



## HETERONORMATIVIDADE E VIOLÊNCIA ESCOLAR<sup>1</sup>

Antón Castro Míguez

*Universidade Federal de São Carlos, acmiguez@hotmail.com*

**Resumo:** Partindo da concepção foucaultiana da sexualidade como dispositivo histórico, incidindo sobre ela uma rede de saber-poder que não só produz “verdades” sobre ela, como também trata de “regulá-la”, este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as relações entre escola e sexualidade, a prevalência da heteronormatividade no ambiente escolar e a violência física e simbólica dela resultantes. Desde uma perspectiva queer, procura-se desconstruir e problematizar a “pedagogização da sexualidade” que se opera na instituição escolar, pautada ainda por binarismos e essencialismos, e acenar para as contribuições da pedagogia queer para um tratamento menos violento dessas questões.

**Palavras-chave:** sexualidade, escola, heteronormatividade, violência escolar, teoria queer.

### Introdução

Partindo da concepção foucaultiana da sexualidade como dispositivo histórico, incidindo sobre ela uma rede de saber-poder que não só produz “verdades” sobre ela, como também trata de “regulá-la”, este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as relações entre escola e sexualidade, a prevalência da heteronormatividade no ambiente escolar e a violência física e simbólica dela resultantes. Desde uma perspectiva queer, procura-se desconstruir e problematizar a “pedagogização da sexualidade que se opera na instituição escolar, pautada ainda por binarismos e essencialismos, e acenar para as contribuições da pedagogia queer para um tratamento menos violento dessas questões. Este trabalho divide-se em três partes: (1) Sexualidade como dispositivo histórico; (2) Escola e sexualidade; e (3) Problematizando a heteronormatividade no ambiente escolar. Ele visa a, mais que nada, contribuir, de alguma forma, para as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade na escola e sobre a necessidade de se pensar essas relações desde uma perspectiva pós-identitária, principalmente em uma conjuntura em que quaisquer aproximações a essas questões que escapem à visão essencialista e biologizante são consideradas, equivocadamente, “ideologia de gênero” e doutrinação. Se segmentos mais conservadores da sociedade brasileira propõem uma escola sem partido, é obrigação daquelas e daqueles envolvidos na produção de entendimentos sobre educação tomar partido por uma escola sem violência, engajada na formação plena de cidadãos e cidadãos, o que só se constrói legitimamente nas (e pelas) diferenças.

---

<sup>1</sup> Essas questões foram discutidas inicialmente em MÍGUEZ (2014), em sua tese de doutorado. Este trabalho é uma versão resumida do primeiro capítulo desta tese.



## 1. Sexualidade como dispositivo histórico

Segundo Foucault (1988), nos dois últimos séculos, os discursos<sup>2</sup> médico, jurídico e psicológico ocuparam-se da descrição, da regulação e do estudo da sexualidade. Se até o século XVII a sexualidade pertencia ao âmbito público, e dela se falava ou a ela se referia sem grandes constrangimentos, com a ascensão do estado burguês, ela seria encerrada ao âmbito privado, “para dentro de casa”, restrita, de preferência, à sua função reprodutiva. Não se deve entender, entretanto, que Foucault defendia a hipótese repressiva, para a qual a sexualidade teria sido reprimida e os discursos sobre ela silenciados. Como bem observa Oksala (2011, p. 87), para o pensador francês, o que caracterizou a sexualidade na sociedade moderna foi justamente o fato de ela ter se tornado objeto desses novos discursos – médico, jurídico e psicológico –, que se multiplicaram ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, instaurando uma verdade científica sobre ela – e sobre nós mesmos.

Ainda segundo Oksala (2011, p. 87), para Foucault, a sexualidade torna-se um “construto essencial” da moralidade, da saúde, do desejo e da identidade dos sujeitos, obrigados a “confessar” a verdade sobre si mesmos, sobre os detalhes de sua sexualidade, não mais a um padre, mas a um médico, a um terapeuta, a um psicólogo ou a um psiquiatra, ao que Foucault chamou de “secularização de técnicas religiosas de confissão”.

Para Foucault, a sexualidade não deve ser concebida como uma espécie de natureza à qual interpelaria um poder repressor com o intuito de silenciá-la. Como dispositivo histórico<sup>3</sup>, incidem sobre ela uma rede de saber-poder<sup>4</sup>, no intuito de produzir uma verdade sobre ela e, assim, regulá-la. Como observa Díaz (2012, p. 133-134), não se trata exatamente da “proibição do sexo”, mas de sua regulação, já que é, a partir do século XVIII, com a incitação dos discursos sobre a sexualidade (a partir da secularização e modernização de técnicas profissionais, como vimos), que ela passa a ser um problema de ordem econômico-política (população), de ordem médico-moral (onanismo) e de ordem religiosa (controle). Esses

---

<sup>2</sup> Empregamos o termo “discurso” no sentido foucaultiano, ou seja, como uma prática material historicamente situada que produz relações de poder. Segundo SPARGO (2006, p. 67), para Foucault, “os discursos existem no âmbito de instituições e grupos sociais, apoiando-os, e são ligados a saberes específicos. Assim, o discurso da medicina produz práticas, saberes e relações de poder particulares”.

<sup>3</sup> Para Foucault, “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2000, p. 244).

<sup>4</sup> Segundo Foucault (em *A ordem do discurso*) os domínios de saber estão intrinsecamente relacionados em um híbrido que chamou de saber-poder. Nesse sentido, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daqueles que detêm o saber.



discursos instauram uma sexualidade que surge “ao compasso do que se enuncia”, já que, como todo dispositivo de poder, ela produz a verdade (a “verdade” sobre o sujeito), por meio de uma multiplicidade de discursos produzidos em diferentes instâncias de saber-poder, que incitam seu discurso, que buscam que o sexo fale por si mesmo, para que “sua verdade” seja registrada, transcrita e redistribuída. Não se trata mais de uma “censura massiva”; ao contrário, trata-se da “incitação aos discursos” com o objetivo de sua regulação.

## **2. Escola e sexualidade**

Entendido o dispositivo de sexualidade, é relativamente fácil imaginar que também o discurso pedagógico se ocuparia de reforçar esse sistema de saber-poder. Com a universalização do ensino, principalmente na Europa, a meados do século XIX, também a escola se ocuparia de produzir/reforçar corpos generizados e sexuados, “saudáveis”, “disciplinados” e conformados à (hetero)norma.

Como em qualquer outra instituição fundada em relações de poder e subordinação, dentro de uma matriz heterossexual (base de um sistema heteronormativo), a escola também reproduz estereótipos e preconceitos, invisibilizando (e silenciando) àquelas e àqueles que não se conformam às normas e convenções, à ordem social.

Se a finalidade da escola, pelo menos desde as últimas décadas, com a inscrição de vários países em uma agenda internacional de combate às desigualdades sociais, é educar para a cidadania e a igualdade de direitos, é preocupante (e anacrônico, embora presumível, pelo contexto já exposto) constatar que ela ainda reproduz práticas discursivas sexistas e homo/lesbo/transfóbicas que hierarquizam as diferenças, produzindo as desigualdades no ambiente escolar, já que opera a partir de verdades associadas a padrões culturais e sociais pouco (ou nada) problematizados/desnaturalizados, seja nos livros e materiais didáticos, seja no currículo e nas disciplinas, seja na arquitetura do espaço escolar ou nos discursos dos atores envolvidos.

Calcados no mito de instituição responsável pela transmissão de saberes (dentro das relações de poder analisadas por Foucault), a escola e os discursos pedagógicos a ela intrínsecos e historicamente construídos e replicados (até hoje) limitam-se, ainda, à transmissão de conhecimento/informação (o saber científico, a “verdade” sobre nós e o mundo, em termos foucaultianos) e ao disciplinamento de corpos (generizados, sexuados,



saudáveis e normalizados), em espaços segregadores e muitas vezes violentos (pensemos, por exemplo, nos pátios, banheiros e nos espaços que conformam a “saída da escola”, nos quais aqueles (a violência é mais explícita, embora não exclusiva, entre os meninos) que não se “enquadram” à norma/lei sofrem toda sorte de violência, seja ela psicológica, simbólica, moral e até física). Refiro-me, aqui, claro, a questões que envolvem gêneros e sexualidades, o que não exclui dessa lógica outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe social, nacionalidade etc. Se escola é (e se constrói e se sustenta) como um lugar de conhecimento, no que se refere à sexualidade é um local de ocultamento, principalmente para aquelas e aqueles que vivem/experienciam uma sexualidade não hegemônica.

### **3. Problematizando a heteronormatividade no ambiente escolar**

A escola configura-se como uma instituição fortemente ligada à ordem social, na qual impera, ainda, a heteronormatividade, que regula as formas como se conhecem e se descrevem os corpos e as relações de gênero, ordem esta que se sustenta pelos discursos (o heterossexista, por exemplo) presentes nas relações de saber-poder das quais fazem parte também os discursos pedagógicos. Se, nas sociedades (principalmente as ocidentais), as pessoas que apresentam sexualidades divergentes (da supostamente “normal”) sofrem uma forma particular de dominação simbólica (BOURDIEU, 2014, p. 165), marcada pelo estigma, que pode ser ocultado ou exibido (diferentemente da cor da pele ou da feminilidade, como observa Bourdieu), mas que resulta na negação de sua existência pública, em que a opressão opera na forma da “invisibilização”, no espaço escolar – e nos discursos dos atores sociais nele envolvidos – opera-se esse mesmo tipo de opressão (quase sempre silenciosa/tácita/implícita), que impõe a dissimulação e a discrição àquelas e àqueles que “escapam” à norma, na mesma lógica de “invisibilização” (sinalizada por Bourdieu), sob pena da humilhação e da violência simbólica, verbal e psicológica (desse tipo de sanção, principalmente a verbal e muitas vezes a física, se ocupam os próprios colegas, numa espécie de “pedagogização”, significativa tanto para a “vítima” quanto para aquelas e aqueles que a presenciam, já que ambos aprendem como não deveriam/devem ser/comportar-se).

Como observa Louro (2013), nas escolas, os corpos são disciplinados, categorizados e avaliados; e se a escola não tem “nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva” (LOURO, 2013, p. 21), suas proposições e implícitos, sinalizados sempre como “verdades”, marcam



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

significativamente os corpos e as subjetividades de quem por ela passa, já que “os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles” (idem, p. 23). É importante ter em conta, como sinaliza Louro, que os processos de produção dos sujeitos são plurais e complexos e que deles não se participa passivamente, pois os sujeitos implicados são “participantes ativos na construção de suas identidades”, ainda que nem sempre de “forma evidente e consciente” (idem, p. 23). Se a escola, entre as múltiplas instâncias sociais, exerce uma “pedagogia da sexualidade e do gênero”, por meio de tecnologias e aparatos variados de governo/poder, esse processo prossegue e se completa por meio de “tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos” (idem, p. 25), nem sempre de forma consciente, como visto, ou seja, “há um investimento produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero” (idem, p. 25).

Ainda acompanhando Louro (2013), à escola impõe-se uma tarefa duplamente importante e difícil: exercer uma pedagogia da sexualidade em que se marque a heterossexualidade como a forma natural e desejável; incutir explícita e implicitamente modelos socialmente aceitáveis do que é ser homem e mulher; e manter o espaço escolar como um ambiente “dessexualizado”, já que o sexo, segundo valores morais (e talvez até “pedagógicos”) ainda vigentes, deve ser vivenciado preferencialmente na idade adulta. Para aquelas e aqueles que se percebem como não-heterossexuais, “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação”, já que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2013, p. 27). Essa rejeição se expressa muitas vezes como homofobia, implicitamente “consentida” e “ensinada” na escola, já que demonstrar simpatia para com colegas homossexuais poderia ser interpretado como uma adesão a tal prática ou identidade, o que resultaria em uma segregação promovida tanto pelos que querem afastar-se dos homossexuais como pelos próprios, a não ser que a “homossexualidade” seja mantida em segredo e seja vivida apenas na intimidade, tendo-se em conta que, de acordo com a concepção liberal, a “sexualidade é uma questão absolutamente privada”. O que efetivamente incomoda, segundo Louro, é a “manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais”, ou seja, todas as formas de expressão social (revistas, moda, bares, filmes, música, literatura etc.) que “tornam visíveis as sexualidades não legitimadas” (idem, p. 29).

Louro (2013, p. 30), a partir das análises de Richard Johnson (1996) e, principalmente, de



Eve Sedgwick (1998) sobre a epistemologia do armário (um “modo de organizar o conhecimento/ignorância” em relação à homossexualidade) e de seus desdobramentos no discurso pedagógico a partir de um conjunto de oposições binárias (“homossexual/heterossexual; feminino/masculino; privado/público; segredo/revelação; ignorância/conhecimento; inocência/iniciação”), reconhece como a escola, que deveria ser um local para o conhecimento, acaba revelando-se, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento.

As identidades, em uma visão pós-estruturalista (e pós-identitária), como a que segue Louro (2013, p. 31), deve ser entendida (ademais de construída histórico, cultural e socialmente) como construída de forma relacional, ou seja, sempre dependente do seu “outro”, o que explicaria, de algum modo, como essas identidades sexuais “dissidentes” mantêm-se ativas, mesmo quando excluídas ou negadas pelos discursos institucionais e individuais, já que servem como referência para a identidade hegemônica (a heterossexual, branca, ocidental, urbana, escolarizada e de classe média, só para citar alguns marcadores) e sua sustentação. Explicaria, também, como essas mesmas identidades, quando marcadas como atos políticos (o privado também é político, já reconheceu Foucault), acabam desvelando a fluidez e a instabilidade de todas as identidades sexuais e sua imbricação com outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe social, nacionalidade, geração etc., perturbando, por seu efeito transgressor, não só os grupos mais conservadores e a ordem social em que se sustentam as instituições sociais, como a mídia, a igreja, a justiça e a escola, entre outras, como também, contraditoriamente, os coletivos que lutam por justiça e igualdade social, ainda pautados em dicotomias, principalmente da ordem do heterossexual/homossexual.

Nesse sentido, seguindo a argumentação de Weeks (2013, p. 69-72), a ideia de uma identidade sexual é, no mínimo, ambígua, já que “a sexualidade é tanto produto da linguagem e da cultura quanto da natureza”, o que nos leva a tentar fixá-la e categorizá-la. Assim, segundo o historiador e sociólogo inglês, as identidades costumam ser traçadas como *destino* (“supõe que o corpo expressa alguma verdade fundamental”), como *resistência* (“ao princípio organizador de atitudes sexuais tradicionais” e ao “comportamento sexual correto”), e como *escolha* (quando o indivíduo se torna consciente de suas diferenças em relação à norma, atribuindo sentido a essas diferenças, reconhecendo-se a si mesmo e aceitando seus sentimentos e estilo de vida, sem que haja uma progressão automática nesses estágios). Para



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Weeks, entretanto, não há necessariamente uma aceitação de um destino final para as identidades sexuais, nem as escolhas são necessariamente livres, e sentimentos e desejos sexuais não implicam obrigatoriamente uma posição social particular, ou seja, “não existe nenhuma conexão necessária entre comportamento e identidade sexual”; e mais: há, na sexualidade contemporânea, uma crise sobre o sentido que ela tem em nossa cultura e o lugar que o sexo ocupa em nossas vidas e em nossos relacionamentos.

Para Weeks (p. 75-79), essa crise, juntamente com as demandas dos movimentos sociais (feministas, gay e lésbico) por aceitação e representatividade, resultou nas reformas liberais dos anos 1960, que, apesar de terem se pautado no estabelecimento de uma forma mais efetiva de regulação social, não mais baseada em um consenso moral, mas na “decência pública”, foram questionadas/atacadas por grupos conservadores, nos anos 1970/80, que viram nessas reformas uma onda de “permissividade” que ameaçava à família e aos valores tradicionais (“o ataque à normalidade heterossexual, particularmente através das tentativas dos movimentos gay e lésbico para alcançar a completa igualdade para a homossexualidade”, “a ameaça aos valores colocada por uma educação sexual mais liberal, a qual era vista como induzindo as crianças a aceitar comportamentos sexuais até então inaceitáveis”, entre outras), principalmente no contexto da epidemia do HIV/AIDS, que passou a ser pensada como símbolo dessa crise. Como observa Weeks, apesar do “reconhecimento crescente dos fatos da diversidade social e sexual” nas últimas décadas, ele tem se verificado sempre num grau limitado, já que “a diversidade e a crescente complexidade social que lhe dão origem provocam agudas ansiedades, as quais fornecem a base de sustentação para grupos ligados ao surgimento renovado de valores mais absolutistas”, o que sinalizava que os desafios da diversidade sexual, ao invés de diminuir, provavelmente só aumentariam.

No contexto escolar, parece ter havido esse mesmo embate: embora a sexualidade (como dispositivo histórico e dentro da lógica foucaultiana do saber-poder) sempre tenha sido tratada, ainda que implicitamente, dentro de pressupostos de “formar” (“conformar”) meninos e meninas (a partir do momento em que se permite sua inscrição no ambiente escolar) para se tornarem homens e mulheres ajustadas/os aos padrões morais e sociais vigentes (homens viris, competitivos, provedores etc.; e mulheres dóceis, submissas, “belas, recatadas e do lar” etc.; ou qualquer outra variação, dependendo da época), detentoras e detentores de “conhecimentos” gerais que lhes possibilitem desempenhar “dignamente” os papéis sociais a



elas e eles designados, o tema sexualidade começa a ser introduzido formalmente no ensino regular, nos anos 1980, inscrito nos saberes de uma política de saúde pública, com objetivos específicos de “garantir” às jovens e aos jovens o “acesso” a um repertório de informações pautado, quase que exclusivamente, nos esforços de se evitar as doenças sexualmente transmissíveis, entre elas o HIV/AIDS (a partir do final dos anos 1980), e a gravidez na adolescência. O sexo e a sexualidade são apresentados dentro de parâmetros essencialistas e biologizantes, envoltos em uma “aura” de quase segredo e temor, com discursos diferenciados para as meninas e para os meninos. As aulas de ciências e biologia tornam-se, também, um espaço para a apresentação do “aparelho reprodutor” (em clara assimetria e complementaridade entre o masculino e feminino) e de uma lista “aterrorizante” de DST, com um tímido (e quase nada problematizado) espaço para os métodos anticoncepcionais. Sexo e sexualidade inscrevem-se, para essas jovens crianças e adolescentes, no discurso do segredo e do temor, algo que deve ser adiado ao máximo, sob pena de adquirir terríveis doenças ou enfrentar-se a uma gravidez precoce ou indesejável. Soma-se a isso a exposição que havia nos meios de comunicação de doentes terminais vítimas da AIDS, enfermidade construída culturalmente como uma (e a mais aterrorizante) DST, quase como um castigo às (e principalmente aos) que se desviassem das normas (perceber-se homossexual, no final dos anos 1980, era imaginar-se, no futuro, definhando-se em uma cama, macilento e sem carnes, como um ser abjeto de quem ninguém se aproximaria), embora, como bem observa Miskolci (2012, p. 23), pudesse ser pensada como uma doença viral, como a hepatite C.

Prazer e desejo praticamente não apareciam nesses discursos, já que o grande foco era o aparelho reprodutor (não se falava em aparelho sexual ou qualquer coisa parecida) e as DST, e termos como homossexual e homossexualidade eram evitados ao máximo pelos professores, eles mesmos “dessexualizados”, ou, quando apareciam, eram inscritos automaticamente em discursos de patologia, desvios e uma “má sorte” e “infelicidade”, tanto para seu sujeito como para sua família.

Ser/perceber-se não heterossexual nessas décadas (e, diria, com alguns “atenuantes”, até hoje), era ver-se como um ser não conformado às normas; era perceber uma vida que não seria vivida “dignamente” dentro dos modelos (imagens, discursos, relatos etc.) que circulavam nos livros, nos materiais didáticos e nos discursos das/os professoras/es. Ao fim e ao cabo, tudo redundava na imagem da família feliz, homens e mulheres que se tornariam pais



e mães, todas/os brancas/os, de classe média, profissionais e donas de casa respeitáveis (pelo menos nas imagens que circulavam nesses textos). Negros e indígenas apareciam apenas para representar a pluralidade cultural de nosso país, e homossexuais, gays e lésbicas e demais sujeitos da sigla LGBT (hoje ampliada em LGBTTIQ<sup>5</sup>) não tinham espaço de legitimação na escola e nem eram representadas/os nas imagens presentes nos livros escolares.

No final dos anos 1980 e nas décadas de 1990/2000, com as novas diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais (formulados também em outros países à mesma época), que propunham um modelo de aprendizagem não mais pautado unicamente na transmissão de saberes tradicionais, mas na confluência desses saberes com questões sociais relevantes (meio ambiente, consumo, pluralidade cultural, globalização, inclusão social, igualdade de gêneros, diversidade sexual etc.), com propostas de trabalhos em sala de aula (embora não se esclareça em que bases) que levassem a sua problematização, a escola passaria a ser pensada, assim, em seu compromisso na formação de uma cidadania plena. Não obstante, é importante ressaltar que essas novas diretrizes e parâmetros respondiam/respondem tanto a uma demanda internacional por políticas educacionais de combate às desigualdades sociais, quanto a um projeto de construção de nação, incluídas as demandas de movimentos sociais em busca de reconhecimento e representatividade, sobre as quais não podemos deixar de nos posicionar criticamente, já que há o perigo de que permaneçam mais no plano de uma retórica de políticas educacionais que em ações concretas que efetivamente produzam mudanças.

É importante observar que a escola, entendida como importante espaço de sociabilização, sempre foi disputada por movimentos sociais e partidos políticos, configurando-se em alvo de análises sociológicas e políticas no campo das teorias educacionais e do currículo. No Brasil, principalmente nas décadas de 1970/80, tem-se um intenso movimento de debates e questionamentos em torno do campo educacional, relacionados certamente aos efeitos dos movimentos europeus de maio de 1968, com duas posições bem distintas: por um lado, as teorias críticas de reprodução cultural e social, para as quais a escola seria uma instituição centralmente envolvida com a reprodução e manutenção da desigualdade social vigente; por outro, o pensamento de Paulo Freire (e de seus seguidores), que defendia a importância da escola como instituição central para transformações sociais mais efetivas (MEYER, 2002, p. 54).

---

<sup>5</sup> Lésbica, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, intersexuais e queer.



Não obstante, deve-se ter em conta que a escola não é a única instituição social a garantir a reprodução da sociedade em que vivemos, e nem pode ser vista como sendo o único espaço a garantir transformações sociais radicais, havendo uma multiplicidade de outros espaços e meios além dela enredados (como os meios de comunicação, já sinalizados) com a “produção daquilo que somos e daquilo que nós sabemos, ou daquilo que nós pensamos ser e pensamos saber”, o que não impede que a escola continue sendo uma instituição social “intensamente disputada por diferentes movimentos sociais e políticos”, principalmente por ser uma instituição que “interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instituições sociais”, ou seja, as aprendizagens culturais, como destaca Meyer (2002, p. 55).

Meyer (2002, p. 56) salienta, ainda, que, dentro do campo educacional, é importante entender que o currículo não envolve apenas questões técnicas, que ele não é um “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, mas “um artefato social e cultural que precisa ser compreendido e discutido, considerando-se as suas determinações históricas, sociais e linguísticas”.

Seguindo o percurso histórico acerca das teorias pedagógicas e educacionais empreendido por Silva<sup>6</sup> (2011), é possível observar que a abordagem de questões relacionadas a gêneros e sexualidades só muito recentemente começou a fazer parte das discussões teóricas sobre pedagogia, currículo e identidades, principalmente a partir das teorias pós-críticas, que surgem nos fluxos promovidos pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, a partir da concepção de que não se podem separar questões culturais de questões de poder e de que a própria cultura é ambígua. Entendendo-se os discursos dominantes em sua historicidade e as diferenças como discursivamente produzidas, as questões étnico-raciais e de gênero, dentro de uma perspectiva pós-crítica, passam a ser abordadas nas relações de poder implicadas. As teorias pós-críticas trarão para as teorias pedagógicas e educacionais, numa perspectiva de problematização e desconstrução, questões relacionadas a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2011).

É de especial importância para as teorias pós-críticas no campo da educação a introdução da categoria “gênero”, a partir dos estudos feministas, e a incorporação, para os debates sobre

---

<sup>6</sup> Consultar SILVA (2011). Tomaz Tadeu da Silva, em *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do discurso*, apresenta uma mapa dos estudos sobre currículo, desde sua gênese até as atuais teorias pós-críticas e pós-estruturalistas.



gênero e sexualidade, de uma epistemologia queer, não restrita à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral.

Dos estudos feministas e de gênero, serão de especial importância alguns conceitos e reflexões desenvolvidos pelas principais teóricas feministas<sup>7</sup>: Simone de Beauvoir, ainda dentro de uma lógica binária, propõe o conceito de gênero como construção social; Gayle Rubin destaca a naturalização da heterossexualidade, a heteronormatividade como ordenadora (o homossexual é visto como transgressor) e “ênfatisa os efeitos das representações sociais de gênero sobre as construções subjetivas e as construções sociais”; Joan Scott considera o gênero como um dos componentes das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos e no qual operam quatro elementos: os símbolos, os conceitos normativos, a dimensão política e a identidade subjetiva; ela toma, ainda, o gênero como “a primeira forma de dar sentido às relações de poder”, embora alerte que se deva explorar as intersecções com outros sistemas de poder, como raça, classe e orientação sexual; Michelle Rosaldo destaca que as formas culturais e sociais são determinadas pela dominação masculina, “que pode ser entendida como um processo de hierarquização e exploração instituído entre os sexos, o qual decorre das trocas simbólicas e no qual o corpo se torna o lugar onde se inscrevem as disputas de poder” (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2011, p. 24-26).

Dos estudos queer, a principal contribuição virá justamente da interpretação das sexualidades como construções histórico-sociais culturalmente determinadas; das identidades de gênero e sexuais como transitórias e mutáveis, devido ao seu caráter fragmentado e plural, não necessariamente vinculadas ao desejo sexual (pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou por ambos); e, principalmente, da crítica à heteronormatividade como mecanismo social disciplinador. Não se trata mais de tolerar o “outro”, dentro de uma lógica de aceitação da diversidade; nem de lutar apenas pela aceitação e representação positiva da homossexualidade (no mesmo esquema binário em que se opõe à heterossexualidade); mas de reconhecer (problematizando/desconstruindo) o caráter disciplinador e regulador do sistema heteronormativo e de suas implicações coercitivas na construção de gêneros e identidades sexuais.

---

<sup>7</sup> TEIXEIRA & MAGNABOSCO (2011), no capítulo “Um breve histórico do conceito de gênero” (p. 21-30), apresentam, sucintamente, os conceitos-chave sobre essa categoria, a partir da leitura das principais teóricas feministas: Simone de Beauvoir (*O segundo sexo*, 1949), Gayle Rubin (“O tráfico de mulheres: nota sobre a ‘economia política’ do sexo”, 1975, com tradução brasileira de 1993), Joan Scott (“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, 1986, com tradução brasileira de 1995) e Michelle Rosaldo (“O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural”, 1980, com tradução brasileira de 1993).



## Considerações finais

A introdução de uma perspectiva queer na educação ainda é bastante recente no Brasil, embora ainda não se faça notar nas práticas escolares (o tratamento dado a questões de gêneros e sexualidades em muitas escolas ainda se pauta por uma visão essencialista e binária) e encontra-se ameaçada por projetos de lei alinhados ao Programa Escola sem Partido<sup>8</sup>, que defendem uma escola livre do que chamam de “ideologia de gênero”, negando a interpretação de que sexo e gêneros são, também, construções históricas, culturais e sociais. Talvez pela ausência de questões relacionadas a identidades, gêneros, corpos e sexualidades nos cursos de licenciaturas (salvo raras exceções), ela vem pautando muitas das produções acadêmicas que se ocupam da educação (em geral) e da educação sexual (em particular). Também orientou alguns programas do governo para o combate à homo/lesbo/transfobia (em resposta a uma demanda internacional pela superação das desigualdades sociais e todo tipo de discriminação), como o *Brasil sem homofobia*, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, de 2004<sup>9</sup>, bem como ações de capacitação de professoras e professores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>10</sup> (extinta pelo governo interino em 2016), do governo federal. Em outros segmentos da sociedade, é bastante significativa as contribuições da teoria queer a coletivos de homossexuais, lésbicas, transgêneros, transexuais etc., que também demandam mudanças na área educacional. De todos os modos, é interessante (e significativo!) notar que a introdução dos estudos queer no Brasil deu-se, como observa Miskolci (2012, p. 36), na área da educação, com os trabalhos pioneiros de Tomaz Tadeu da Silva e, especialmente, de Guacira Lopes Louro.

Uma perspectiva queer ajudaria a repensar a educação e a superar injustiças e desigualdades, já que, como sinaliza Miskolci (2012, p. 17), essas transformações só são possíveis com a superação de essencialismos e binarismos (para os quais a sociedade se dividiria apenas em heterossexuais e homossexuais). Essa perspectiva ajudaria, ainda, a modificar as bases de uma educação que ainda impõe a suas alunas e seus alunos, compulsoriamente, as identidades catalogadas, reguladas e fixadas.

## Referências

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 15/08/2016.

<sup>9</sup> Para mais detalhes, consultar: [http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004\\_1\\_3.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf).

<sup>10</sup> Para mais detalhes, consultar: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)



- BOURDIEU, Pierre. Algumas questões sobre o movimento gay. In: BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina. A condição feminina e a violência simbólica*. Tradução de Maria Helena Hühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. Tradução de Cesar Candioto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- JOHNSON, Richard. Sexual dissonances: or the 'impossibility' of sexuality education. *Curriculum studies*, v. 4 (2), 1996, p. 163-189. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/233160228\\_Sexual\\_Dissonances\\_or\\_the\\_impossibility\\_of\\_sexuality\\_education](http://www.researchgate.net/publication/233160228_Sexual_Dissonances_or_the_impossibility_of_sexuality_education)>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MÍGUEZ, Antón Castro. Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica/UFOP, 2012.
- OSKALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Karla Silveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SPARGO, Tamsim. *Foucault e a Teoria Queer*. Tradução de Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. *Gênero e diversidade: formação de educadoras/es*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto: UFOP, 2010.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 35-82.