



## TEORIA QUEER NA PRÁTICA: DIVERSIDADE DE GÊNERO E CONVIVÊNCIA HARMONIOSA NA ESCOLA PÚBLICA

Iury de Almeida Accordi; Andréia Ambrósio-Accordi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

[Iury.accordi@ifsc.edu.br](mailto:Iury.accordi@ifsc.edu.br); [Andreiaambrosio5@hotmail.com](mailto:Andreiaambrosio5@hotmail.com)

**Resumo:** A sociedade vive uma “crise de identidade”, onde o conceito de gênero não goza de situação inabalável. Assume-se, entretanto, que nos grupos sociais existem demarcações bem definidas entre as fronteiras do que são “coisas de meninos” e “coisas de meninas”. O processo de tornar-se “homem” ou “mulher” é sustentado e regulado por relações de poder e conhecimento, que podem ser estabelecidas através de um olhar disciplinador que crianças exercem sobre outras crianças. Observou-se, em contraponto, que em uma escola pública estadual de Joinville, SC, meninos que praticam Balé interagem amplamente com todos os seus colegas, tanto meninos quanto meninas, o que contradiz o exposto acima. Tecem-se algumas considerações sobre identidade de gênero; “estranhamento” de gênero e de currículo, com aportes da Teoria Queer, de modo a possibilitar a contextualização desse fato. Por fim, elabora-se um relato e uma análise a respeito dos fatos observados nessa escola, com base em observações diretas e indiretas e fundamentado na base teórica existente.

**Palavras-chave:** hipótese de aproximação unilateral, Teoria Queer, vigilância panóptica, escola não normalizadora, currículo Queer.

### 1 Identidade de gênero: da atipicidade à diversidade.

Levando-se em conta a teoria social, há uma ampla discussão sobre a questão da identidade. Hall (2006, p. 9) relatou o declínio das velhas identidades que estabilizaram o mundo social por tanto tempo e que fizeram surgir novas identidades ao mesmo tempo em que fragmentaram o indivíduo moderno que era visto até então como um sujeito unificado. De fato, Pillard e Bayley (1998) afirmaram que tanto o comportamento de gênero típico como o atípico emergem nas crianças em idades similares, dos dois aos quatro anos.

Dessa forma, surgiu no seio da sociedade uma “crise de identidade” que, de acordo com Hall (2006, p. 9) foi vista como parte de um processo ainda mais amplo de mudança, que acabou por deslocar as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalou os quadros de referência que forneciam aos indivíduos uma “ancoragem estável” no mundo social.

Se não há uma estabilidade identitária entre os papéis sociais na atualidade, também o conceito de gênero não goza de situação inabalável. Butler (2017) afirmou que “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida



em qualquer conjuntura considerada”. Dessa forma, não se faz possível uma definição definitiva sobre o que é gênero.

Nos grupos sociais, entretanto, existem demarcações bem definidas entre as fronteiras do que são “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, o que caracterizaria uma atipicidade de gênero, ou seja, a “apresentação de certos comportamentos que são vistos como característicos do outro gênero” (BARRETO; ARAÚJO, 2014).

Kay e Tasman (2002, p. 78) apontam que meninos considerados atípicos compartilham características temperamentais que incluem

“sensação de fragilidade corporal e vulnerabilidade que os leva evitar brincadeiras nas quais se simula briga; timidez e medo diante de situações novas; vulnerabilidade a separação e perda; uma corporeidade incomum para ligação emocional positiva com terceiros; capacidade de mímica e sensibilidade ao som, cor, textura, odor, temperatura e dor”.

Além disso, o processo de tornar-se “homem” ou “mulher” é sustentado e regulado por relações de poder e conhecimento, que podem ser estabelecidas através de um olhar disciplinador que as crianças exercem sobre outras crianças, de maneira a assegurar a adequação ao gênero (PAECHTER, 2009). Para tanto, Foucault (1975) desenvolveu o conceito de “vigilância panóptica”, concebido por Jeremy Bentham como um mecanismo aplicável ao controle do comportamento dos prisioneiros nas prisões. A vigilância panóptica constitui-se de um mecanismo de poder que normaliza os corpos por meio de uma vigilância contínua (FOUCAULT, 1975).

Os dados sobre composição dos grupos, segregação, tipificação e preferência por brincadeiras levam à hipótese de aproximação unilateral entre os grupos de gênero (Silva et al., 2006). Esses autores afirmam que é “praticamente consensual entre os pesquisadores a percepção de que as preferências para parceiros/as de brincadeira são para crianças do mesmo sexo e que esta começa a ser demonstrada bem cedo, se mantendo (com tendência a aumentar) durante a infância”.

Em contraponto com o que já foi relatado, observou-se em uma escola de Educação Básica Estadual do município de Joinville, Santa Catarina, meninos que praticam dança na Escola do Balé Bolshoi (o que, de acordo com as teorias abordadas é considerado “coisa de menina”) interagem amplamente com todos os seus colegas, tanto meninos quanto meninas, o que contradiz a hipótese de aproximação comentada acima.

Propõe-se, portanto, uma outra abordagem para analisar esse comportamento, em consonância com a Teoria Queer que, de acordo com Lara Neto (2007), propõe um novo enfoque sobre os

processos sociais que constituem a modernidade ao reunir a perspectiva histórica proveniente do marxismo, as contribuições do movimento feminista e dos estudos de gênero.

## **2 Estranhando o gênero**

Para Miskolci (2017, p. 24), “a problemática queer não é exatamente a da homossexualidade, mas a da abjeção”. Entende-se abjeção como um “espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que consideram uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política” (MISKOLCI, 2017, p. 24). Essa abjeção, em termos sociais “constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (MISKOLCI, 2017, p. 24).

Ainda conforme esse autor

“Muito da atração que o queer tem, inclusive na sociedade brasileira, deriva do fato de que não são apenas homossexuais que se sentem em contradição com as normas, afinal, há muito mais pessoas em desacordo com as convenções culturais, com as obrigações que nos são impostas em termos de comportamento” (MISKOLCI, 2017, p. 26).

Numa perspectiva histórica, a educação foi durante muito tempo, conforme Miskolci (2017, p. 41) um “local de normalização”, agindo inclusive como um “grande veículo de normalização estatal”. Essa normalização apoiava um processo educativo heterossexista, onde um currículo oculto estaria comprometido com a imposição da heterossexualidade compulsória e que gerava uma “recusa violenta de formas de expressão de gênero ou sexualidade em desacordo com o padrão” (MISKOLCI, 2017, p. 35).

Um exemplo de conflito injusto e desigual entre um menino e uma instituição escolar fez com que Miskolci (2017, p. 65) pensasse em como a educação ainda é despreparada para lidar com as diferenças. Na perspectiva da escola, mesmo não sendo considerados “garotos ou garotas problema”, meninos e meninas considerados como “diferentes” terminam sendo rotulados com um “problema de gênero” (MISKOLCI, 2017, p. 65).

## **3 Estranhando o currículo**

Nesse contexto, pretende-se tornar “queer” o currículo, ou numa acepção na língua portuguesa “estranhar” o currículo”. Para Louro (2004), ao pretender “estranhar o currículo”, busca-se, na verdade, desconfiar dele (tal como ele se apresenta), tratá-lo de modo não usual, desconcertá-lo ou transtorná-lo. A ideia é pôr em questão o conhecimento (que tem no currículo a sua representação formal), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer ou não conhecer determinadas coisas.

Um comprometimento em construir uma experiência educacional que tenha uma perspectiva queer exige lidar com a experiência da abjeção como algo concernente a todos e que não deveria ser parte da experiência educacional (MISKOLCI, 2017, p. 35). Uma grande dificuldade apontada por Louro (2004) para tornar queer o currículo implica em “trabalhar com conhecimentos aos quais tem-se resistência em serem desenvolvidos, ou porque ousam questionar o ‘normal’, ou porque implicam adotar uma posição desconfortável dentro de uma ótica culturalmente estabelecida”.

Apesar das dificuldades relatadas, a “recepção brasileira da teoria queer na área de educação demonstra que seus conceitos e abordagem se revelam afeitos às demandas que as educadoras passaram a reconhecer nos estudantes. De forma positiva, professores começaram a reavaliar os interesses educacionais que impunham, muitas vezes de forma invisível e até silenciosa, modelos de comportamento, padrões de identidade e uma gramática moral autoritária a jovens e crianças” (MISKOLCI, 2017, p. 39).

Na visão de Corazza (2005), esse é justamente “o tempo das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos”. A autora chama esse tempo de “Desafio da Diferença Pura porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites”.

Para Corazza (2005), “o currículo e a pedagogia não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então”. Faz-se necessário sempre trabalhar com as diferenças, reforçando-as e problematizando-as de forma radical para que, dessa forma, possam ser enfatizadas as suas dinâmicas e vivenciem-se todas as suas experiências inquietantes e misteriosas (CORAZZA, 2005).

Muitas vezes, a escola e/ou o professor ou professora podem até não ter resistência, mas não assumem uma postura queer por ignorância (falta de conhecimento e de pedagogia adequados). Pretende-se nesse estudo desconstruir as afirmativas que generalizam a realidade escolar como se não houvessem escolas que já exibem uma postura queer, mesmo que implicitamente.

#### **4 Percorso metodológico e análise**

O objetivo geral desse relato é demonstrar que na escola estudada meninos considerados “atípicos” convivem harmoniosamente com outros meninos e meninas considerados “típicos”.

Percebeu-se que alunos do sexo masculino do 6º ao 9º ano da Escola de Educação Básica Germano Timm, que são alunos de dança na Escola Bolshoi e que seriam considerados como “diferentes” no contexto apontado acima, mostram-se espontâneos, interagindo como iguais com os outros estudantes, nos vários ambientes e atividades escolares (como na Educação Física) como se suas atitudes não fossem “diferentes”.

Essas observações, de cunho informal, foram realizadas entre março e abril de 2018, no tempo em que ambos os pesquisadores entraram em contato com a escola, uma como aluna de um curso técnico em Dança e outro como coordenador de um projeto de extensão envolvendo alunos da escola. Os pesquisadores, então, começaram a vivenciar o dia a dia escolar desses alunos e passaram a fazer algumas observações, tanto diretas quanto indiretas, a respeito da convivência de alunos bailarinos (“diferentes”) e alunos não bailarinos.

Na chegada à escola eles já se encontram, divididos em grupos (aparentemente por séries) de dez a 15 alunos esperando pelo início da aula. Nesses grupos foram observados alunos, meninos e meninas, tanto bailarinos como não bailarinos.

Na hora do lanche há uma reunião maior de estudantes, onde pode-se observar que todos se reúnem por turmas e permanecem assim até o momento de voltarem para a aula, ainda em grupos formados por bailarinos e não bailarinos.

Os estudantes do ensino fundamental costumam brincar entre si dentro de um mesmo grupo. Já os do Ensino Médio são mais sérios, mas também permanecem juntos. Todos esses grupos mencionados são formados por meninos e meninas, bailarinos e não bailarinos.

Durante a Educação Física os meninos bailarinos participam ativamente das atividades, alguns, inclusive, com características de liderança ativa, assumindo suas posições nas atividades e comandando os demais meninos em alguns momentos.

Outro fato que foi observado a respeito desses alunos, é que eles formam um grupo coeso e a partir daí, aceitam a participação de outros alunos, bem como também são aceitos por outros grupos. Cria-se, dessa forma, uma convivência harmônica entre grupos considerados “diferentes”. Essa identidade de grupo que agrega esses meninos “diferentes” possibilita que eles externem os aspectos “diferentes” do seu comportamento com maior liberdade dentro de seu grupo e fora dele.

Convém ressaltar aqui o comportamento dos meninos bailarinos, notadamente diverso daquele que se esperaria de um menino “típico”, aproximando-se muito mais aos hábitos considerados típicos de meninas. Ressalta-se também o fato de que em nenhum momento,

mesmo quando os meninos não sabiam que estavam sendo observados, observou-se algum tipo de reprimenda ao comportamento dos meninos bailarinos, nem tampouco atitudes que pudessem ser relacionadas a “bullying”. O que foi observado, todavia, foi um comportamento de respeito mútuo e de convivência pacífica e amigável entre todos, meninos e meninas, “diferentes” e “não diferentes”.

Desconstrói-se, dessa forma, ao menos inicialmente, o princípio do “conflito injusto e desigual entre um menino e uma instituição escolar” (MISKOLCI 2017, p. 65); contradiz-se a hipótese de aproximação unilateral entre os grupos de gênero (SILVA et al., 2006); e faz com que a seguinte pergunta seja formulada: o que faz com que meninos considerados “diferentes” possam interagir espontaneamente e em relação de igualdade com alunos “não diferentes” em um ambiente escolar a despeito de toda uma expectativa negativa a respeito desse convívio?

## **5 Considerações finais**

Percebeu-se, nesse contexto, quatro dimensões distintas que podem estar influenciando o comportamento e ações desses alunos dentro da escola: a própria escola, os professores, os pais e os próprios alunos.

A escola pode ser encarada dialeticamente como permissiva ou normalizadora. Somente uma escola permissiva ou não normalizadora no sentido de educar como uma atividade dialógica, conforme expresso por Santos (2017) de forma que experiências que até hoje seriam inviáveis, não reconhecidas ou violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar. É isso o que foi percebido nessa escola, a criação de um ambiente em que os alunos podem expor suas atitudes consideradas “diferentes” de forma natural.

Os professores podem ou não serem influenciados pela cultura da escola (permissiva ou normalizadora) ou partirem de um pressuposto que é “normal” alunos de dança apresentarem comportamentos tidos como “diferentes”. Não foi possível observar a postura e o comportamento dos professores, e fica como uma questão para análise e reflexão de um artigo a parte.

Os pais podem estar matriculando seus filhos nessa escola em busca de uma maior proteção, comodidade (a escola fica ao lado de onde eles estudam dança) e liberdade de expressão para seus filhos (muitas crianças que estudam dança também frequentam essa escola). Também essa dimensão merece um estudo e uma reflexão a parte.

Os estudantes se sentem à vontade nessa escola por possuírem muitos colegas que também estudam dança e, também, por sentirem-se em um ambiente que permite uma maior liberdade



de expressão no momento em que pratica a verdadeira inclusão escolar e social que, conforme Santos e Figueiredo (2003) implica, “essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão”.

## 6 Referências

- BARRETO, M. I; ARAÚJO, M. I. O. O estereótipo do homossexual em professores(as) de ciências. **Revista Ambivalências**, v. 2, n. 3, p. 106-135, 2014.
- BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEN**, n. 12, p. 7-10, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Lisboa: Edições 70, 1975. (Biblioteca de Teoria Política, 9).
- HALL, S. **A Identidade Cultural da Pós-Modernidade**. 10. ed. São Paulo: DP&A Editora, 2006.
- KAY, J.; TASMAN, A. **Psiquiatria: Ciência Comportamental e Fundamentos Clínicos**. Barueri: Editora Manole, 2002.
- LARA NETO, O. A. A teoria queer e as sexualidades no contexto brasileiro. A Teoria Queer e as sexualidades no contexto brasileiro: desafios teórico-metodológicos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31, 2007. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2007. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st18-5/2962-oswaldoneto-a-teoria/file>. Acesso em: 23 mai. 2018.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. São Paulo: Autêntica. 80 p. (Cadernos da Diversidade).
- PAECHTER, C. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 192 p.
- PILLARD, R. C.; BAILEY, J. M. Human sexual orientation has a heritable component. **Human Biology**, v. 70, n. 2, p. 347-365, 1998.
- SANTOS, R. C. dos; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 107-116, 2003.
- SANTOS, W. S. Teoria Queer e educação para uma abordagem não normalizadora. **Revista Sem Aspas**, v.6, n.2, p. 183-196, 2017.



SILVA, L. I. da C. et al. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese da aproximação unilateral. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2006.