

GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR SOBRALENSE: DA PRESENÇA CURRICULAR ÀS CONTRIBUIÇÕES “TRANSVIADAS”¹

Fabício de Sousa Sampaio²

RESUMO

Este artigo objetiva discutir o lugar contestado que a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade possuem no cotidiano escolar, assim como refletir sobre as concepções docentes que caracterizam a abordagem pedagógica sobre estas temáticas, quando ela é contemplada pelo currículo, em escolas estaduais da cidade de Sobral/CE. Através de entrevistas e questionários abertos realizados com professorxs³ de três escolas, foi possível constatar a presença desses temas apenas em datas comemorativas, eventos culturais ou projetos pedagógicos individualizados. Referendadas por uma epistemologia heteronormativa, as escolas pesquisadas não contemplam essas discussões oficialmente e reforçam a norma heterossexual através das “pedagogias do armário” direcionadas àquelxs alunxs “diferentes” que se atrevem lutar por reconhecimento e àquelxs professorxs que se preocupam em refletir sobre esses recortes em suas salas de aula.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Heteronormatividade⁴, “Transviado”.

INTRODUÇÃO

No bojo da inclusão ou exclusão dos planos educacionais travadas no ano de 2016⁵, uma questão crucial atravessou não apenas essa discussão sobre os planos, mas também todo o processo educacional básico: as temáticas relacionadas às relações de gênero e a diversidade sexual estão presentes no currículo da educação básica? Se a resposta à pergunta anterior é afirmativa, outros questionamentos parecem vir acoplados: de que forma estes temas estão sendo contemplados no cotidiano escolar? que referências teóricas, interesses políticos ou assertivas do senso comum pautam estas discussões em sala de aula? Que alternativas epistêmicas podem ser propostas à educação heteronormativa? De forma geral, a discussão deste artigo contempla brevemente estas questões cruciais que parecem atravessar os embates

¹ Berenice Bento (2015) usa o termo “transviado” para traduzir culturalmente o termo *queer* para o Brasil. O termo *queer* (bicha) no contexto norte-americano se refere a tentativa de positivar a injúria em lócus de identificação.

² Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA- Campus Araioses. E-mail: farcosousa@yahoo.com.br.

³ A letra ‘x’ substituirá os artigos definidos o e a para se referir a possibilidade de diversidade de gênero.

⁴ Dispositivo contemporâneo das relações entre as pessoas onde a heterossexualidade se apresenta como um modelo social inquestionável ao definir expectativas quanto ao gênero e aos estilos de vida de cada um/uma (MISKOLCI, 2016, p.45).

⁵ No estado do Ceará, o plano de educação – de vigência 2015 a 2024 – somente foi aprovado no dia 05 de maio de 2016 após a incorporação de 132 emendas. Uma delas retirou do documento base a “ideologia de gênero” e, pelo menos, confirmou o uso do nome social nas escolas. Outro exemplo foi o estado da Bahia. Os deputados aprovaram o plano estadual de educação no dia 04 de maio substituindo os termos gênero e sexualidade por genéricos como respeito às diversidades e tolerância. Fonte: <http://cearanews7.com/elmano-destaca-aprovacao-de-plano-estadual-de-educacao-na-assembleia-legislativa>. Acesso: 27/05/2016.

atuais no Brasil e na América Latina acerca desses enfrentamentos sociais e políticos em torno do conceito de gênero e do reconhecimento das sexualidades não-heterossexuais.

Nos últimos anos, as políticas educacionais direcionadas tanto aos processos educacionais sobralenses do ensino fundamental quanto do ensino médio cearense, parecem objetivar a elevação de índices de aprovação nos testes de larga escola reconhecidos no cenário nacional tais como a Provinha Brasil⁶, Prova Brasil⁷ e Enem. Em relação ao ensino médio, recentemente podemos acentuar duas políticas educacionais que, de certa maneira, alterou o sistema estadual cearense de ensino. A primeira foi a criação em 2008 de escolas estaduais de ensino médio integrado a determinados cursos técnicos – as EEEPs: Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizantes. E a segunda política, ainda em execução, foi a transformação de escolas de tempo regular em unidades de ensino de tempo integral⁸. Nestas escolas, a organização curricular ocorre da seguinte maneira: no turno matutino, xs estudantes participam de cotidianos educacionais vinculados às disciplinas pertencentes à base nacional comum; e, no turno vespertino, além destas disciplinas, elxs devem optar por alguma disciplina eletiva⁹. Após a conclusão das entrevistas e questionários em 2016, as três escolas pesquisadas foram incorporadas na segunda política.

Na primeira seção do artigo é apresentada uma reflexão sobre os tentáculos da heteronormatividade na escola e no processo educacional como um todo. Na segunda, o objetivo foi identificar as concepções docentes dxs colaboradorxs da pesquisa. A discussão sobre o (não) lugar das relações de gênero e a sexualidade no cotidiano escolar sobralense atravessou a terceira parte do artigo. E, na última seção, há uma reflexão sobre a contribuição dos aportes teóricos *queer*¹⁰ na construção de um currículo contra-heteronormativo ou possivelmente “transviado”.

⁶ Avaliação diagnóstica aplicada aos estudantes do ano do ensino fundamental duas vezes ao ano pelo INEP. O objetivo deste teste é aglutinar informações sobre os processos de alfabetização das escolas públicas. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso: 16/01/2018.

⁷ Teste diagnóstico constituído por questões de língua portuguesa e matemática aplicados xs matriculadxs na quinta e nona série do ensino fundamental. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso: 17/01/2018.

⁸ Em 2016 foram implantadas 26 escolas de tempo integral e o objetivo do atual governo é o de que, em 2020, esta política esteja universalizada, pois já foi oficializada com a aprovação do projeto de lei 24/2017 pela Assembleia Legislativa do estado. Fonte: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/governo-estuda-universalizar-escola-de-tempo-integral-no-ceara-ate-2020.ghtml>. Acesso: 16/01/2018. Atualmente, a rede estadual cearense possui 187 unidades de tempo integral das quais 116 são EEEPs.

⁹ De acordo com uma conversa informal realizada com um gestor da escola F, no início de 2017, a disciplina eletiva possui um espaço no currículo oficial destas escolas de tempo integral. Na prática, cada professor organiza sua disciplina de acordo com suas demandas pedagógicas: tanto para reforçar alguma temática ou conteúdo integrante de seu componente regular quanto para construir propostas, projetos ou oficinas que consideram importantes e não conseguiram trabalhar durante o turno matutino.

¹⁰ O termo *queer* significa estranho, talvez ridículo, raro, excêntrico ou extraordinário (LOURO, 2001).

METODOLOGIA

Este artigo objetivou discutir o (não)lugar curricular das relações de gênero e da sexualidade no cotidiano escolar, assim como refletir sobre as concepções docentes que marcavam a abordagem pedagógica dessas temáticas em escolas estaduais da cidade de Sobral/CE. O campo de observação desse “lugar” ou “não-lugar” das relações de gênero e sexualidade no currículo escolar foi constituído por três escolas estaduais públicas sobralenses. Todxs professorxs e gestorxs destas escolas foram convidadxs a participarem dessa investigação qualitativa. Durante os meses de janeiro a agosto do ano de 2016, xs docentes responderam os questionários abertos, participaram de entrevistas abertas e das conversas “online” via *Whatsapp*¹¹.

Para manter o anonimato, as escolas foram identificadas pelas três letras do alfabeto: M, K e F. Os quinze colaboradorxs da pesquisa escolheram um nome fictício. Na escola M, colaboraram na investigação Gil, Paty, Flor e Zeus. Na escola K, xs professorxs foram Mônica, Paolla, Gata Preta e Nenzin. E na escola F, Jacques, Lina, Einstein, Lima, Dedé, Carla e Tencinha.

A escola M se localizava no centro comercial sobralense e possuía uma boa estrutura física: quadra esportiva, laboratórios de ciências, física, matemática e de informática, salas de aula amplas e bem arejadas. De acordo com os relatos, era constituída por estudantes mais interessados nos processos de ensino-aprendizagem, em comparação às outras escolas sobralenses, e possuía um corpo docente formado pela maioria de professorxs efetivos. A constituição do corpo docente das escolas foi elucidada como um dos elementos cruciais para uma maior autonomia na criação e execução de projetos pedagógicos diversificados, bem como uma relativa liberdade sobre o desenrolar dos processos de ensino-aprendizagem como um todo. Parece que é direcionada uma vigilância pedagógica diferenciada xs professorxs substitutos e/ou temporários. Talvez o fator localização geográfica, estrutura física e alunxs motivadxs corroborava para a busca por lotação de professorxs efetivos nesta escola.

Em contrapartida, a escola K e F se localizavam em bairros periféricos e considerados violentos pelxs colaboradorxs. A escola K possuía os mesmos espaços interacionais que a escola M, todavia muitos ambientes educativos estavam sucateados como laboratórios de ciências e de informática. A escola F possuía uma estrutura física menor e, durante a pesquisa, foi uma das instituições escolares sobralenses que mais registrou situações de violência no ano de 2016. Em relação às K e F, parece que os mesmos fatores citados pelxs entrevistadxs

¹¹ Aplicativo popular de envio instantâneo de mensagens de textos, de áudios, fotos e vídeos que recentemente disponibilizou a possibilidade de chamadas telefônicas de voz e de vídeo.

para elogiar a escola M – localização geográfica, estrutura física e motivação discente – estavam interseccionados com as reclamações de violência intra-escolar, indisciplina e constante circularidade de professorxs efetivxs ou de contrato temporário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola se constitui em uma das instituições sociais a serviço da (re) produção e sustentação da heteronormatividade, entendida como um dispositivo que instaura a heterossexualidade como o único destino viável para a existência dos sujeitos. Nas entranhas dos currículos escolares, esse dispositivo garante o regime social da “heterossexualização compulsória”¹² e vigia todos os corpos (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

A escola e o currículo comprometem o rendimento do corpo discente ao produzir ambientes sexistas, racistas, homofóbicos e heterossexistas através da produção de discriminações aos “desviantes” e privilégios aos sujeitos pertencentes às normas sociais dominantes. Neste sentido, uma educação de qualidade se justificaria pela busca incessante de desestabilização e enfrentamento das lógicas interconectadas de hierarquização, marginalização e desumanização que constituem o cotidiano escolar heteronormativo (JUNQUEIRA, 2012, p.300-1). É neste íterim que as discussões de gênero possibilitam desconstruir as normas que produzem as violências e as exclusões de sujeitos-corpo que não se conformam.

A “pedagogia do insulto” – brincadeiras, piadas e ridicularizações – que objetivam “heterorregular”, dominar, ajustar e normatizar os corpos desconformes com a heteronormatividade é veiculada nas escolas heterossexistas. Esta pedagogia é complementada pela “pedagogia do armário” que produz um tensionamento entre as decisões sobre a revelação e a invisibilização das sexualidades “desviantes”. Traduções da “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 1999), conforme Junqueira (2012), essas duas pedagogias — encerram as versões escolares das normas de gênero e ensinam xs alunxs a circularem dentro do “heterossexismo” (BENTO, 2015) e da homofobia que, muitas vezes, significa, de acordo com Junqueira (2012, p.69-71), rejeitar a feminilidade e a homossexualidade no caso dos meninos.

O “armário” oculta o posicionamento social dissidente em relação à heteronorma e

¹² A heterossexualidade compulsória determina como único destino sexual para as pessoas, a heterossexualidade. Já na heteronormatividade, todas as orientações sexuais e as sociabilidades, de forma geral, devem se organizar conforme a matriz heterossexual (COLLING, 2015, p. 24).

regula as sociabilidades homossexuais através da exposição pública ao desprezo e da submissão ao silêncio e ao segredo. Ao gerir as fronteiras da heteronorma, o “armário” controla o dispositivo da sexualidade. Assim, a função primordial da “pedagogia do armário” é vigiar as normas de gênero através de práticas educacionais que objetivam silenciar, controlar e invisibilizar corpos, práticas e afetos contrários à matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2012, p. 287).

O que deve ser ocultado ou silenciado no cotidiano escolar é objeto de intervenção destas pedagogias. As concepções, práticas e estilos que transgridam ou “agredem” a heteronorma devem ser deslegitimadas e expulsas das práticas curriculares. Ao contrário, as falas de gênero e de sexualidade em sala de aula concernentes a visão biologizante e ao esquema causal linear heteronormativo – sexo=gênero=sexualidade=desejo – não somente são autorizadas como também aconselhadas quando a escola se propõe a incluir essas temáticas nos planos de aula.

Dentre as ações “heterorreguladoras” da “pedagogia do armário”, Junqueira cita a “economia da culpa” (JUNQUEIRA, 2012, p. 299). Em situação de violência das mais diferentes formas, a vítima é responsabilizada pelo agente violador e por qualquer sujeito ou grupos de pessoas que assistem aos atos praticados pelo infrator. Um colaborador relatou um episódio onde um “gay afeminado” se envolveu numa briga com colegas por não ter aceitado ser insultado quando dançava na hora do intervalo no pátio da escola. E durante uma reunião com xs docentes, momentos depois do ocorrido, um professor fez comentários do tipo: “também, quem mandou não se dá o respeito [...]”. Sua fala foi seguida do preconceito externado de outra profissional do ensino: “eu não tenho nada contra, mas não precisa ser tão exibido [...]”. Em suma, a vítima foi culpada porque sua performance artística nem era condizente com o seu gênero atribuído ao nascer e nem se ajustava ao estilo de dançar admitido pelas normas de gênero concernentes aos homens.

Esta “pedagogia do armário” também atua como regime de controle para silenciar e a ocultar qualquer discussão sobre as relações de gênero e sexualidade no processo educacional como um todo, inclusive durante os processos de formação dxs educadorxs. As professoras da escola K – gata preta e Mônica – destacaram a necessidade de uma formação docente específica para discutir essas temáticas devido a “falta de conhecimento” (Lima) ou “a dificuldade conceitual de trabalhar o tema para a maioria dos professores” (Jacques). Xs educadorxs precisam realmente conhecer e reconhecer esses assuntos (Gata preta). Numa época de “tanta intolerância à diversidade” (Mônica), é urgente capacitar xs professorxs para discutir questões de gênero e sexualidade “de maneira acessível, utilizando exemplos,

atividades lúdicas e conversas sinceras” (Mônica). Einstein defendeu para “todos os integrantes da escola do vigilante ao diretor [...] uma formação para debater os temas de forma imparcial, deixando suas opiniões de lado e sendo éticos”.

Deborah Britzman (1996) aponta a necessidade de docentes buscarem mais saberes sobre as sexualidades gay e lésbicas para além da denúncia de velhos e maus estereótipos (BRITZMAN, 1996, p. 75). Ou ainda, xs professorxs precisam saber mais sobre gênero e sexualidade para além dos discursos biologizantes, essencializadores que mantem a heteronormatividade e produz os preconceitos e as discriminações sobre xs “diferentes”, “fora da norma” ou “estranhxs”.

Neste ínterim convém se questionar o currículo de formação de professores: que epistemologias sobre os gêneros e sexualidades são dominantes? Existem disciplinas que contemplam essas discussões? Quais são as perspectivas analíticas engendradas pelos professores formados durante suas aulas? As perspectivas desconstrutivistas e *queer* integram os referenciais analíticos do currículo universitário das licenciaturas como um todo? A indiferença ou a “pedagogia do armário” direcionadas aos cursos superiores ou à educação básica em relação a estas temáticas, materializam a escola e a universidade como lugares de desconhecimento, ignorância, vergonha e medo (JUNQUEIRA, 2012).

Recentemente, algumas universidades estão incorporando nos seus currículos esta discussão geralmente em disciplinas optativas. No espaço desse artigo não será possível discutir esses questionamentos acima. Os dispositivos heteronormativos de produção, reprodução e sustentação da matriz heterossexual – a pedagogia do insulto e do armário – parecem se fortalecer também durante a formação docente e superior como um todo. Entretanto um currículo que contemple as assertivas *queer* sobre as identidades, o gênero e a sexualidade torna-se crucial na contestação do currículo e da educação heteronormativa.

Uma das estratégias normativas da “pedagogia do armário” é a “pedagogia do insulto” àquelxs educadorxs que se propõem a refletir e fomentar discussões sobre essas temáticas nas salas de aula. Alguns/mas colaboradorxs relataram que “pensar alto” sobre a possibilidade destas discussões no cotidiano escolar já produziriam gestos corporais – expressões de admiração, reprovação e espanto – seguidas de insultos ou confirmações, entre grupos de indivíduos, sobre a homossexualidade daquelxs que estivessem se propondo a discutir as relações de gênero e sexualidade. Assim, incluir gênero nos planos de aula seria ratificar a homossexualidade ou a “simpatia pela causa” dxs sujeitos-docentes. Ou em outros termos, falar de gênero em sala de aula “é [ou seria] coisa de viado” (Dedé) [ou de lésbica].

As discussões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar são necessárias para

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

contribuir na elucidação dos processos culturais que constroem o binarismo de gênero e supervaloriza o polo masculino e abjeta o feminino. O recorte científico do gênero também pode contribuir para o respeito à diversidade dos corpos, práticas e desejos humanos. É nessa ambiência que o debate e a luta pela inclusão desses recortes no processo educacional torna-se importante para fomentar no cotidiano escolar e social, além das instâncias políticas institucionais, os direitos sexuais das chamadas “minorias”. Vale ressaltar que as conquistas desses direitos estão sendo constantemente burladas e ameaçadas pela “resistência de setores conservadores da sociedade” (Jacques). Neste sentido, os referenciais epistemológicos de gênero dxs docentes entrevistadxs poderiam ser considerados conservadores e heterossexistas de acordo com as colocações anteriores? A próxima seção tentará responder esse questionamento.

O conceito de gênero surgiu para destacar o caráter social das diferenças sexuais. Ser homem ou mulher não depende do sexo biológico. É uma fabricação ou um aprendizado que ocorre em contextos culturais (LOURO, 2011, p. 63). A potência desse conceito se deve ao fato de reiterar a construtividade cultural inconclusa e relacional dos corpos sob a justificativa de algo “natural”: o sexo (LOURO, 2011, p. 64).

A sexualidade pode ser entendida como a forma que os sujeitos vivenciam seus prazeres e desejos. Embora frequentemente associada à natureza, ao sexo e ao gênero pelos discursos heterorreguladores, a sexualidade também é produzida e marcada pelos contextos culturais (LOURO, 2011). Pessoal, social e política, a sexualidade envolve rituais, fantasias, símbolos, convenções e representações (LOURO, 2003).

O gênero e a sexualidade são efeitos produtivos de discursos e práticas institucionais. Através de pedagogias repetitivas, contínuas e intermináveis, o gênero e a sexualidade ‘legítimos’ são inscritos nos corpos (LOURO, 2004, p.16-7). Essas inscrições são sempre atravessadas por relações de poder e implicadas em processos de hierarquização, subordinação e diferenciação.

Uma das críticas da filósofa Judith Butler é dirigida à “materialidade” do sexo e aos seus efeitos de credibilizar o gênero como norma de regulação da existência dos corpos humanos. O sexo e o gênero não são estáticos e nem essências que os corpos possuem. Eles são normas regulatórias de viabilização dos sujeitos numa determinada inteligibilidade cultural (BUTLER, 2013, p.154-5). Para sustentar legitimidade e materialidade, sexo e gênero necessitam da performatividade: prática reiterativa e citacional de produção discursiva de efeitos de uma determinada nomeação (BUTLER, 2013, p.154). Através de atos performativos, o sexo se torna a “essência” e a “matéria” dos corpos. E o gênero, o efeito

comportamental da posse de determinado sexo.

O gênero não é uma inscrição cultural sobre um sexo que naturalmente existe nos corpos. Ele não é uma substância e nem uma identidade preexistente que os sujeitos põem em circulação. É um feito ou um conjunto de atos repetidos regulado por uma relação binária a serviço da heterossexualidade compulsória. Os atos de gênero são performativos, ou melhor, a fabricação do gênero se dá por atos estilizados cuja reiteração oculta: seu caráter performativo; camufla a ilusão que constitui as normas de gênero; e constrói a substância ou a materialidade do gênero e do sexo (BUTLER, 2010).

Tanto no conceito quanto na diferenciação engendrados pelxs docentes entrevistadxs, o gênero e a sexualidade eram determinados pelo sexo biológico que funcionava como uma essência ou um pré-discursivo para se pensar e legitimar a existência dos corpos humanos. Todxs xs colaboradorxs partiram da diferença binária sexual ora para destacar a atribuição social (Jacques) – característica do gênero – ora para enfatizar “algo natural” (Zeus) – especificidade da sexualidade – que os sujeitos “possu[uíam]em” ao nascer, sensível às escolhas e opções (Flor; Paty; Gata preta) relacionadas ao desejo (Nenzin), ou às “coisas internas” (Gil). “Enquanto no gênero você se percebe enquanto homem ou enquanto mulher, na sexualidade você dá vasão ao seu modo de ser, sentir esse gênero com você e com os outros” (Mônica). Nesta afirmação, a sexualidade para Mônica estaria dominada pelo desejo e o gênero pertenceria ao modo de percepção binária dos seres humanos.

Gênero acredito que seja algo determinado pelas pessoas de acordo com os seus genitais, de acordo com o seu sexo [...]. A sexualidade é um comportamento, às vezes um homem é, nasce homem, mas quer ser mulher, e a mulher nasce mulher, mas quer ser homem, quer se comportar como homem, serve para os dois lados. E acaba tendo esse desejo, essa vontade de namorar uma pessoa do mesmo sexo [...] (Paolla).

Gênero está relacionado ao sexo biológico, o masculino e o feminino. Teoricamente são os comportamentos que cada pessoa deve ter de acordo com seu sexo biológico [...]. Sexualidade é a manifestação da libido do ser humano praticado de forma física, podendo ser com pessoas do mesmo sexo biológico ou do oposto ou ambos ou nenhum” (Einstein).

Alguns/mas professorxs acionaram o caráter social impositivo do gênero e a pretensão de liberdade quanto às formas de praticar ou adquirir a sexualidade: “gênero está ligado ao que a sociedade diz sobre as pessoas. Exemplo, masculino ou feminino. A sexualidade tem a ver com o que o sujeito sente (ligado ao psicológico)” (Dedé); “o gênero foi associado, mas a sexualidade é você quem adquirir com o decorrer do crescimento, do tempo” (Brito).

O depoimento de Paolla exemplifica o esquema heteronormativo cuja base é o sexo biológico:

Gênero, acredito que seja algo determinado pelas pessoas de acordo com os seus genitais, de acordo com o seu sexo [...]. A sexualidade é um comportamento, às vezes um homem é, nasce homem, mas quer ser mulher e a mulher nasce mulher, mas quer ser homem, quer se comportar como homem, serve para os dois lados. E acaba tendo esse desejo, essa vontade de namorar uma pessoa do mesmo sexo [...] (Paolla).

Possuindo um pênis, o corpo é nomeado por homem e se comportará como tal além de possuir naturalmente por razão de sua genitália, desejo por mulher. “Nascendo” com uma vagina, esse corpo é mulher naturalmente e se comportará como tal e desejará o sexo oposto. Mas há “desvios” que podem ser resumidos por Paolla:

Quando ele nasce homem, ele é homossexual, ele tem trejeitos, ele se comporta como uma mulher e assim também uma mulher quando ela nasce mulher, ela quer, ela nasce homossexual e ela tem os comportamentos masculinos: ela se veste como homem; ela olha para mulher como um homem, enfim [...].

Dito de outra forma, os trejeitos marcam naturalmente o homem homossexual e representam seu comportamento feminino ou a sua sexualidade desejante pelo mesmo sexo, pois o que é dominante na definição da sexualidade heteronormativa é o gênero. E o comportamento masculino da mulher lésbica representa claramente o seu desejo pelo mesmo sexo, pois ela é homem por causa do seu gênero performado, de acordo com Paolla. Essa mentalidade heteronormativa caracterizou a maioria dxs colaboradorxs da pesquisa.

A homossexualidade é crucial na instauração da norma heterossexual, mas ela, como sexualidade possível, precisa ser negada, estigmatizada e ignorada pelas pedagogias heteronormativas. A homossexualidade atua na performatividade sexual como um exterior constitutivo que é acionado nas práticas discursivas para legitimar uma pretensa naturalidade da heterossexualidade.

Butler (2013) sugere que no regime heterossexual os sujeitos são formados pela força da exclusão e da abjeção. É necessário que se produza um ‘exterior constitutivo’: domínio dos abjetos ou não-sujeitos (BUTLER, 2013, p. 155). O abjeto constitui uma zona inabitável da vida social cuja existência é crucial na definição daqueles que podem ser considerados sujeitos (BUTLER, 2013, p. 156). Os corpos que não se conformam ao sistema sexo-gênero-desejo-sexualidade devem além de ser enfileirados no “armário”, precisam adquirir existência social temporária para serem classificados como abjetos e representar tudo aquilo que deve ser evitado para se tornar inteligível no regime heterossexual.

As escolas ensinam preconceitos e discriminações a serem dirigidas aos “desviantes” da heteronorma. Esses “não-normais” são indispensáveis para legitimar a existência dos “normais” e ratificarem a condição de marginalização [e/ou abjeção nos termos de Butler

(2013)] de que fazem parte estes corpos. E, além disso, a existência corporal “desviante” aprofunda a distância social ou a ‘diferença’ com os “normais” (JUNQUEIRA, 2012, p. 286).

Os discursos sobre gênero e sexualidade dxs colaboradorxs eram balizados pela existência inata do sexo que os corpos possuíam e que determinaria linearmente o seu comportamento social: o gênero. Mas, essa diferença sexual acionada para normatizar os corpos é produzida discursivamente (BUTLER, 2013). O sexo não é algo fixo que o corpo tem. Ele é uma norma de viabilização e qualificação corporal segundo uma inteligibilidade cultural. Se os referências epistemológicos que atravessavam as concepções docentes estava relacionado à ideologia e aos aportes científicos heteronormativos, como as temáticas de gênero e sexualidade eram visibilizados nos currículos das escolas pesquisadas?

As escolas brasileiras operam pela via heteronormativa (LOURO, 2008, 2011; JUNQUEIRA, 2012a, 2012b). A resistência ou a indiferença em relação às práticas pedagógicas pautadas nas discussões das relações de gênero e da sexualidade dxs professorxs corroboraram a assertiva anterior. Além disso, o desconhecimento sobre a luta pela inclusão desses recortes nos planos educacionais do país ratificou, de certa maneira, tal marcação das escolas pesquisadas.

A luta travada no contexto da aprovação dos planos educacionais em 2016 foi – e continua sendo – protagonizada entre grupos religiosos conservadores e afins e sujeitos que defendem uma escola pública democrática, plural, crítica, laica e emancipatória. Os primeiros acusavam – e acusam – a discussão curricular balizada nas concepções científicas de gênero e diversidade sexual de “ideologia de gênero”.

Sendo assim, a repulsa e a negação desses “intrusos” no currículo escolar podem ser interpretadas como a ofensiva conservadora e heteronormativa destes grupos que lutam contra este fantasma – “ideologia de gênero” – para barrar o avanço da conscientização social em relação às diversidades sociais e sexuais que pode ser fomentada pelas discussões em torno das conceituações científicas. E, além disso, vinculam-se diretamente ao reconhecimento de que a educação e o currículo são pedagogias culturais de (re) produção de identidades e subjetividades nos termos de Silva (2004). Neste sentido, controlar os processos curriculares plurais e sensíveis a este reconhecimento torna-se crucial na sustentação da heteronorma: é necessário transformar as discussões de gênero em uma espécie de “pânico moral”, nos termos de Miskolci e Campana (2017).

Xs docentes da escola M – Paty, Gil, Flor e Zeus – desconheciam se os recortes de gênero e sexualidade estavam nos planos de educação cearense como também não sabiam se existia uma luta travada pela inclusão dessas temáticas no currículo escolar. Elxs

desconheciam também, com exceção do professor Zeus, se a escola discutia, possuía ou desenvolvia projetos pedagógicos relacionados a essas temáticas.

A professora Flor considerou a discussão de inclusão desses temas uma “falta do que fazer”, pois há assuntos mais urgentes como “o combate às drogas e à violência” e o “país tem problemas maiores”. Talvez para essa docente, a violência contra mulheres e a homofobia sejam menos importante. E a professora Paty evitou essas discussões no ano letivo em questão por serem complicadas, porque se sentir despreparada e sobrecarregada, além de desvalorizada profissionalmente.

Nesta mesma escola, Paty identificou como as principais razões da ausência das discussões de gênero e sexualidade, as “cobranças estressantes” pela elevação dos índices escolares nas avaliações internas e externas. O excesso de objetivos escolares foi apontado pela professora Flor como o motivo de exclusão desses recortes. E a professora Gil ressaltou que outras sexualidades [talvez as homossexualidades e as bissexualidades] ainda são vistas como “feias, pecado, por isso pouco se fala não só na escola como também no seio familiar”.

Xs professorxs da escola K – Gata preta, Nenzin, Paolla e Mônica – também desconheciam, naquele ano, a discussão sobre a inclusão do gênero no plano educacional cearense. Semelhante às escolas M e F, nessa instituição escolar, as discussões de gênero não eram incorporadas na construção de projetos pedagógicos e nem faziam parte do currículo oficial, embora xs colaboradorxs reiterassem a importância dessa inclusão por representarem: “excelente possibilidade de desmistificar questões tão pouco trabalhadas durante a formação dos nossos alunos” (Nenzin); ou “quanto mais os jovens tiverem acesso à informação, opinião acerca desses assuntos, poderão mudar suas atitudes no futuro” (Paolla).

Nas escolas pesquisadas, as discussões de gênero e sexualidade ficavam sob a responsabilidade de alguns/mas professorxs que as realizavam através de: seminários e trabalhos em grupos (gata preta); “filmes, debates, dinâmicas e palestras” (Tencinha); gincanas culturais (Dedé); leituras contextualizadas com fatos sociais ocorridos na atualidade (Mônica) e debates de acordo com o contexto da aula (Nenzin), relacionando aos assuntos tais como “ética, moral e respeito” (Lina) ou, mais especificamente, no “enfrentamento à práticas homofóbicas percebidas ao longo da aula ou do cotidiano” (Jacques).

Na escola F, ao contrário das demais, as relações de gênero estavam contempladas em variadas práticas curriculares tais como em projetos individuais docentes, gincanas culturais e inclusive “através da participação do grêmio e do protagonismo dos alunos: palestras, workshops, etc [...] (Dedé). Nessa escola o diferencial era a iniciativa, em especial destaque, de estudantes que constituíam o grêmio estudantil de solicitarem a discussão desses assuntos

como também buscarem outros profissionais como psicólogos e integrantes dos movimentos sociais para debaterem com o corpo discente da escola. Esta unidade de ensino poderia ser interpretada como resistência aos processos educativos heteronormativos se caso, os princípios epistêmicos que atravessassem estas discussões não fossem pautados na matriz heterossexual.

As “discussões” heteronormativas de gênero e sexualidade – realizadas durante aulas de biologia (reprodução humana), gincanas culturais, palestras e eventos pontuais e datas comemorativas – foram apontadas pela maioria dxs colaboradorxs como instrumentos pedagógicos e de formação humana para apaziguar as violências que o polo superior heterossexual masculino e branco exerce sobre as chamadas “minorias”.

De forma geral, as relações de gênero e a sexualidade como temáticas de discussão nas escolas pesquisadas, assumiram um tratamento pedagógico de caráter emergencial e instrumental. Em outras palavras, estas temáticas são abordadas nas situações de ensino-aprendizagem em datas comemorativas ou referentes às campanhas nacionais de enfrentamento a determinados problemas sociais tais como a homofobia, o combate à violência contra a mulher e/ou à proliferação do HIV/Aids. Neste sentido, o tratamento direcionado a essas temáticas é marcado pela pontualidade e imediatismo e reproduz uma determinada de “lógica separatista” (LOURO, 2011) que focalizava as sexualidades, os desejos, os gêneros e os corpos “desviantes” ou “anormais”. Sendo assim, “o caráter excepcional desse momento pedagógico [também da estratégia das datas comemorativas] reforça [va], mais uma vez, sua representação como diferente e estranho” (LOURO, 2011, p. 68). E a diferença seria reproduzida como algo que os sujeitos possuíam e não como um processo construído por relações de poder (LOURO, 2011, p. 68). Deste modo, os processos de hierarquização e inferiorização que constituíam os processos de diferenciação seriam ocultados.

Esta “lógica separatista” marca os processos escolares que retroalimentam práticas sociais de desumanização da alteridade. Uma espécie de alheamento com relação a dor, ao sofrimento e às possibilidades diversas de existência social é (re)produzido nos cotidianos escolares. E, além disso, ocorrem, nos termos de Junqueira (2012) a celebração de práticas de hostilidade e distanciamento em relação aos diferentes e excluídos. A diversidade é substituída [e justificada] por atitudes de desqualificação do sujeito (JUNQUEIRA, 2012, p. 292).

O combate à homofobia/lesbofobia/transfobia pode ser interpretado como a principal justificativa social e educacional para se incluir as discussões sobre as relações de gênero e

diversidade sexual nas salas de aula em todas as modalidades de ensino. Tais fobias – ancoradas na heteronormatividade – geralmente se materializam em diferentes maneiras no cotidiano escolar: nas relações entre docentes e estudantes; entre profissionais não-docentes e estudantes; docentes entre si e especialmente entre xs estudantes.

Qualquer sujeito, identidade ou estilo de vida que transgrida as normas de gênero, a matriz heterossexual ou a heteronormatividade pode ser alvo de práticas e discursos homofóbicos (JUNQUEIRA, 2012, p. 67). Pensado como um fenômeno social, a homofobia é constituída por discriminações, violências e preconceitos (Op., Cit) e deriva do heterossexismo que se aciona lógicas de abjeção sexual, marginalização e hierarquização dos corpos em todas as esferas de sociabilidade. Algumas definições dxs colaboradorxs se aproximaram dessa conceituação anterior. Entretanto, o sentido mais atribuído aos atos homofóbicos foi a intolerância: “e ignorância” (Paty); “à orientação sexual de outros” (Mônica); “em aceitar a relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo” (Gata preta).

No âmbito das concepções docentes identificadas e pela quase total ausência das discussões sobre as relações de gênero e de sexualidade nos currículos das escolas pesquisadas, torna-se necessário um “estranhar do currículo”: um desconfiar e desconcertar do currículo existente (LOURO, 2004) ou heteronormativo. Tal desconfiança ou estranhamento numa perspectiva de (re) fazer os artefatos curriculares brasileiros a partir dos princípios de justiça social, inclusão e reconhecimento das diferenças – em relação às diversidades de gênero e sexualidade – que continuam a serem silenciadas, ocultadas ou expurgadas dos cotidianos escolares.

A teoria *queer* é constituída por muitxs autorxs de diferentes perspectivas. Esta expressão foi cunhada por Teresa de Lauretis em 1991, para identificar marcas comuns nas diversas pesquisas vão surgindo, principalmente a partir da década de 80 nos EUA, contextualizadas socialmente pelo surgimento da epidemia da AIDS (MISKOLCI, 2016). Geralmente, xs teóricxs *queer* problematizam as noções clássicas do sujeito, identidade, agência e identificação. Elxs criticam a oposição binária hetero/homossexual presente nos discursos a serviço da heterossexualidade compulsória e engendra uma perspectiva desconstrutivista – um desfazer dos binarismos tais como homem e mulher – acentuando a interdependência necessária desses polos opostos (LOURO, 2001). Em acréscimo, Bento (2015) identifica outros fundamentos relacionados à teoria *queer* (ou transviada): “1) a negação de identidade como uma essência; 2) o combate ao suposto binarismo identitário; 3) a interpretação do corpo como um lugar de combate e disputas” (BENTO, 2014, p. 149).

Berenice Bento (2014) sugere o neologismo “transviado” para se referir ao termo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

queer no Brasil. Se o *queer* expressa no contexto anglo-saxão o equivalente a bicha, sapatão ou veado no contexto brasileiro (LOURO, 2004), o termo “transviado” é proposto por Bento para produzir uma tradução idiossincrática daquele termo.

Em termos políticos, o *queer* objetiva dar visibilidade as violências e as injustiças direcionadas aos corpos e as subjetividades que não se conformam e descumprem as normas e convenções culturais (MISKOLCI, 2016, p. 26). Uma proposta *queer* para a educação escolar questionaria os seus interesses de normalização e objetivaria uma superação das desigualdades no processo educacional ao trazer para o discurso as experiências subjetivas estigmatizadas, humilhadas e ignoradas porque não se encaixarem nas normatividades de gênero e de sexualidade (MISKOLCI, 2016, p. 17).

A proposta *queer* ou “transviada” está vinculada à política de reconhecimento das diferenças (MISKOLCI, 2016). Ela objetiva desconstruir os processos de poder que normalizam as sociabilidades e subalternizam determinados sujeitos, bem como seus saberes e práticas, por exemplo, xs negro/as, xs pobres e a população LGBTTTTIs¹³.

No âmbito educacional, a teoria *queer* questiona a perspectiva normalizadora da educação e sugere repensar os processos educativos como veículos sociais para desconstruir ordenações histórica de desigualdades e injustiças (MISKOLCI, 2016, p. 55). Para realizar tal objetivo, a heteronormatividade como ordenação sexual contemporânea dos corpos deve ser desconstruída principalmente através do “aprendizado pelas diferenças” marcado pelas seguintes intencionalidades político-pedagógicas: identificação da lógica exclusivista e normalizadora para combater as desigualdades; questionamento dos processos de subalternização e hierarquização dos sujeitos e conteúdos curriculares; desestabilização da heterossexualidade como polo superior de reconhecimento das existências humanas; e resignificação do estranho e do anormal como “veículo de mudança social e abertura para o futuro” (MISKOLCI, 2016, p. 67).

Aos educadorxs [“transviadx”], Louro (2011, p. 66) sugere que problematizem os processos políticos, econômicos, históricos e culturais que permitiram uma identidade [a heterossexual] se sobrepor como legítima e natural e classificar todas as outras identidades como diferentes ou “desviantes”.

Guacira Lopes Louro (2004) propõe o estranhamento do currículo como uma postura epistemológica para desconfiar e desconcertar o currículo existente ou heteronormativo. É uma atitude de questionamento das formas de conhecimento das coisas – os roteiros

¹³ Sigla que engloba lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e simpatizantes.

masculinos e femininos de posicionamento social e as formas de desconhecimento de outras – , e das diversas masculinidades e feminilidades existentes. O estranhar das práticas curriculares problematiza o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo e as razões da marginalização das “minorias” nos processos educacionais (LOURO, 2004, p. 66).

Um dos principais estranhamentos do currículo balizado nas perspectivas *queer* ou “transviadas” poderia ser direcionado aos silenciamentos e às exclusões em relação às discussões de gênero e sexualidade: por que e a serviço de quem estas discussões são excluídas e consideradas “intrusas” ao currículo oficial da educação básica? Que práticas, sujeitos e aprendizagens são excluídas e/ou qual o objetivo das inclusões de práticas e aprendizagens engendradas pelo currículo heteronormativo? De semelhante importância, outro agrupamento de atitudes desconfiadas do currículo existente, poderia estar direcionada para as resistências e aos escapes às pedagogias heteronormativas que marcam o processo educacional brasileiro. Este último grupo de estranhamentos permitiria desconcertar a ideia de que todas as experiências educacionais fora da heteronormatividade estariam sempre excluídas, marginalizadas ou ocultadas nos espaços escolares, como assevera Thiago Ranniery (2017, p. 33).

Neste sentido, este currículo que estranha as práticas pedagógicas heteronormativas, bem como objetiva desconstruir os processos escolares de (re)produção das desigualdades e violências performadas nos cotidianos escolares poderia ser denominado de *queer* ou “transviado”? Se o currículo é o artefato educacional de normalização dos processos de ensino-aprendizagem, ele poderia ser “transviado”, haja vista a atitude de questionamento e estranhamento das normalizações que marcam as perspectivas “transviadas”? Um currículo “transviado” seria uma tentativa de instaurar outras normalizações nos espaços escolares concernentes às diversidades sexuais e de gênero?

O currículo “transviado” não se constituiria somente em um outro currículo que reconhecesse os deslocamentos *queer* na educação a fim de subverter os formatos de ensino-aprendizagem existentes destacando principalmente a dimensão produtiva dos regimes de poder para além da dimensão restritiva e opressiva. Além disso, esta configuração curricular não teria como objetivo acoplar todas as assertivas *queer* para defender, por exemplo, maneiras adequadas de se trabalhar gênero e sexualidade em sala de aula, de acordo com as considerações de Ranniery (2017), em oposição às maneiras inadequadas sintetizadas no conceito de heteronormativas.

A utilização do termo “transviado” ao lado do termo currículo, ambos considerados de significação oposta, talvez seja possível na pretensão de ressaltar a potência de analítica da

normalização dos estudos *queer* tanto com relação aos processos educacionais como um todo quanto com ressaltar e questionamento desta mesma possibilidade de junção destes termos que poderia representar numa tentativa de normalização das assertivas *queer* na educação.

Em termos de questionamento relacionado às discussões engendradas no decorrer do artigo, um currículo “transviado” ou *queer* objetiva subverter e questionar a sequência arbitrariamente instituída como natural e segura que se inicia com a marca considerada essencial dos corpos – o sexo – disseminado como pré-discursivo, estável, natural e determinante universal do gênero e da sexualidade: sexo-gênero-sexualidade-desejo. Esta sequência produz a inteligibilidade dos corpos humanos, sustenta a heteronormatividade e justifica os seus processos de hierarquização e abjeção. Este currículo visa desconstruir esta sequência que é performativamente sustentada na forma binária cuja reiteração mantém a heterossexualidade compulsória exigida em todas as manifestações humanas de carinho, afeto, amor e relacionamento sexual: macho=homem=heterossexual ou fêmea=mulher=heterossexual.

Além disso, um currículo “transviado” estaria vinculado à problematização de todos os constructos curriculares que poderiam ser engendrados para além das desconstruções heteronormativas. Como assevera Butler (2006), os artefatos e os sujeitos são constituídos no interior de normas, poderíamos inferir que este tipo de currículo para ser “transviado” deveria operar em uma vigilância sobre a natureza das normas que o constituem. Assim, desta maneira, este currículo recuperaria a potência *queer*: um intermitente balançar – tentando parafrasear Ranniery (2017) – do que está estabelecido socialmente em uma perspectiva de intervenção criativa nos modos de sociabilidade de maneira geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação heteronormativa – defendida pelos setores conservadores contra a inclusão das discussões sobre as relações de gênero e sobre a sexualidade nos currículos – possui sua ideologia: gênero como algo mistificado e inquestionável que busca camuflar a diversidade em prol do binarismo fundante da heterossexualidade compulsória. Estes setores ocultam sua ideologia de gênero através da expressão “ideologia de gênero” que desqualifica outras ideias mais próximas ao reconhecimento da diversidade e do caráter performativo dos gêneros inteligíveis.

É neste interim que a sugestão de estranhamento do currículo de Guacira Lopes Louro

(2011) faz sentido. Todavia, este estranhar não pode ser apenas das políticas e práticas curriculares da educação básica, é necessário também um *queering* dos projetos de formação docentes no país. Desta forma, o currículo “transviado” materializado em todos os níveis de escolarização e durante os processos educacionais do ensino superior, pode desmistificar a heterossexualidade como norma e os seus processos de estigmatização, abjeção ou “não-sujeição” dos corpos não conformes. Estes processos objetivam sustentar a heteronormatividade – em benefício de seres humanos arbitrariamente reconhecidos como superiores – como também justificar o domínio, o controle, a subalternização, a violência e a matança de outros seres humanos arbitrariamente diferenciados enquanto inferiores, “quase gente” ou “não-humanos”.

A colocação do adjetivo “transviado” ao currículo pode ser interpretada como uma maneira de agenciar políticas e práticas curriculares atravessadas pelos deslocamentos *queer* para estranhar e desconstruir as normas educacionais que (re) produzem violências e situações de desigualdades aos corpos que não se conformam à heteronorma. Entretanto, tal colocação não significaria uma tentativa de sintetizar os pressupostos *queer* para construir um novo currículo minimizando sua capacidade de estranhamento. Um currículo “transviado” talvez representaria uma política de reconhecimento das diferenças enquanto estas sejam consideradas algo inferior ou abjeto. Neste sentido, currículos “transviados” precisariam ser alvo de constantes estranhamentos e agenciamentos subversivos para detectar o momento em que seus deslocamentos ou normatividades estejam produzindo sofrimento e violação a determinadas diferenças produzidas performativamente em dado contexto histórico.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. Dossiê Teoria Queer. *Revista Cult*: São Paulo, agosto/2014b. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados/>. Acesso: 27/02/17.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, vol. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P.151-172.

_____. *Deshacer el género*. Trad.patricia Soley-Beltran. Barcelona: Paidós, 2006.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos. In: *Revista cult: dossiê- ditadura heteronormativa*, São Paulo-SP, Editora Briantine, n.202, ano 18, junho/2015. P.22-25.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: *Revista Educação Online*, PUC-Rio, n.10, p.64-83, 2012a. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0 . Acesso: 19/04/2016.

_____. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MILSKOLCI, Richard (Org.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012b. (Série Sexualidades e Direitos Humanos). P.277-305.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. P.17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> . Acesso: 25/05/2016.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> . Acesso:22/05/2016.

_____. Teoria queer- uma política pos-identitária para a educação. In: *estudos feministas*, ano 9, 2. Semestre, 2001, p.451-553. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> .Acesso: 18/01/2018.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2016.

_____; CAMPANA, Maximilliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, Setembro/Dezembro 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf> . Acesso: 18/01/2018.

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador. Entrevista com Berenice Bento. In: *Áskesis*, v. 4, n. 1, janeiro/junho, 2015, p. 143 – 155. Disponível em: <http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/61> . Acesso: 15/06/2016.

RANNIERY, Thiago. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. In: *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 25, abr, p. 19-48, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sess/n25/1984-6487-sess-25-00019.pdf>. Acesso: 17/01/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.