se mostra truncada pelo nervosismo do momento, apesar disso, E1 prossegue e atribui à disciplina de Psicologia I e às discussões sobre sexualidade a “tranquilidade de sua mente” no que se refere ao tema. Podemos, assim, pensar no sujeito do discurso como uma posição, um lugar que autoriza a fala e, nesse sentido, a fala de E1 expressa o que talvez sejam conflitos quando revela, contraditoriamente, (i.) sua não preocupação com o fato de ser chamado de gay e, mais adiante, (ii.) o ter encontrado a “tranquilidade” com relação à sexualidade com as discussões da disciplina de Psicologia I.

O não dito na fala de E1 surge, portanto, como ruídos que indicam, paradoxalmente, uma não tranquilidade ou divergências entre razão e emoção, entre palavras e afetos subentendidas no contexto da fala: “aí pronto, tranquilizou-se minha mente”, neste sentido, correspondemos à Orlandi (2009, p.42) quando diz que os sentidos não estão nas palavras, elas mesmas - estão aquém e além delas próprias – ou seja, no cenário que ajudam a constituir e dentro do qual obtêm seus significados.

Talvez possamos ler este evento como a dissonância entre um querer estar tranquilo, em consonância com as injunções sociais e culturais, e o peso do trajeto histórico de E1 – o *bullying* sofrido, os conflitos gerados e o alento encontrado nos

discursos sobre a constituição de saberes e poderes no universo acadêmico. Tem-se, assim, em E1, a “razão”, a vontade de permanecer numa a-histórica e transcendental racionalidade originada nos discursos da modernidade e o conflito gerado mediante os afetos e a ininterrupta história de vida que lhe são tão singularmente seus e que conferem, às pessoas, uma perigosa provisoriedade.

O devir, a incompletude, o inacabamento dos sujeitos, a historicidade, as tensões e fluxos díspares caracterizam – ao contrário da “tranquilidade” arquitetada – a instabilidade em territórios perfurados por linhas de força distintas, esta assimétrica tessitura confere, assim, o tom ao discurso de E1.

Após a fala de E1, os/as colaboradores/as voltaram a falar de experiências em sala de aula e das conotações e/ou das diferentes compreensões que os acontecimentos poderão vir a adquirir a partir do contexto em que ocorrem, assim discorre E4:

“Um colega foi se despedir do outro na frente do padrinho - e na minha frente - e aí beijou, mas não foi ‘vou dar um beijo na sua boca’ não foi nada disso, são duas crianças. E depois ele disse assim [imitando a voz infantil]: ‘Eita, errei!’. E beijou na bochecha e foi embora. Esse tipo de atitude é natural. A mãe beija na boca da criança, ele vai reproduzir, o pai também e isso não significa que essa criança tenha ou não uma pretensão, tendência a ser uma pessoa homoafetiva. Não tem nada a ver. Só que essa questão, por causa da represália, muitas pessoas não param nem pra pensar...”

E4 relata, portanto, a despedida de dois colegas na saída do colégio e o beijo na boca sem intenção. Segundo E4 existe uma “represália” que não deixa as pessoas “pensarem” sobre a naturalidade de um beijo na boca. A que remete, portanto, o significante “represália”? Pode-se supor que a “represália” remeta a uma espécie de “tabu”, “interdição” ou a algo que tangencie o campo da proibição e, conseqüentemente, à seara do impuro associada às transgressões do estabelecido no contexto heteronormativo.

Segundo a percepção de E4, a imobilidade suscitada por estas injunções e dispositivos de poder, não deixaria as pessoas, sequer, livres para refletirem. Por analogia, remetemos a fragmentos da grande narrativa cristã, em meio à qual há a compreensão do pecar “em pensamentos e palavras” – não é à toa que o

pensamento, sob a égide do simbólico e à força da Lei da Cultura, vem a ser domesticado e, tanto melhor, se, sob controle, estiver livre de “impurezas”.

A expressão “são duas crianças,” evoca a pureza frente às impurezas e perigos supracitados e tem como objetivo conotar “inocência”, num jogo parafrástico que mantém a memória, ou seja, o que já foi dito, segundo Orlandi (2009, p.37) “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.”

A naturalidade do beijar na boca – remetendo a uma [des] erotização do gesto - segundo E4, é reproduzida pela criança – também [des] erotizada – que “ganha beijo na boca do pai e da mãe.” Contudo, quando a criança usa a expressão “Eita, errei!” a “inocência” do beijo é questionada, porque aquele não era o objeto permitido, dito de outra forma, a criança sabia onde deveria/ queria beijar e onde não deveria/ queria.

O mediador perguntou por que E4 usou a palavra homoafetivo, como transcrito: “A mãe beija na boca da criança, ele vai reproduzir, o pai também e isso não significa que essa criança tenha ou não uma pretensão, tendência a ser uma pessoa *homoafetiva*”.

A resposta de E4 foi a seguinte:

“Porque eu acredito que seja uma forma de me direcionar que não seja taxativa, não seja..., não seja também, mas eu acho que focar falando ‘gay’, ‘gay’ no mundo de hoje representaria uma linguagem muito... Sabe? Muito que vai lhe levar a uma concepção que a gente não tem essa concepção.”

A explicação de E4 para o uso do termo “homoafetivo” mostrou inabilidade para situar os saberes e poderes relacionados ao termo, assim como o receio de dizer-se preconceituoso/a ou, em suas palavras, “levar a uma concepção que a gente não tem essa concepção”.

A dificuldade em dizer o que representa para a linguagem a palavra “gay” revela mais o que não foi dito do que o que foi expresso em meio a reticências e interrogações, ou seja, para E4 a palavra gay é uma forma pejorativa de se referir a uma pessoa. Contudo, E4 não conseguiu perceber que, saindo da perspectiva heteronormativa da linguagem, a palavra “gay” ganha uma forma de empoderamento/ resistência.

O mediador pergunta se os/as colaboradoras acham que a sociedade está mais repressora ou não com relação ao tema.

E3 responde:

Eu vou pra o lado... a palavra que eu quero falar não é preconceito, mas eu acho assim, que a sociedade ainda tem um modelo de família que essa sociedade quer seguir. Veja, eu tenho uma cunhada que é recém-formada aqui na faculdade e que me criticou muito, muito, muito, muito, pelo fato de eu ter escolhido esse tema.

E3 não quer usar a palavra preconceito em sua fala sobre a sociedade, porém, não indica outra palavra, nem um sinônimo. Caso parecido acontece quando E3 fala do modelo de família que a sociedade preserva E3 não caracteriza esse modelo. Contudo, analisando o contexto fica subentendido que E3 fala de uma família nuclear e patriarcal.

Embora se esforce para dizer de outra maneira E3 não consegue. Assim é relevante o que diz Orlandi (2009, p.35) sobre os sentidos: “Eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade.”

Existem várias maneiras de comunicar algo, mesmo quando não queremos dizê-lo. A maneira de dizer ou não dizer enuncia a nossa íntima relação com os aspectos históricos, culturais, políticos e ideológicos a história e com a ideologia que é a própria “relação entre linguagem e mundo.” (Orlandi, 2009, p.47)

Podemos, assim, dizer que há subjetivações nas sinuosidades ou dobraduras, entre os percursos em territorializações, desterritorializações, dentre outros possíveis deslocamentos que amparam a relação entre linguagem e mundo, esses processos de subjetivação vão constituir, ininterruptamente, o sujeito que fala e são materializados no processo de interpretação.

Sobre a sociedade E5 responde:

“Eu ia falar assim: quando a gente pensa na situação atual, eu vejo que tem muita coisa a melhorar, porém a gente vê que já teve um movimento de luta muito grande, a gente vê que existe uma força em que essas pessoas se espelham e se inspiram pra que de fato se reconheçam. Quando fala ‘sair do armário’, então, é porque de algum modo elas forma influenciadas por esses movimentos que estão querendo ter vez e voz (...) eu vejo que é uma luta constante, porque tem gente que é muito ‘quadrada’. Você lida com essas coisas dentro de sala de aula e aí tem uma auxiliar dentro da mesma sala de aula minha que o discurso dela diário é de que se o menino pega uma boneca: ‘isso é de menina, menino não pega essa boneca, não!’”.

A fala de E5 se refere aos movimentos sociais que dão visibilidade às sexualidades não heterocentradas e à força que leva as pessoas a assumirem sua sexualidade, suas vontades e desejos. Na fala de E5 existe, da mesma forma, uma queixa com relação às pessoas que desconsideram as questões de sexualidade e de gênero e que trabalham também como educadoras no mesmo espaço que E5.

E5 busca um consenso entre educadores e educadoras em relação ao conhecimento das questões de sexualidade e gênero, porém é preciso lembrar que a historicidade das pessoas, os múltiplos e únicos devires peculiares aos seus próprios processos de subjetivação, dito de outro modo, as relações que são estabelecidas entre sujeito, linguagem e história precisam ser consideradas antes de pensar em consensos.

De acordo com E4, “Mesmo com todas as discussões e a minoria surgindo, que é importante e fundamental, mas as pessoas continuam morrendo e as notícias continuam acontecendo, os atentados, as agressões, as mortes, os índices de bullying e as situações na escola continuam acontecendo. Eu acredito que essa questão que E5 falou ainda é difícil”.

E4 revela em sua fala a preocupação com a violência física e verbal que as pessoas homossexuais sofrem. Quando E4 usa a palavra “bullying” não fala de uma situação específica de violência, pois o bullying não tem um foco determinado, ele nasce do desejo de humilhar o/a outro/a que se mostrar frágil.

O uso da palavra “bullying” por E4, portanto, é fruto de uma memória discursiva, ou seja, o já dito nos discursos sobre educação escolar, neste sentido, e embora seja fruto de uma memória discursiva a palavra “bullying” não se refere especificamente à homofobia o que, de certa maneira, invisibiliza esse tipo de violência.

Apesar de referir-se notadamente à violência contra homossexuais a palavra homofobia não foi usada - o que pode significar que a situação de produção do discurso não autoriza o conhecimento da homofobia como crime.

E4 continua sua fala:

“Eu acho que assim, uma questão que talvez seja relevante trazer é que existe também um... vou usar a palavra preconceito com relação à população... às pessoas cristãs. Assim, eu sou cristã, mas, sobretudo, eu tenho sobre meu cristianismo respeito. Então eu acredito que até pras pessoas que são tradicionalistas elas precisam dessa discussão”.

A fala de E4 é um pouco confusa, apesar disso, tem-se uma clara mensagem: E4 é cristã e respeita profundamente sua religião. O início da fala demonstra nervosismo que talvez se justifique por trazer um dado novo para o grupo: a religião, a própria.

E4 reconhece ainda que seu credo religioso necessita desse tipo de discussão. E4 acredita que se as pessoas do seu credo religioso conhecerem a discussão sobre sexualidade e homossexualidade, elas terão respeito com os/as outros/as.

A palavra “respeito” também é fruto de uma memória discursiva que repete um discurso e por isso é parte do processo de interdiscursão. A palavra respeito está mais perto do conceito de diversidade e mais distante do conceito de diferença, das mudanças sociais e das revisões de injustiças que esse conceito engloba, pois a palavra “diversidade” não implica, necessariamente, interação. Sendo assim, o conceito de “diversidade” está ligado à separação, ou seja, grupos.

11 LACRANDO, MAS NEM TANTO

*Daquilo que eu sei; nem tudo me deu clareza.
Nem tudo foi permitido; nem tudo me deu certeza.
Não fechei os olhos, não tapei os ouvidos.
Chorei, toquei, provei. Usei todos os sentidos, só
não lavei as mãos e é por isso que eu me sinto
cada vez mais limpo.*

Ivan Lins

O desejo é de falar da alegria de chegar a esse momento que chamam de conclusão, mas que fugindo de uma linguagem heteronormativa chamo de lacrando (lacrção) termo comum na comunidade LGBTT que significa “fazer bonito”, “se dar bem”. Penso que esse termo não fecha possibilidades de revisões e de continuidade que podem acontecer no mesmo trabalho, ou em outras pesquisas sobre o tema feita por outras pessoas.

Lacrando, porque quando existe o desejo de transformar dores e angústias passadas em contribuição revestida de credibilidade acadêmica isso é uma lacração. Encarar preconceitos e contribuir com a desconstrução de alguns deles é lacrar.

Nesse trabalho vi minhas diversas identidades contempladas: filho, homossexual, estudante, professor. Todas elas estão presentes nesse trabalho. Apesar de fugir de um discurso militante não há como negar que esse é minha posição, a formação discursiva de alguém que busca desconstruir as normas (inclusive o título dessa seção).

Busquei compreender através da análise de discurso qual o entendimento de futuros/as professores/as sobre as homossexualidades, questão relevante para quem sabe o que é sofrer homofobia na escola e tem a pretensão de que o espaço educativo seja também um lugar de justiça social.

Visitar a história da sexualidade foi crucial para entender as regulações que cercam essa categoria histórica e cultural e, assim, compreendê-la em sua dinâmica e fluidez.

A escuta atenta de estudantes do nono período do curso de Pedagogia (UFPE/CAA) sobre as homossexualidades e a análise do discurso produzido por

esses/as estudantes revela o pouco conhecimento desses sujeitos sobre as questões referentes às homossexualidades.

Segundo os/as estudantes colaboradores a discussão sobre gênero, sexualidade, homossexualidade não é frequente no curso de Pedagogia acontecendo em uma disciplina durante o curso. Essa lacuna é percebida na fala dos /as estudantes sobre o tema.

Os discursos analisados são construídos a partir de memórias discursivas que revelam, na maioria deles, preconceitos e conservadorismos percebidos a partir do não dito, ou seja, silêncios e implícitos. Para exemplificar o que dissemos revisitamos alguns termos usados, ou não usados nos discursos:

Discutir homossexualidades, falar da violência contra essa população e não nomear esse tipo de violência é cair na naturalização desse crime específico.

A confusão em torno da homofobia e do bullying aponta para a carência de informação e conhecimento. Dizer que todo preconceito que acontece na escola é bullying é relativizar a violência. Pode-se falar em bullying homofóbico, bullying racial especificando essa violência, mas não invisibilizá-la.

Não atentar para a bissexualidade explícita do protagonista do vídeo foi um fato que chamou muita atenção na pesquisa, pois a partir desse fato foi comprovado o entendimento que se tem da sexualidade como algo fixo, bem como ver a bissexualidade como algo extraordinário revela a noção binária sobre a sexualidade.

A separação entre os termos “homem” e “gay” nos diz do não conhecimento das várias configurações das masculinidades, além de acessar uma memória discursiva conservadora, binária e preconceituosa.

As falas que traziam elementos novos à discussão tais como: imposição, estrutura binária, atração, partiram de um/a colaborador/a que faz seu trabalho de conclusão de curso (TCC) com a temática de gênero e que tem em sua família casais homossexuais.

Esse fato é representativo de como o discurso é permeado por outros discursos criando relações interdiscursivas que se realizam na lembrança/memória do que já foi dito em algum lugar perto ou distante. Assim:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico se apague na memória para que passando para o “anonimato” possa fazer sentido em minhas palavras. (Orlandi, 2009, p.34)

O que dizemos sofre influência do que já foi dito, mesmo que não se saiba a fonte do já dito, porém quando falamos damos início aos processos de interdiscurso e memória discursiva.

Quando falamos “homem” e “gay”, como categorias distintas, coloca-se em movimento uma memória discursiva que reaviva noções binárias e biológicas na compreensão da sexualidade. Essa outra forma de dizer o já dito, na análise do discurso, é chamada de “esquecimento”, ou seja, a impressão de que somos os primeiros a dizer.

Assim, os discursos dos estudantes do curso de Pedagogia acerca das homossexualidades são regulados pela memória discursiva que tem relação com a historicidade do discurso, ou seja, o tempo e a continuidade do discurso.

A formação discursiva é outro dispositivo de análise que foi considerado ao realizar a análise do discurso dos/as estudantes. Essa formação tem a ver com a posição ideológica de onde as palavras são ditas, por esta razão procuramos sempre deixar clara a posição de quem falava (Estudante, professor/a, etc.). Assim:

Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. (Orlandi, 2009, p.4)

Não existe discurso sem ideologia, para comprovar essa afirmação observemos a interpretação, a língua ganha sentido através da história, pois é ela, a história e também o contexto que indicam as possibilidades de interpretação. Nessa relação entre língua e mundo (história) se encontra a ideologia.

Os discursos sobre homossexualidades que foram analisados mostram-se conservadores quando passamos a analisar os implícitos, os subentendidos e todo o processo que compõe a análise do discurso. Desse processo fazem parte a criatividade e a produtividade. Vejamos:

Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo (...). Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrumpem assim sentidos diferentes. (Orlandi, 2009, p.37)

Os discursos dos/as estudantes do curso de Pedagogia sobre as homossexualidades que chamo de conservadores são aqueles em que a produtividade se faz presente pelo uso de paráfrases retornando, desse modo, ao que já foi dito.

A dificuldade de empregar alguns termos, como já vimos, demonstra resistência em criar novas e diferentes alternativas que quebrem com “o mesmo sempre dito”, assim chamo esses discursos de conservadores, pois, implicitamente mantém a continuidade de uma ordem moral que entende a dimensão biológica do sexo como único meio de experienciar a sexualidade.

Segundo Orlandi (2009, p.87) com relação a denominações atribuídas ao discurso como polêmico, lúdico, autoritário ou conservador: “Não devem levar a pensar que se está julgando os sujeitos desses discursos: Não é um juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas”.

Assim o que chamo de conservador não é um traço de caráter, mas a descrição feita de um discurso apoiada em uma teoria.

Não podemos ser levados/as a pensar que o discurso tem uma tipologia pura, ou seja, o discurso será só conservador, ou só polêmico, pois as misturas acontecem. Podemos dizer que os discursos analisados têm um funcionamento predominantemente conservador no que se refere às homossexualidades.

Os discursos analisados e ditos conservadores em relação às homossexualidades não o são diretamente, mas nos seus jogos parafrásticos, nos seus esquecimentos e nas suas memórias discursivas.

Quanto mais pública a questão das homossexualidades, as discussões sobre essa temática, mas contribuiremos com discursos criativos com relação à sexualidade e as suas várias configurações.

O discurso é lugar de poder. Todos/as querem, desejam o discurso como maneira de empoderamento. Contudo, existem discursos que se cristalizaram no tempo e tomaram forma de verdade. Esses discursos deixam suas marcas e são

reproduzidos mediante os processos que já vimos, mesmo quando queremos dizer outra coisa.

São as vozes que se misturam e se reproduzem como conservadoras de normas, mas também apontam para quebras dessas normas.

Esperamos que os discursos dos/as estudantes do curso de Pedagogia acerca das homossexualidades se tornem mais criativos saindo de memórias heteronormativas e indicando, de fato, novas formas de perceber a pluralidade na sexualidade.

Para esse movimento de criatividade discursiva será relevante o papel das instâncias educadoras como os movimentos sociais, as comunidades, as famílias, as escolas, as universidades. Estas são pistas para a realização de outras pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **A educação Sexual na primeira metade do século XX no Brasil**. 2012. Disponível em: 33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT23-6673—Int.pdf. Acesso em: abril, 2018.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **Transexuais, corpos e próteses**. Disponível em: <https://gedsfdusp.files.wordpress.com/.../06-bento-berenice-transexuais-corpos-e-prc3>. Acesso em: março, 2018.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacao. Acesso em: junho, 2018.
- BRASIL. Caderno: **Escola sem homofobia**. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp.../2015/.../kit-gay-escola-sem-homofobia-mec. Acesso: junho, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: Diário oficial da união, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: abril, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, Deborah P. **Professor@s e Eros**. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a05.pdf. Acesso em: maio, 2018.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pensam**: sobre os limites discursivos do “sexo.” In: Guacira Lopes (Org). O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 13ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 2017.
- CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo**: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). Currículo: Debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-193.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma epistemologia. Revista Educar, Curitiba, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04. Acesso em: março, 2018.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

CONAGES. **Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade.**

Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/conages/anaisanteriores.php.

Acesso em: set. 2018.

COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **O triunfo do corpo: Polêmicas contemporâneas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade.** Educação e Realidade, nº 20, 1995. Disponível em: [seer.ufrgs.br › Capa › v. 20, n. 2 \(1995\) › Connel](http://seer.ufrgs.br/Capa/v.20/n.2(1995)/Connell). Acesso em: abril, 2018.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT. **Masculinidade hegemônica:**

repensando o conceito. Disponível em:

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014.

Acesso em: março, 2018.

DIAS, Madi Diego. **Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento.**

Cadernos Pagu, nº 43, 2014. Disponível em:

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000200475.

Acesso em: abril, 2018.

FELICIO, Leandro Alves. **Um projeto de Educação Sexual para o Brasil: O Circulo Brasileiro de Educação Sexual (1933-1945).** São Paulo, 2011. Disponível em:

[www.snh2011.anpuh.org/.../1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh\(primeirav\)](http://www.snh2011.anpuh.org/.../1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh(primeirav)).

Acesso em: abril, 2018.

FELIZARDO, Juliano Guimarães. **Estética Queer: experiência, subversão,**

multiplicidade e devir na contemporaneidade. Tubarão, SC: 2015. Disponível em:

pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/110772_Juliano.pdf. Acesso em: nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro:

Ed. Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres.** 13ª ed. Rio de

Janeiro: Ed. Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O cuidado de si.** Rio de Janeiro:

Ed. Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1ª ed.

São Paulo: Cortez, 2012.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na escola: Relações de gênero, orientação**

sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo

Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líder livro, 2005.

GEETZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

GOELLNER, Silvana Vilodre; SILVA, André Luiz dos Santos. **Biotecnologia e neoeugenia**: olhares a partir do esporte e da cultura fitness. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs) O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JANBLONKA, Ivan. **A infância ou “Viagem rumo à virilidade.”** In: CORBIN, Alan (org). História da virilidade: 2. O triunfo da virilidade no século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 37-73

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. 2018. Disponível em: seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946/873. Acesso em: ago. 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MISKOLCI, Richard. **A teoria Queer e a questão das diferenças**: por uma analítica da normalização. 2009. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acesso em: ago. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. **Identidade e Currículo**. 2008. Disponível em: servicos.educacao.rs.gov.br/dados/.../antonio_moreira_identidade_curric.pdf. Acesso em: ago. 2018.

OLIVEIRA, Thiago Ranierry Moreira de; SANTOS, Claudiene. **Novos mapas de (trans) sexualidade e gênero**: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas. Revista Dossiês, v.11, nº 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/2152/pdf>. Acesso em: maio, 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: Princípios e procedimentos. Ed Pontes, 2009.

PARKER, Richard. **Cultura, economia política e construção social da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 127-150.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões Queer: notas para uma política dos “anormais.”** Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/.../preciado-multidc3b5es-queer>. Acesso em: mar. 2018.

REIS, Fernanda. **A educação sexual no portal do professor/MEC: estudo analítico-descritivo das temáticas referentes à sexualidade no espaço da aula**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138260>. São Paulo, 2016. Acesso em: set. 2018.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. **A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola**. Florianópolis, 2017. Disponível em: www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/.../1499465018_ARQUIVO_textocompletofa. Acesso em: junho, 2018.

SFAIR, Sara Caram; BRITAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. **Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando posições oficiais**. Revista: Saúde Social. São Paulo. Disponível em: www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n2/0104-1290-sausoc-24-02-00620.pdf. Acesso em: junho, 2018.

SILVA, Leticia Gonçalves Ozório; NETO, Paulo Bungart. **A sombria história da “peste gay”: a autoficção de Caio Fernando Abreu e o retrato do estigma da AIDS no Brasil**. Cascavel, PR. Disponível em: www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/08/simp08art05.pdf. Acesso em: maio, 2018.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEARNS, Peter N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. **A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica**, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5858348.pdf>. Acesso em: março, 2018.

TORRES, Marco Antônio. PRADO, Marco Aurélio. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 277-2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edurealidade>. Acesso em: ago. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios**. São Paulo, 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf. Acesso em: agosto, 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 37-81.

ZANOTA, Lia. **Enfoques de gênero e Enfoques feministas**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/48a-reuniao/palestra-5-enfoques-de-genero-e-enfoques-feministas-desafios-metodologicos.pdf>. Acesso em: abril, 2018.