



GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: DAS PRÁTICAS ESCOLARES SOBRALENSES ÀS CONTRIBUIÇÕES “QUEER”

Fabício de Sousa Sampaio

Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN- Bolsista Demanda Social Capes.

farcosousa@yahoo.com.br

Resumo: No cenário atual de luta pela inclusão das discussões de gênero e sexualidade nos planos educacionais brasileiros, este artigo questiona as concepções docentes sobre essas temáticas e analisa o lugar do gênero e da sexualidade nas práticas curriculares de escolas estaduais públicas sobralenses. Através de entrevistas e questionários abertos realizados com professore/as de três escolas, foi possível constatar a presença desses temas apenas em datas comemorativas, eventos culturais ou projetos individuais docentes. Referendadas por uma epistemologia heteronormativa, as escolas pesquisadas não contemplam essas discussões oficialmente e reforçam a norma heterossexual a partir da “pedagogias do armário” àquele/as aluno/as “diferentes” que se atrevem lutar por reconhecimento e àquele/as professore/as que se preocupam em refletir sobre esses recortes em suas salas de aula.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Currículo, Heteronormatividade, “Queer”.

INTRODUÇÃO

A repulsa e a negação desses “intrusos” no currículo escolar pode ser interpretada como a ofensiva conservadora e heteronormativa para barrar o avanço da conscientização social em relação às diversidades sociais e sexuais que pode ser fomentada pelas discussões em torno das conceituações de gênero e sexualidade. E, além disso, vincula-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). Ou seja, através do currículo e da educação produzem corpos e sujeitos conformes ou disformes à heteronorma. Condenar e/ou criminalizar tal inclusão são estratégias de manutenção da heterossexualidade compulsória.

No bojo da inclusão/exclusão dos planos educacionais, cabe se questionar se gênero e a sexualidade está ou não presente no currículo da educação básica. E se está presente, de que forma estão sendo contemplados? Que referencias teóricas pautam as discussões? Em que momentos pedagógicos eles são visibilizados?

Este artigo objetiva tanto identificar os saberes docentes sobre gênero e sexualidade quanto refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas a essas temáticas. Ou melhor, a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

escrita desse artigo pretende discutir qual e como é o lugar do gênero e da sexualidade nas mentalidades do/as profissionais da educação sobralense e nas práticas curriculares efetivadas.

O primeiro momento do artigo é constituído por uma reflexão acerca da escola e educação heteronormativa. No segundo, o objetivo é refletir sobre as concepções docentes do/as colaboradore/as da pesquisa no tocante as discussões de gênero e sexualidade. No terceiro momento é discutido o lugar do gênero e da sexualidade nas práticas escolares com especial atenção à importância conferida pelas escolas pesquisadas a essas questões. E na última seção, há uma reflexão sobre a contribuição dos aportes teóricos “queer” na construção de um currículo subversivo e questionador dos ditames heteronormativos.

METODOLOGIA

O campo de observação desse “lugar” ou não-presença do gênero e sexualidade no currículo escolar foi constituído por três escolas estaduais públicas da cidade de Sobral-CE: E.E.M¹ Professor Luís Felipe; CERE- Centro Educacional de Referência Educacional Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior (Cirão); e E.E.F.M Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes. Durante os meses de dezembro de 2015 a maio de 2016, foram convidados a participarem dessa investigação social qualitativa todo/as o/as professores/as incluindo o núcleo gestor através de incursões presenciais como também em conversas “online” no grupo de whatsapp dos professore/as dessas escolas. Aos poucos o/as docentes foram respondendo os questionários abertos, participando das entrevistas abertas e das conversas “online” via Whatsapp².

As escolas foram identificadas ao longo do texto por letras do alfabeto. E aos quinze colaboradore/as da pesquisa qualitativa foi solicitado que escolhessem um apelido. Na escola D, colaboraram na investigação Gil, Paty, Flor e Zeus. Na escola F, o/as professores/as foram Mônica, Paolla, Gata Preta e Nenzin. E na escola A, Jacques, Lina, Einstein, Lima, Dedé, Carla e Tencinha.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A escola se constitui numa das instituições sociais a serviço da reprodução e sustentação da heteronormatividade, entendida como um dispositivo que instaura a heterossexualidade como a única possibilidade viável dos sujeitos existirem. No cerne dos

¹ Iniciais para Escola de Ensino Médio.

² Aplicativo utilizado tanto para envio de mensagens, textos e vídeos quanto para realização de chamadas telefônicas. A grande novidade é a formação de grupos de pessoas através desse aplicativo para finalidades variadas tais como paquera, namoro, pegação, assuntos familiares e profissionais.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

currículos, esse dispositivo corrobora para garantir a “heterossexualização compulsória” e vigiar constantemente os corpos de todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p.66).

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 (IBID, p. 64).

A sexualidade pode ser entendida como a forma que os sujeitos vivenciam seus prazeres e desejos. Embora frequentemente associadas à natureza, ao sexo e ao gênero pelos discursos heterorreguladores, a sexualidade também é produzida e marcada pelos contextos culturais (LOURO, 2011, p.64). Pessoal, social e política, a sexualidade envolve rituais, fantasias, símbolos, convenções e representações (LOURO, 2013, p.11).

O gênero e a sexualidade são efeitos dos 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 atravessados por relações de poder e implicados 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. 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 pelo/as professo-re/as, o gênero e a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sexualidade são determinados pelo sexo biológico que funciona como uma essência ou um pré-discursivo para se pensar e legitimar a existência dos corpos humanos. Todos os colaboradores partem da diferença binária sexual ora para destacar a atribuição social (Jacques)³ – característica do gênero – ora para enfatizar “algo natural” (Zeus) – especificidade da sexualidade – que os sujeitos “possuem” ao nascer, sensível às escolhas e opções (Flor; Paty; Gata preta) relacionadas ao desejo (Nenzin), ou à “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).

Alguns/mas professore/as 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).

Em resumo, os discursos sobre gênero e sexualidade do/as colaboradore/as são baseados na existência inata do sexo que os corpos possuem e que determinaria linearmente o seu comportamento social: o gênero. Mas, essa diferença sexual acionada para normatizar os corpos é produzida discursivamente (BUTLER, 2013, p.153). O sexo não é algo fixo que o corpo tem. É uma norma de viabilização e qualificação conforme uma inteligibilidade cultural.

A escola e o currículo comprometem o rendimento do corpo discente ao produzir ambientes sexistas, racistas, homofóbicos e heterossexistas através da produção de discriminações e privilégios. Neste sentido, uma educação de qualidade se justifica 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). As discussões de gênero possibilitam desconstruir as normas que produzem as violências e as exclusões de sujeitos-corpo que não se conformam.

A validade dessas discussões se deve ao fato de que “a ignorância sobre o assunto [de gênero e sexualidade] é o maior motivo do preconceito (Lina). Sendo assim, o engajamento nessas temáticas diminui o preconceito (Zeus) e prepara o indivíduo “para seu autoconhecimento e para as práticas existentes, educando-o para uma pluralidade de perspectivas, evitando o preconceito e a ignorância sexual e afetiva” (Jacques). Além disso,

³ O apelido de todo/as colaboradore/as serão grafados com a inicial maiúscula e o restante das letras minúsculas para diferenciar com a grafia do/as teórico/as que também é colocada entre parênteses.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pode “capacitar os alunos para perceber a historicidade dos conceitos e concepções construídas sobre o que é ser homem e ser mulher [...] bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero (Mônica).

Não discutir ou a forma heteronormativa que se discute gênero e sexualidade na educação de maneira geral pode: “levar ao preconceito e ocasionar formas de bullying e desavenças” (Lina). Caso contrário, “se houvesse esta discussão muitas situações complicadas de bullying, por exemplo, poderiam ser evitadas. E estes comportamentos certamente se estenderiam para a comunidade” (Einstein).

As discussões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar são necessárias para 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. É nessa ambiência que o debate e a luta pela inclusão desses recortes torna-se importante para fomentar no cotidiano escolar e social, além das instâncias políticas institucionais, os direitos sexuais das chamadas “minorias”. Embora que as conquistas desses direitos estejam sendo constantemente burladas e ameaçadas pela “resistência de setores conservadores da sociedade” (Jacques).

As escolas brasileiras operam pela via heteronormativa (LOURO,2008,2011; JUNQUEIRA, 2012,2013). Por isso, não é de se estranhar a ausência do gênero e da sexualidade nas práticas docentes e na totalidade de projetos escolares que são desenvolvidos durante o ano letivo. Assim também não é de se estranhar a indiferença e o desconhecimento do/as professor/as sobre a luta pela inclusão desses recorte nos planos educacionais do país contra setores conservadores e autoritários.

Na escola D – Paty, Gil, Flor e Zeus – desconhecem se esses recortes estão nos planos de educação cearense como também se existe uma luta travada pela inclusão dessas temáticas. Desconhecem também, com exceção do professor Zeus, se a escola discute, possui ou desenvolve projetos pedagógicos relacionados a esses temas.

Como razões da ausência das discussões de gênero e sexualidade na escola D, Paty identifica as “cobranças estressantes” pela elevação dos índices escolares nas avaliações internas e externas. Flor identifica o excesso de objetivos escolares. E a professora Gil ressalta que outras sexualidades [talvez as homossexualidades e as bissexualidades] ainda são vistas como “feia, pecado, por isso pouco se fala não só na escola como também no seio familiar”.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Na escola F segue o desconhecimento do/as professores – Gata preta, nenzin, paolla e Mônica – sobre a discussão da inclusão do gênero no plano educacional cearense. Semelhante as escolas D e A também não possui projetos e as discussões de gênero não fazem parte do currículo escolar oficial. Embora que o/as colaboradore/as reiteram a importância dessa inclusão por ser: “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);

O silenciamento e a indiferença em relação às outras sexualidades, comumente percebidas como “desviantes” ou “pecaminosas” é sustentada nas escolas pela “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2012). E o que deve ser ocultado ou forçosamente silenciado pela “pedagogia do insulto” – reforçador do armário – são as concepções, práticas e estilos que transgridem ou “agridem” a heteronorma. Ou seja, falas de gênero e de sexualidade em sala de aula concernentes a visão biologizante e ao esquema causal 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.

Percebe-se nos depoimentos acima que as discussões sobre esses temas não são prioridade por si mesmas e sim devem ser tratados como efeitos de ligações possíveis com os conteúdos das aulas ou por consequência de problemas sociais atuais em que o gênero e a sexualidade foi visibilizado de alguma maneira, por exemplo, algum feminicídio ou demonstrações homofóbicas na escola ou na grande mídia.

Neste sentido, as discussões de gênero e sexualidade assumem um caráter emergencial e ao mesmo tempo instrumental para refletir sobre algum problema social cujo efeito direto é o seu tratamento de forma pontual e imediatista reproduzindo a “lógica separatista” que focaliza o/as “desviantes” ou “anormais”. Sendo assim “o caráter excepcional desse momento pedagógico [também da estratégia das datas comemorativas] reforça, mais uma vez, sua representação como diferente e estranho”. E a diferença é reproduzida como algo que os sujeitos possuem e não como processo construído por relações de poder (LOURO, 2011, p. 68). Os processos de hierarquização e inferiorização que constituem os processos de diferenciação são ocultados.

Essa “lógica separatista” corrobora para o processo escolar de desumanização do outro. A indiferença em relação ao sofrimento, a dor e à existência subjetiva do outro se traduz num “estado de alheamento” social e reproduzido pelas escolas e currículos. Celebra-se o distanciamento e a hostilidade que os “diferentes” e excluídos vivenciam é substituída [e justificada] por atitudes de desqualificação do sujeito



(JUNQUEIRA, 2012, p.292).

Talvez a principal razão da inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade nas salas de aula é o combate a homofobia/lesbofobia/transfobia que se expressam de diferentes maneiras ancoradas na norma heterossexual: nas relações entre docentes e estudantes; entre profissionais não-docentes e estudantes; docentes entre si e especialmente entre os estudantes.

Homofobia pode ser entendida como um fenômeno social permeado por violências, preconceitos e discriminações a qualquer sujeito ou estilo de vida – lésbicas, gays, bissexuais e transexuais – que transgridam as normas de gênero, a matriz heterossexual e a heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2012, p.67). A homofobia deriva do heterossexismo os quais se vinculam à lógicas de abjeção sexual, hierarquização e marginalização presentes nas culturas e em suas instituições como a escola.

Algumas definições do/as colaboradore/as se aproximam dessa conceituação anterior. 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). Violência, preconceito, discriminação e falta de respeito com a diversidade sexual constituem as palavras-chave das definições docentes: “medo, repulsa e indignação quando se trata de casais do mesmo sexo”(Lina); “preconceito contra a pluralidade sexual, em específico à homoafetiva”(Jacques); “ser contra pessoas que gostam do mesmo sexo”(Zeus); “qualquer demonstração de agressão seja consciente ou inconsciente contra gays, lésbicas, bissexuais e etc, como por exemplo piadas de mal gosto com a temática”(Dedé); “é qualquer ato de discriminação, desprezo ou violência contra pessoas que tem uma sexualidade diferente do que até agora é considerado ‘normal’ pela ‘sociedade”(Einsten); “falta de respeito ao ser humano pois falta o respeito quando se quer impor somente a opção que é considerada certa ou verdadeira pelo grupo em desconsideração ao outro”(Tencinha).

A escola heterossexista e homofóbica veicula uma “pedagogia do insulto” – brincadeiras, piadas e ridicularizações – que objetivam “heterorregular”, dominar, ajustar e normatizar os corpos desconformes com a heteronormatividade. Essa pedagogia é seguida pela “pedagogia do armário”: tensões entre revelação e invisibilização das sexualidades “desviantes”. Essas duas pedagogias – traduções da “pedagogia da sexualidade” elucidada por Louro – encerram as versões escolares das normas de gênero e ensinam aos alunos/as a circularem dentro do heterossexismo e da homofobia que muitas vezes significa rejeitar a feminilidade e a homossexualidade no caso dos meninos (JUNQUEIRA, 2012, p.69-71).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Um dos efeitos produtivos dessa “pedagogia do armário” é o silenciamento e ocultação de qualquer discussão sobre gênero e sexualidade inicialmente durante a formação do/as educadore/as. O currículo das licenciaturas dificilmente discutem essas questões. Desta forma, a escola e a universidade como lugares do conhecimento, se apresentam no tocante ao gênero e à sexualidade como lugares de desconhecimento, ignorância, vergonha e medo (JUNQUEIRA, 2012, p. 287).

Um segundo efeito ou estratégia normativa da “pedagogia do armário” é a “pedagogia do insulto” àquele/as educadore/as que se propõem a refletir e fomentar discussões sobre essas temáticas nas salas de aula. Alguns colaboradores relataram que “pensar alto” sobre a possibilidade dessas discussões já produzem gestos corporais – expressões de admiração, reprovação e espanto – seguidas de insultos ou confirmações entre grupos sobre a homossexualidade daqueles que se propuseram a discutir gênero e sexualidade. Incluir gênero nos planos de aula é ratificar a homossexualidade ou a “simpatia pela causa” dos sujeitos. Ou seja, falar de gênero em sala de aula “é coisa de viado” (Alexandre) [ou de lésbica].

A ‘pedagogia do insulto’ controla as ameaças performáticas de professores que falham no ajustamento de suas identidades ao padrão ideal de masculinidade ou feminilidade docente. Essas duas pedagogias se vinculam diretamente ao mitos contraditórios sobre a divisão homo/heterossexualidade elucidados por Deborah Britzman(1996).

O primeiro se refere ao medo de que mencionar a homossexualidade ou incluir as discussões de gênero e sexualidade e por efeito a visibilidade das sociabilidades homossexuais “vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Atualmente a justificativa da exclusão do gênero dos planos educacionais por setores conservadores é pautada nesse medo: uma espécie de luta contra a pretensa “homossexualização” do/as crianças e jovens nas escolas brasileiras.

No discurso da professora Carla tais discussões constitui um risco às crianças, aos adolescentes e à família. Assim, o discurso da “homossexualização” do/as jovens é fortalecido por um quarto mito, em acréscimo as considerações de Britzman: o da destruição da “família” tradicional. Esses dois mitos constituem as bandeiras de luta dos setores conservadores e autoritários contra a inclusão do gênero nos planos municipais e estaduais de educação no país atualmente.

O segundo mito sentencia: o/as adolescentes são muito jovens para serem identificado/as como gays e lésbicas. Esse mito busca negar os envolvimento do/as jovens com as diversas formas de sociabilidades gays e lésbicas existentes (BRITZMAN, 1996, p. 80). Alguns



professores e professoras talvez se pautarem nesse mito para criticar a inclusão da discussão do gênero nas escolas ou para defenderem uma “idade certa” para se falar dessas temáticas em sala de aula, pois muito/as aluno/as não estariam ainda preparado/as. Talvez uma interpretação possível dessa situação possa ser: se a escola falar de gênero ou de homossexualidade, ela pode estar “induzindo” o/as estudantes a se identificarem com essa sexualidade, ou melhor, desorientando-o/as do caminho sexual legítimo: a heterossexualidade.

Este mito se relaciona com a problematização de Louro(2013) com relação a heterossexualidade: como uma inclinação tão inata e natural precisa de uma intensa vigilância e meticuloso investimento produtivo das mais diversas instâncias sociais como a escola, igreja, mídia e a ciência (LOURO, 2013, p.17).

A necessidade do cuidado no trato dessas questões também foi enfatizada pela professora Dedé. E ela assevera que tais discussões “ainda est[ão] em fase de testes”. Talvez o grande desafio nessa “fase de testes” é a luta contra as concepções biologizantes e naturalizantes que possuem muito/as educadore/as as quais contribuem para a reprodução de práticas curriculares excludentes. E o terceiro mito se refere ao confinamento das identidades sexuais à esfera privada. A sexualidade tem a ver com aquilo que se faz na privacidade. Essa privatização da sexualidade é utilizada para justificar o armário. Assim a sexualidade é individual e não social, estética, política, discursiva e cultural (BRITZMAN, 1996, p. 80). Entretanto, o alvo preferencial da privatização da sexualidade são as formas “desviantes” da heterossexualidade presumida como natural, estável e essencial. Para Britzman esses três mitos estão a serviço dessa naturalização e estabilidade heterossexual.

As visões biologizantes e naturalizantes sobre sexo, gênero e sexualidade constituem o conhecimento adquirido pelos docentes durante suas formações heteronormativas que objetivavam jogar no armário todas as outras visões “diferentes”. Ou melhor, é necessário para a norma heterossexual produzir ignorância a favor de um conhecimento presumido como superior, mais confiável ou inteligível sobre os corpos humanos. Além disso, a produção do desconhecimento e da ignorância em relação a essas temáticas é reiterada por outras instâncias e suas pedagogias como a família, a mídia, a lei e a igreja (LOURO, 2013).

É neste sentido que é preciso “queerizar”⁴ o currículo e as mentalidades dos profissionais da educação. Principalmente

⁴ O “queer” é um insulto que objetiva a abjeção. Esse termo foi assumido pelos movimentos homossexuais para opor-se e contestar a normalização e a heterossexualidade compulsória. Além disso, como política o “queer” é utilizado para descrever o trabalho e a postura crítica de um grupo de intelectuais – diversos e divergentes – em torno dos anos 90 (LOURO, 2001, p.546). O “queer” tanto representa o sujeito de sexualidade desviante quanto o modo de pensar que desafia as normas sociais de regulação (LOURO, 2004, p.8).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

objetivando disponibilizar a esses profissionais novos embates teóricos sobre a temática contra o discurso hegemônico heteronormativo que naturaliza sexo e gênero como pré-discursivos de corpos para normatizá-los sob a regulação compulsória da heterossexualidade.

A teoria “queer” problematiza as noções clássicas do sujeito, identidade, agência e identificação. Critica a oposição binária hetero/homossexual presente nos discursos a serviço da heterossexualidade compulsória. Engendra uma perspectiva desconstrutivista – um desfazer dos binarismos tais como homem e mulher – acentuando a interdependência necessária dos pólos opostos (LOURO, 2001). Em acréscimo, Bento (2015) aponta outros fundamentos relacionados a teórica queer (ou transviada⁵): “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).

“Estranhar o currículo” é desconfiar e desconcertar o currículo existente (LOURO, 2004) ou heteronormativo. É questionar as formas de conhecimento das coisas – os roteiros masculinos e femininos de posicionamento social e as formas de desconhecimento de outras – as diversas masculinidades e feminilidades existentes. É problematizar o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo e as razões da marginalização das “minorias” nos processos curriculares (IBID, p.66).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação heteronormativa – defendida pelos setores conservadores contra a inclusão do gênero e 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. Esses 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.

A “lógica separatista” – respeito e tolerância ao exterior diferente – governa as práticas

⁵ A socióloga Berenice Bento prefere usar o termo “transviado” – numa tradução idiossincrática do “queer” – porque no contexto brasileiro falar de bicha, traveco, viado, sapatão – tem mais força contra a injúria que é o propósito do “queer”: transformar um insulto em potência política (BENTO, 2014, p.147).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

e políticas curriculares das escolas pesquisadas. Por esse pensamento, as “discussões” heteronormativas de gênero e sexualidade – realizadas durante aulas de formação cidadã⁶, reprodução humana, gincanas culturais, palestras e eventos pontuais e datas comemorativas – são apontadas como instrumentos pedagógicos e de formação para apaziguar as violências que o polo superior heterossexual masculino e branco exerce sobre as chamadas “minorias”. Assim, é o agressor ditando como as violências que ele pratica podem ser diminuídas.

Não há um questionamento da heteronormatividade. As sugestões e exigências do/as colaboradore/as pela existência de projetos pedagógicos, aulas, seminários e debates que contemplem todo/as professor/as, funcionário/as da escola, pais e mães e comunidade em geral, são epistemologicamente referendadas pela constatação de que o sexo – essência dos corpos humanos – produz gênero e influencia a sexualidade e o desejo.

É neste interim que a sugestão de estranhamento do currículo resgatado por Louro(2011) faz sentido. Mais um estranhar não só do currículo da educação básica, e sim um “queering” dos projetos de formação docentes no país. Dessa forma, o currículo “transviado” pode desmistificar a heterossexualidade como norma e os seus processos de abjeção ou “não-sujeição”. Tais processos objetivam tanto sustentá-la em benefício de seres humanos arbitrariamente reconhecidos como superiores quanto justificar o domínio, controle, subalternização, violência e matança de outros seres humanos arbitrariamente diferenciados como inferiores, “quase gente” ou “não-humanos”.

REFERÊNCIAS

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.

BUTLER, Judith. **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.

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

⁶ Componente curricular das turmas que participam do projeto. É uma disciplina lecionada pelo Diretor de Turma que objetiva debater problemas socioculturais e econômicos vislumbrados a partir da análise das fichas de identificação do/as aluno/as que constituem a turma liderada pelo/a Professor/a (LEITE; CHAVES, 2011). Para um maior aprofundamento sobre o projeto: <https://sites.google.com/site/diretordeturmacrede06/formacao-para-a-cidadania>.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

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

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

_____. 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.

_____. 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.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer- uma política pos-identitária para a educação. In: **estudos feministas**, ano 9, 2. Semestre, 2001, p.451-553.

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

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, 2012.. 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, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos). P.277-305. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131962/Pedagogia-do-armario-Richard-Miskolci-e-Larissa-Pel%C3%BAcio-Orgs.-Discursos-Fora-da-Ordem-Sexualidades-Saberes-e-Direitos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso: 20/05/2016.

LEITE, Haidé Eunice G. F.; CHAVES, Maria Luíza B. O Projeto Diretor De Turma no Ceará, Dois Anos Depois. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf . Acesso: 23/05/2016.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In: **cadernos pagu**(28), jan-jun, p.19-54, 2007.

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