



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

RUBENILSON PEREIRA DE ARAUJO

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO DE
PRÁTICAS DISCURSIVAS E DE (NÃO) SUBJETIVAÇÃO NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Araguaína

2011

RUBENILSON PEREIRA DE ARAUJO

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO DE
PRÁTICAS DISCURSIVAS E DE (NÃO) SUBJETIVAÇÃO NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito, parcial e último, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho

Linha de Pesquisa: Abordagens teóricas para o ensino de língua e literatura.

Araguaína

2011

A663g Araujo, Rubenilson Pereira de

Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar / Rubenilson Pereira de Araujo. -- Araguaína: [s. n], 2011.

151f.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2011.

1. Gêneros 2. Diversidade sexual I.Título

CDD 372.372

Rubenilson Pereira de Araújo

GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS DE (NÃO) SUBJETIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo e co-orientação da Profa. Dra. Maria José de Pinho.

Aprovada em: 19/12/2011

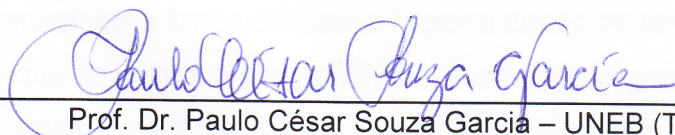
BANCA EXAMINADORA



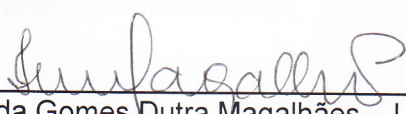
Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo – UFT (Orientador)



Profa. Dra. Maria José de Pinho – UFT (Co-orientadora)



Prof. Dr. Paulo César Souza Garcia – UNEB (Titular Externo)



Profa. Dra. Hilda Gomes Dutra Magalhães – UFT (Titular Interno)

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva – UEPB (Suplente)

DEDICATÓRIA

Antecedendo ao meu ingresso neste curso, ocorreram, em meu ciclo de amizades e nos índices de intolerância homofóbica no estado do Tocantins, dois exemplos trágicos de assassinatos motivados por homofobia.

O primeiro a ser assassinado foi **Roberto Nunes dos Santos**, um amigo de adolescência, com o qual compartilhei, em muitos momentos, as minhas dúvidas e incertezas. Questões diversas e adversas o enveredaram para a marginalização e para a comercialização de seu próprio corpo. Ele foi covardemente assassinado em março de 2009, durante seu trabalho alternativo, fazendo programas noturnos às margens da rodovia BR-153, no município tocantinense de Nova Rosalândia.

O segundo assassinato ocorreu em dezembro do mesmo ano, tirando a vida de nosso conterrâneo **Raimundo da Cunha Barros**, carinhosamente conhecido na comunidade portuense como “Doquinha”. Ele era técnico em Enfermagem e reconhecido na cidade por seus serviços prestados à saúde pública. Ele se foi justamente em um momento crucial de realização pessoal e profissional, pois sua vida foi cruelmente ceifada no dia da aula da saudade, anterior à sua colação de grau no curso superior em Enfermagem.

À memória desses inesquecíveis amigos **Roberto e Doquinha**, dois exemplos de tantos crimes hediondos ocorridos por homofobia em nosso país, dedico o empreendimento desta pesquisa, pois ambos representam, para mim, exemplos de luta de pessoas que fizeram da própria vida e de suas idiossincrasias irreverentes, uma forma de lutar e impor o direito de ser diferente, não se importando para o que os outros iriam pensar ou falar. Eles pagaram com seus próprios corpos o alto preço cobrado por uma sociedade hipócrita, visivelmente preconceituosa, discriminatória e intolerante ao diferente.

AGRADECIMENTOS

Ao término do empreendimento desta pesquisa, registro os meus sinceros agradecimentos a diversos agentes que protagonizaram, de uma forma ou de outra, para a realização de meu percurso enquanto pesquisador. No entanto, também não poderia deixar de fazer menção àqueles agentes (inclusive no próprio meio acadêmico) que foram contra a realização de minha pesquisa. Entretanto, os obstáculos que surgiram, as proibições impostas e as críticas destrutivas, assim como os olhares e os gestos depreciativos de alguns, serviram-me de impulso para buscar forças em inúmeras pessoas que foram solidárias comigo, com discursos e atos de incentivo, gestos afirmativos e apoio incondicional.

Agradeço o apoio do Governo do Estado do Tocantins, através da Secretaria de Educação-SEDUC que me concedeu o direito de gozar do afastamento para aperfeiçoamento profissional, segundo a lei 1.751, de 18/12/2006 e à Secretaria de Ciência e Tecnologia-SECT e Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia-CECT por contemplar-me com a bolsa na modalidade mestrado do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – PAPG.

Nomear é arriscado, pois foram muitos os amigos solidários e também aqueles antagônicos nessa trajetória. Apesar disso, ousou nomear algumas pessoas por amostragem que representaram alavancas significativas para que eu levasse adiante minha militância em prol dos direitos humanos no decorrer de minha pesquisa:

- A Minha mãe, **Maria Ribeiro de Araujo** (Lió), e todos os meus familiares mais próximos. Ela que me dedicou o seu apoio incondicional e sempre acreditou em mim; ela que, entre as lágrimas decorrentes de meus deslocamentos para Araguaína e no isolamento em meu quarto, imerso nas inúmeras leituras, escritas e reescritas, aprendeu a usar sistematicamente o aparelho celular para se comunicar comigo nas minhas ausências e para me incentivar a continuar perseguindo a realização de meus objetivos.
- Ao meu orientador, Prof. Dr. **Flávio Pereira Camargo**, o qual me orientou qualitativamente, rompendo barreiras temporais, geográficas e institucionais, com comunicações constantes tanto síncronas quanto assíncronas,

utilizando-se de diversos recursos eletrônico-digitais para que eu fosse capaz de terminar, em um curto espaço de tempo, uma pesquisa de qualidade. A nossa convivência ensinou-me a admirá-lo como profissional e, acima de tudo, como exemplo extraordinário de pessoa.

- Às professoras Dra. **Hilda Gomes Dutra Magalhães** e Dra. **Maria José de Pinho**, e ao professor Dr. **Antonio de Pádua Dias da Silva**, por terem aceitado de bom grado o convite para compor a banca do exame de qualificação e de defesa. Agradeço as sugestões e contribuições significativas para o término de minha pesquisa.
- Agradeço, ainda, ao Prof. Dr. **Paulo César Souza García**, que, gentilmente, aceitou o convite para compor a banca de defesa, enriquecendo o trabalho com suas contribuições importantes.
- A todo o corpo docente do MELL, representado pela professora Dra. **Luíza Helena Oliveira da Silva**, que, desde a recepção na banca de seleção do curso, foi minha fada madrinha, incentivando-me com seu discurso apaziguador e de estímulo, insistindo para que eu não desistisse de meu objeto de pesquisa e cuidando de minhas frustrações pessoais e acadêmicas.
- A todos os companheiros de profissão, representados na pessoa de **Joana dos Reis Neres Gomes**, a querida ‘tia Nitinha’, então ocupante da função de Diretora Regional de Ensino de Porto Nacional, que, por ocasião de meu deslocamento de Porto Nacional para Araguaína, com os olhos lacrimejados, disse-me que sentiria muito a minha falta em sua equipe “mas não poderia impedir o meu voo” e não mediu esforços e contatos profissionais para a minha acomodação pessoal e profissional naquela cidade, em um momento difícil de transição para o afastamento do exercício da profissão.
- A todos os integrantes da escola-campo, em especial aos nossos informantes da pesquisa, que, gentilmente, nos concederam as entrevistas semi-estruturadas, através das quais pudemos desnudar suas práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar.
- Aos colegas do MELL, em especial **Gislene Camargos** (dividimos o mesmo teto, as viagens e as inquietações...), **Sissi Almeida**, **Ceição Ranke**, **Geovana Lima**, **Antônio Adailton**, **Francisco Assis**, **Élcia Tavares**, **Lívia Melo** e

Cícero Silva, os quais foram excelentes anfitriões e companheiros de jornada.

- A todos os meus amigos: **Toni Reis** (presidente da ABGLT e companheiro virtual), **André Quirino** (acompanhou-me desde o dia da prova de seleção), **Prof. Dr. Elizeu Lira** (incentivos financeiros), **Prof^a Nelzir Martins** (apoio incondicional), **Prof^a Msc Elisângela Melo e Edisselma Alecrim** (anfitriãs amigas em Araguaína), **Mariza Nascimento, Terezinha e M^a da Natividade G. Ribeiro** (companheiras fiéis), **Benigno dos Anjos, Dionízio Neto, Joaci Carvalho, José Dias dos Santos, Lindomar Alves, Genildo Sales, Willian Vieira, Waltênio Alves, Jamison Nascimento, Neto Ayres, Cléssio Santiago e Josivaldo Corrêa** (amigos fiéis de jornada) e tantos outros que sempre estiveram ao meu lado, auxiliando-me financeiramente, suportando-me em momentos de divagação das leituras acadêmicas e analisando juntamente comigo os dados referentes às práticas discursivas de subjetivação na escola-campo.
- A um amor, talvez efêmero, mas muito significativo durante esse período. “Não ousei dizer o seu nome”¹, apenas reitero que seu companheirismo soube, através do seu silêncio verbal, acalantar-me em meio às angústias da ação (escrita), reflexão (análise) e ação (reescrita). Alguém que soube me ensinar que “o silêncio significa” e que, em muitos momentos, a comunicação não verbal “vale por mais do que mil palavras [...]”.

1 Menção à declaração de Oscar Wilde (1854-1900), importante dramaturgo, escritor e poeta irlandês na defesa de Alfred Douglas, seu ex amante, perante à promotoria e o júri, ao ser solicitado pelo promotor, a explicar o que significava o título de um poema de sua autoria: “**O amor que não ousa dizer seu nome** neste século é uma afeição tão grande entre um homem mais velho e um mais jovem como era entre Davi e Jônatas, da maneira como Platão o tornou a verdadeira base de sua filosofia, e da maneira como é encontrado nos sonetos de Michelangelo e Shakespeare [...] por causa disso, estou onde me encontro agora. É bonito, delicado. É a mais nobre forma de afeição. Não há nada de antinatural nele. É algo intelectual e existe repetidas vezes entre um homem mais velho e um mais jovem, quando o mais velho tem o intelecto, e o mais jovem toda a alegria, esperança e encanto da vida diante de si [...]” (*apud* SPENCER, 1999, p. 264-272)

Um novo Tempo

(1980)

No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver
Pra que nossa esperança seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho que se deixa de herança
No novo tempo, apesar dos castigos
De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
De todos os pecados, de todos enganos, estamos marcados
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver
No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos em cena, estamos nas ruas, quebrando as algemas
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
A gente se encontra cantando na praça,
Fazendo pirraça pra sobreviver
pra sobreviver. pra sobreviver
Pra que nossa esperança
Seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança

Composição: Ivan Lins e Vitor Martins

Interpretação: Ivan Lins.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi examinar e analisar as práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar, cuja ênfase recai sobre as relações entre os estudos de gênero e de sexualidades e suas interfaces com o ensino e a formação de professores, assim como suas implicações socioculturais na e para o processo de constituição de identidades de gênero e sexuais. Para tanto, nosso embasamento teórico e crítico advém, principalmente, de uma perspectiva pós-estruturalista, no que se refere aos estudos de gênero e de sexualidades (Foucault (1988), Hall (2009), Junqueira (2009), Louro (2000, 2004, 2007 e 2010) e dos paradigmas educacionais emergentes (Morin (1996), Moraes (1997) e Weil (1993)), incluindo-se aí a perspectiva dos estudos culturais referentes às teorias do currículo, e, por conseguinte, ao ensino e à formação de professores (Silva (2000, 2009 e 2011), Facco (2009) e D'Ambrósio (1999)), entre outros teóricos, a partir dos quais verticalizamos nossas discussões acerca da relação entre gênero, diversidade sexual e currículo. Partindo desses pressupostos teóricos e críticos, optamos por um estudo de caso em uma escola pública de educação básica, em uma região periférica, na zona urbana, do município de Porto Nacional, no estado do Tocantins. Como metodologia para a coleta de dados, valemo-nos de entrevistas semi-estruturadas, diários de bordo e notas de campo, que nos possibilitaram, no decorrer de nossas análises, maiores detalhes referentes às práticas discursivas e de (não) subjetivação por parte dos/as professores/as, da diretora, da coordenação pedagógica, e dos/as alunos/as. No decorrer de nossas análises, percebemos que a escola, enquanto instituição social, infelizmente ainda reproduz certos discursos considerados arraigados em relação às questões referentes ao gênero e às sexualidades. Para Foucault, o sujeito é o resultado de uma prática discursiva, ou seja, ele é sempre fabricado, moldado por um discurso. Neste sentido, há, na escola, uma produção de saberes e poderes, veiculada nos discursos, que tentam, de certa forma, padronizar, moldar, fabricar corpos legíveis e legítimos, de modo a atenderem aos padrões de uma sociedade heteronormativa e falocêntrica, isto é, trata-se de uma prática pedagógica que alija aqueles que não se encaixam em um padrão preestabelecido, de modo que os/as alunos/as homossexuais são excluídos do processo educacional ou são obrigados a dissimular a sua identidade de gênero e sexual para que possam estabelecer uma convivência pacífica e aceitável no ambiente escolar.

Palavras-Chaves: gênero; diversidade sexual; currículo; formação de professores; discursos; homofobia.

ABSTRACT

The objective of this research was to examine and analyze the discursive practices and (non) subjectivity in the school environment, whose emphasis is on the relationship between gender studies and sexualities and its interfaces with education and training of teachers, as well as its implications the sociocultural and the process of achieving gender and sexual identities. Our theoretical and critical reference are mainly from a poststructuralist perspective, with regard to studies of gender and sexualities (Foucault (1988), Hall (2009), Junqueira (2009), Louro (2000, 2004 , 2007 and 2010) and emerging educational paradigms (Morin (1996), Moraes (1997) and Weil (1993)), including the perspective of cultural studies theories concerning the curriculum, and the teaching and teacher training (Silva (2000, 2009 and 2011), Facco (2009) and D'Ambrósio (1999)), among other theorists, from which upright our discussions about the relationship between gender, sexual diversity and curriculum. Based on these theoretical and critical reference, we chose a case study in a public school of basic education in a peripheral region, in the urban area in the town of Porto Nacional in Tocantins state, Brazil. The methodology for collecting data are semi-structured interviews, logbooks and field notes, which were possible, during our analysis, identify details regarding the discursive practices and (non) subjectivity on the part of the teachers, the director, coordination educational, and the students. During our analysis, we realized that school, as a social institution, is unfortunately still keep certain discourses rooted in the issues related to gender and sexualities. For Foucault, the subject is the result of a discursive practice; it is always made, shaped by a speech. In this sense, there is, at school, a production of knowledge and power, conveyed in speeches, trying, somehow, standardize, shape, fabricate legible and legitimate bodies to satisfy the standards of a phallogentric and heteronormative society, that is, it is a pedagogical practice that excludes those who do not fit into an established pattern, so homosexuals students are excluded from the educational process or they are forced to hide their gender and sexual identity so they to establish a peaceful and acceptable relationship in the school environment.

Key Words: gender, sexual diversity, curriculum, teacher training, speeches, homophobia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais.

a. C – período histórico correspondente a “Antes de Cristo”.

AIDS – sigla em inglês para *Acquired Immunodeficiency Syndrome* ou, em português, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

art. – Abreviação da palavra “artigo”, referente a leis.

CD – Abreviação da expressão em língua inglesa “*compact disk*”.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CECT – Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia.

CEDPLT – Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira.

CEP/UFT – Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Tocantins.

CF – Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988.

CONAE – Conferência Nacional da Educação Básica.

DO – Diário Oficial.

Drag – Abreviação da expressão em Língua Inglesa correspondente a *Drag queens* ou *Drag kings* (artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional artístico).

DRE – Diretoria Regional de Ensino.

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

DVD – Abreviação da sigla em inglês *Digital Versatile Disc* ou Disco digital versátil, em português.

GIAMA – Grupo ‘Ipê Amarelo’ pela livre Orientação Sexual, (Organização Não-Governamental filiada à Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais).

LGBT – Sigla correspondente a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MELL – Mestrado em Ensino de Língua e Literatura.

PAPG – Programa de Apoio à Pesquisa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PNLEM – Programa Nacional do Livro do Ensino Médio.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

SARE – Sistema de Acompanhamento do rendimento escolar.

SECT – Secretaria de Ciência e Tecnologia

SEDUC-TO – Secretaria de Educação do estado do Tocantins.

SEJUDH/TO – Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos do estado do Tocantins.

sic – Sigla correspondente à expressão “segundo informação do consulente”.

SOE – Serviço de Orientação Educacional.

SPE – Sigla correspondente ao projeto de ensino-aprendizagem “Saúde e Prevenção nas Escolas – Uma visão humanística”, idealizado em parceria entre o Ministério da Saúde e da Educação.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TO – Estado do Tocantins (Unidade da Federação Brasileira).

TV – Televisão.

UFT – Universidade Federal do Tocantins.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 16

1. PERCURSOS INTRODUTÓRIOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES 23

1.1 O GÊNERO COMO CONSTRUTO SOCIOCULTURAL 23

1.2 PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS E DOS DESEJOS 33

2. DELIMITANDO O CAMPO DA PESQUISA 47

2.1 ESTUDO DE CASO: METODOLOGIA, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS 47

2.2 A ESCOLA-CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA 51

3. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INTER E TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 64

3.1 O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE E OS TEMAS TRANSVERSAIS 64

3.2 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO 77

3.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O DIREITO À CIDADANIA É POSSÍVEL? 86

4. ENLAÇANDO DISCURSOS SOBRE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO NA ESCOLA 93

4.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS DE (NÃO) SUBJETIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: O DISCURSO DOS PROFESSORES 93

4.2 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NA ESCOLA: O DISCURSO DE JOVENS HOMOSSEXUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
ANEXO I – Roteiro para as entrevistas com os/as professores/as, a coordenação pedagógica e a diretora	145
ANEXO II – Roteiro para as entrevistas com os/as alunos/as	147
APÊNDICES	149
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores, coordenação pedagógica e diretora)	150
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (autorização para trabalhar com menores em projeto de pesquisa)	152

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos, atualmente, um momento singular na história da humanidade, pois diversos valores estão sendo ressignificados e, conseqüentemente, o deslocamento de sujeitos, de instituições e de padrões socioculturais. Há certo incômodo de boa parcela da sociedade que defende uma bandeira em prol do conservadorismo, reproduzindo discursos formulados há séculos, que, inclusive, já foram superados por outros discursos mais contemporâneos. Concomitantemente, emergem certas ideias consideradas inovadoras, embora se trate, em alguns casos, de abordagens com base nos preceitos constitucionais da igualdade, da dignidade humana, da liberdade e da segurança jurídica, como é o caso, por exemplo, das questões que dizem respeito às diferenças de gênero e sexuais. De tal modo que, na contemporaneidade, coexistem duas forças travando uma luta de poder: uma pela conservação, e outra pelo rompimento de paradigmas.

Em relação às práticas discursivas e de (não) subjetivação na contemporaneidade, enfatizamos o poder fundante da linguagem, capaz de produzir e reiterar certos atos e “verdades”, de acordo com os valores socioculturais coletivamente incorporados e mantidos pela sociedade em um dado contexto. Surge, portanto, a necessidade de um posicionamento crítico mediante os discursos veiculados individual, social e institucionalmente para verificar até que ponto eles se encontram a serviço da manutenção de determinados preconceitos e ideologias preestabelecidas.

Partindo do discurso tradicional, (re)produzido pela academia, de uma necessidade de certa objetividade e imparcialidade em uma pesquisa científica, julgamos que nossa pesquisa é, de certo modo, muito envolvente, pois nossa subjetividade dialoga constantemente com a teoria e a crítica adotadas como fundamentação teórica, provocando, em certos casos, situações marcadas por um dualismo que oscila entre a comunhão e o conflito, o que não impede a objetividade e a imparcialidade na análise de nossos dados. Pelo contrário, torna-a mais rica e produtiva, pois compartilhamos da ideia de que todo ato de pesquisa é uma intervenção política, o que nos garante a certeza que, com esta pesquisa, há uma contribuição, marcada pela militância política, a favor da democracia e da igualdade

para todas e todos aquelas/es inseridas/os no contexto educacional, a saber: alunas/os, professoras/es, diretoras/es e coordenação pedagógica, etc.

Além disso, esta pesquisa é fruto de minhas inquietações ao longo de minha atuação na educação básica, há aproximadamente duas décadas, período durante o qual exerci diversas funções, entre elas: docência, coordenação pedagógica, assessoria regional de currículo, formador multiplicador de formação de professores e diretor de Unidade Escolar. Nestas funções diversas percebi que a sexualidade sempre foi vista como um tabu cercado de mistérios e interdições e àqueles que não seguiam a heterossexualidade compulsória eram excluídos ou, até mesmo, ignorados pelos educadores em diversas instâncias, havendo aí um visível silenciamento e/ou omissão em relação àqueles sujeitos colocados à margem pela sociedade.

Como militantes no campo educacional, compartilhamos da ideia de que a educação é um forte instrumento de libertação e desenvolvimento de uma nação, agindo consubstancialmente contra a segregação e a alienação das pessoas. No entanto, percebemos que o discurso da “educação para todos” é um campo de lutas de poder que enfrentamos cotidianamente em prol da efetivação do real exercício individual e coletivo da democracia.

Tal fato nos leva a crer que, enquanto possíveis protagonistas na militância de uma educação em prol da emancipação dos direitos humanos, não podemos compactuar e colaborar passivamente com a reiteração de práticas discursivas engessadas socioculturalmente, reproduzindo preconceitos e discriminações, alijando do processo educacional alguns sujeitos, entre eles, os jovens homossexuais.

A nossa pesquisa emerge, pois, como pioneira no mais novo estado da federação brasileira, o Tocantins², no qual este campo de investigação ainda se mostra tímido e não há, até o momento, nenhum estudo sistematizado sobre gênero, diversidade sexual e currículo. Dito isto, esta pesquisa que se volta para um estudo

2 No momento oportuno da promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, movimentos populares, parlamentares e organizações não governamentais reivindicaram uma emenda constitucional e com o artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, em 05 de outubro de 1988, criou-se o Estado do Tocantins, antiga região do extremo norte do estado de Goiás (c.f CFB, art.13).

de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar, desenvolvida no primeiro curso *stricto sensu* na área de Ciências Humanas do estado do Tocantins. Além disso, podemos considerá-la um marco inicial para o desenvolvimento de pesquisas posteriores sobre esse campo tão profícuo e necessário, principalmente no que se refere aos estudos de gênero, diversidade sexual e currículo.

A sexualidade humana sempre foi abordada com receios e certo rigor impostos pelos moldes sociais. No entanto, trata-se de algo inerente ao ser humano, o que implica necessariamente pensar na diversidade sexual e mesmo utopicamente pensar nos princípios de igualdade, de liberdade e de fraternidade, preceitos básicos para a convivência em sociedade, advindos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e dos valores da democracia, assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Sabemos que a criança e o adolescente passam por um processo de ensino e de aprendizagem que contribui significativamente na e para a sua formação enquanto cidadão crítico, ativo e reflexivo em relação aos valores éticos, morais e sociais, que são constantemente veiculados em diversos discursos institucionais em nossa sociedade. À escola caberia o papel de promover estratégias de ensino que possibilitassem uma formação humanística que levasse o educando a respeitar a diversidade do outro, seja ela étnica, racial ou de gênero.

Infelizmente, o que temos presenciado ao longo dos anos é uma ausência em nossos currículos escolares referente à temática homossexual ou sobre questões diversas relacionadas às (homo) sexualidades, como se nossos alunos fossem todos heterossexuais e se adequassem perfeitamente às práticas discursivas e de (não) subjetivação, praticamente impostas por uma sociedade patriarcal e falocêntrica.

Dito isto, em nossas indagações partimos de um tripé que envolve o currículo, os estudos sobre gênero e diversidade sexual, as práticas discursivas e os processos de (não) subjetivação no ambiente escolar. Em relação ao currículo do ensino fundamental, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) apontam como temas transversais, entre outros, a questão da orientação sexual ou da diversidade sexual. Temáticas que, diga-se de passagem, raramente são contempladas pelo

planejamento interdisciplinar nas escolas e nas aulas dos professores. Estes, por sua vez, apresentam certas resistências em relação à abordagem de determinados temas, principalmente os relacionados à sexualidade humana.

Diante do mundo plural no qual vivemos, marcado pela heterogeneidade e pela diversidade de identidades de gênero e sexuais, o nosso olhar nesta pesquisa se volta para a escola, considerando-a um ambiente profícuo para a equidade de gênero e para a diversidade sexual, o que nem sempre ocorre, pois ainda presenciamos uma prática pedagógica que tem como suporte norteador valores socioculturais baseados em uma cultura heteronormativa, que alija aqueles que são por ela considerados “anormais”, como é o caso dos jovens homossexuais no espaço escolar.

Compartilhamos da ideia de que a escola é uma entidade representativa da sociedade e de formação de cidadãos aptos a exercerem conscientemente a sua cidadania, de tal modo que a escola, enquanto instituição social, deveria se apropriar de conceitos fundamentais sobre as questões de igualdade de gênero, respeito às diferenças e combate ao preconceito e à discriminação, seja ela qual for, para, de fato, educar na diversidade. Na contemporaneidade, julgamos que é impossível a escola, os educadores e os pais ignorarem a presença de sujeitos que são marginalizados pela sociedade em nossas salas de aula, principalmente o que se refere à diversidade sexual e à exclusão histórica destes sujeitos do seio de nossa sociedade.

Em virtude disso, o nosso objetivo geral nesta pesquisa é examinar as práticas discursivas e os processos de (não) subjetivação dos professores/as, alunos/as e equipe técnico-pedagógica da escola-campo, que elegemos para nossa pesquisa. Como objetivos mais específicos, nos propomos a evidenciar e a examinar certos discursos veiculados cultural e socialmente em relação às questões de gênero, de identidade e de diversidade sexual, incluindo-se, ainda, uma discussão crítica e teórica sobre a relação entre currículo, formação docente e ensino.

Neste sentido, partimos do conceito de gênero oposto ao de sexo, visto o mesmo ser concebido como socialmente construído, resultante de experiências históricas e culturais, não admitindo o caráter fixo e imutável, como comumente

costumamos atribuir ao sexo biológico. De posse de tais descobertas advindas dos estudos de gênero, compreendemos a diversidade sexual como inerente à natureza humana, sendo tipicamente plural e constituidora das subjetividades dos indivíduos.

Para compreendermos o complexo processo das práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar, no tocante às questões de gênero, diversidade sexual e currículo, recorreremos, principalmente, a alguns dos conceitos de Michel Foucault³, entre eles o de disciplinamento dos corpos e dos desejos, em uma tentativa, de, por meio de diversos discursos, vigiar, punir e moldar os corpos, os desejos e as práticas sexuais. Para Foucault,

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o discurso dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciação exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (1988, p. 95-96).

Dito isto, estruturamos nossa pesquisa em quatro partes, quais sejam: no primeiro capítulo, intitulado *Percursos introdutórios sobre gênero, sexualidade e identidade*, tecemos algumas considerações de ordem teórica e crítica, ressaltando o caráter histórico e sociocultural presentes nas concepções de gênero e de sexualidades e, conseqüentemente, as suas implicações para a constituição da identidade dos indivíduos, a partir dos pressupostos teóricos e críticos de Michel Foucault (2006, 2009), Guacira Lopes Louro (2000, 2010), e Judith Butler (2007, 2008), entre outros teóricos.

3 Michel Foucault, como se sabe, é comumente mencionando como um dos expoentes da Análise do discurso, especificamente a de linha francesa. Gostaríamos de ressaltar que, embora nossa perspectiva esteja centrada nos discursos produzidos e veiculados no ambiente escolar, nosso enfoque principal recai sobre aqueles conceitos acerca de gênero, de diversidade sexual e de currículo, para examinarmos como esses discursos contribuem ou não para o processo de subjetivação no ambiente escolar. Dito isto, não julgamos necessário delinear um subcapítulo específico para tratarmos dos pressupostos teóricos da Análise do discurso.

Em seguida, passamos à delimitação do campo da pesquisa, evidenciando a natureza do estudo de caso, compreendido por nós na perspectiva de Robert K. Yin (2001), Menga Lüdke e Marli André (1986; 1995) bem como a caracterização do local de pesquisa e o perfil profissional/acadêmico de nossos informantes. Para tanto, nos valemos, nesta etapa, da análise do PPP da escola-campo à luz das teorias de Michel Foucault, sobretudo nas obras *Ética, sexualidade e política* (2006) e *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (2009).

No terceiro capítulo, intitulado *Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores*, partindo dos estudos contemporâneos sobre o paradigma educacional emergente, da inter e da transdisciplinaridade, com base nos estudos de Edgar Morin (1986), Maria Cândida Moraes (1997), Fritjof Capra (1998), Ubiratan D'Ambrósio (1999), Pierre Weil (1993) e de uma perspectiva pós-estruturalista, a partir das reflexões de Tomaz Tadeu da Silva (2011), Guacira Lopes Louro (2010) e Rogério Diniz Junqueira (2009), propomos uma discussão sobre gênero e diversidade sexual no currículo escolar, tanto no ensino quanto na formação de professores, conforme atestam as pesquisas desenvolvidas por Lúcia Facco (2009), Fernando Seffner (2009) e Antônio Carlos Egypto (2009).

Por fim, no último capítulo, denominado *Enlaçando discursos sobre gênero, diversidade sexual e currículo na escola*, detemo-nos nas análises de nossos dados, obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas com nossos informantes, com o objetivo de examinar e explicitar as práticas discursivas e de (não) subjetivação presentes no ambiente escolar, enlaçando os pressupostos teóricos e críticos de Zulmira Borges e Dagmar Meyer (2008), Rogério Diniz Junqueira (2007), Guacira Lopes Louro (2004, 2007, 2010), Lúcia Facco (2009), Fabrício Viana (2010), Didier Eribon (2008), entre outros.

A você, cara leitora, leitor amigo, fazemos o convite para trilhar conosco essa trajetória aparentemente sinuosa, mas que nos possibilita desvendar certas “verdades sutis” em distintas práticas discursivas ditas e interditas. O labirinto é denso e poucos ousam percorrê-lo, mas ele nos revela ricas e múltiplas subjetivações que buscam simplesmente “um lugar ao sol” e a possibilidade de gozar fraternalmente a paz interior e universal.

1. PERCURSOS INTRODUTÓRIOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

O presente capítulo está subdividido em duas partes: “O gênero como construto sociocultural”, na qual temos como objetivo propor uma discussão de cunho introdutório sobre aspectos de ordem teórica e crítica que abarquem os estudos de gênero a partir de uma perspectiva pós-estruturalista; e “Práticas discursivas de subjetivação e disciplinarização dos corpos e dos desejos”, na qual nos atemos a uma abordagem sobre os discursos veiculados por algumas instituições, entre elas, a escola, a família, a mídia e a igreja, no tocante aos processos de subjetivação e disciplinarização dos corpos e dos desejos, com embasamento teórico advindo principalmente das postulações de Michel Foucault, entre outros teóricos.

1.1 O GÊNERO COMO CONSTRUTO SOCIOCULTURAL

Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social moveável que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p. 15 *apud* GROSSI, 2011, p.5).

De acordo com Luiz Paulo da Moita Lopes (2008), entre as pautas propostas para o debate público na atual conjuntura sociocultural, encontram-se as questões sobre gênero, sexualidade e identidade, que trazem à tona posições diversificadas, explicitando discursos favoráveis e outros negativos em relação a certas políticas reivindicadas pela sociedade, de modo que, neste cenário, “a reflexão sobre os gêneros e as sexualidades se transformou em um tema crucial de nossos tempos” (p. 13), sobretudo o que se refere aos discursos emergentes da mídia, da academia e dos espaços públicos nos quais se discutem, com certo fervor,

os princípios de democracia e de igualdade, ambos necessários aos homens e às mulheres para o seu convívio social.

Ao iniciarmos o nosso percurso introdutório sobre gênero e sexualidade, gostaríamos de ressaltar que vivemos em uma condição sociocultural e epistemológica eminentemente classificatória, pois sempre houve a necessidade em nomear e classificar seres e objetos que nos circundam. De acordo com a teórica Kathryn Woodward, em seu ensaio intitulado *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, “os sistemas de classificação dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais [...] as relações sociais são produzidas e reproduzidas por meio de rituais e símbolos, os quais classificam as coisas” (2009, p. 40). Em nossa cultura ocidental, essa classificação instituiu, de modo gradativo e minucioso, através de rituais e práticas discursivas, posições inferiores *versus* superiores, ações e objetos sagrados *versus* profanos, uma vez que “classificar e hierarquizar implica, sempre, exercício de poder” (LOURO, 2010, p. 23), ou seja, é por meio da linguagem que atribuímos significados e classificações positivas ou negativas àqueles que nos cercam.

Em relação à sexualidade humana, compreendida como a base constitutiva do ser humano, podemos afirmar que vivemos sob a determinação classificatória de uma sociedade falocêntrica, na qual prevalece “o coroamento do homem, ser do sexo masculino, como origem, destino, forma e padrão epistemológico” (INÁCIO, 2010, p. 113), de modo que aqueles que não se enquadram em determinadas classificações e representações, não ocupam, de fato, posições de sujeito, pois “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (WOODWARD, 2009, p. 10). Estes fatos nos remetem a uma necessidade de aprofundarmos o campo dos estudos sobre as questões de gênero, identidade e sexualidades em diversas áreas do saber.

No Brasil, o interesse pelos estudos de gênero se inicia por volta da recente década de 1960, com o cenário global de mobilização de inúmeras lutas libertárias em prol de uma melhor qualidade de vida, com a finalidade de oportunizar o exercício da democracia e da equalização de participações ativas de todos os homens e mulheres na vida social.

A problemática acerca dos estudos de gênero surge nesses movimentos liberais devido à representação feminina e/ou aos papéis das mulheres terem um caráter considerado secundário. A proposta inicial dos estudos feministas foi “tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos – ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional” (LOURO, 2010, p. 147). Embora as mulheres desempenhassem papéis de militância nesses movimentos populares e/ou reivindicatórios, dificilmente elas recebiam a chefia de algum cargo político ou de maior prestígio sociocultural, restando às mulheres as tarefas inferiores àquelas desempenhadas pelos homens, o que nos remete àquela constatação de que estivemos por longos anos inseridos em uma cultura patriarcal, que atribui ao homem certa superioridade em relação à mulher.

É importante enfatizarmos que, em meio a essas lutas por igualdade de direitos, empreendida pelo movimento feminista, reivindicando também a emancipação de igualdade para todos, começou a ser profundamente questionada a sexualidade humana em relação às inúmeras verdades e/ou mitos levantados por práticas discursivas ou rituais cristãos.

Uma das questões primordiais colocadas em pauta seria o fato de a sexualidade ser concebida no imaginário sociocultural somente com fins para a reprodução da espécie humana. Entre os valores culturais socialmente instituídos e atrelados à vivência sexual, restavam apenas duas opções de vida estabelecidas pelos sacramentos⁴ cristãos para o homem e a mulher, caracterizados como vocação ou como um chamado divino: a adesão ao matrimônio (o casamento entre pessoas do sexo oposto) ou ao celibato/ordem religiosa, o que implica na abstenção da sexualidade para dedicação plena ao serviço da igreja e dos irmãos em fé.

Ambas as opções são caracterizadas pela tradição da Igreja como serviço, exigindo dos homens e mulheres uma decisão radical em relação à sua sexualidade: dedicação absoluta a apenas um/a parceiro/a sexual ou a anulação total de vivência do prazer erótico. Tais opções eram/são fixas, ou seja, uma vez decididas, não poderiam ser rompidas, ou voltar atrás, mediante a ameaça do

4 “Os sacramentos são sinais eficazes da graça, instituídos por Cristo e confiados à Igreja, por meio dos quais nos é dispensada a vida divina. Os ritos visíveis sob os quais os sacramentos são celebrados significam e realizam as graças próprias de cada sacramento. Produzem fruto naquele que os recebem com as disposições exigidas [...]. Sacramentos são gestos de Deus em nossa vida. Realizam aquilo que expressam simbolicamente”. Fonte: “Os sete sacramentos da Igreja”, disponível em <http://www.nsauxiliadora.org.br/sacramentos/>. Acesso em 29 de junho de 2011.

discurso bíblico de que “o que Deus uniu, o homem não deve separar” (MARCOS 10:9 *apud* BÍBLIA, 1990, p. 46).

O rito do matrimônio é acentuadamente marcado pela simbologia e pela representação, através da produção e reprodução de práticas discursivas, responsável pela manutenção de uma ordem social estabelecida, ou seja, o matrimônio entre pessoas de sexos opostos garantiria a legitimidade do casamento enquanto sacramento e o amparo legal do Estado e do Direito, reforçando as bases da heteronormatividade, uma vez que “a sexualidade [também] envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, ou seja, processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 62).

Assim, para os homens e as mulheres gozarem da presença da bênção e da graça divina em sua vida pessoal e sexual, amparados legalmente, seria necessário se adequarem a uma das duas opções estabelecidas pela tradição ocidental. Entretanto, no momento histórico atual, devido ao aprofundamento dos estudos empreendidos pelo movimento feminista, tais ritos e práticas simbólicas, consideradas como “verdades absolutas”, começam a ser questionadas e, por conseguinte, a se desestabilizarem.

É neste contexto que surge a comercialização da pílula anticoncepcional, contrariando verdades até então incontestáveis, pregadas pelo cristianismo, de que a criação era a finalidade última da humanidade, e o sexo apenas instrumento para alcançar este objetivo. Outro valor cultural, no âmbito ocidental, agregado a essas questões, foi a concepção da virgindade, requisito primordial para o matrimônio. Esta estratégia discursiva tem como função assegurar o disciplinamento do corpo feminino e de seus prazeres.

Nesse processo de busca da visibilidade feminina e de outros grupos silenciados e marginalizados, também surgiram discussões sobre as opressões sociais e sexuais às quais as mulheres, muitas vezes, eram submetidas. Os movimentos sociais questionavam o conservadorismo, principalmente em relação ao sexo, concebido apenas para a procriação, e não como fonte de prazer. Além disso, segundo a teórica Beatriz Roland, “a representação social da heteronormalidade [era] o ponto de referência para as práticas sexuais” (2003, p. 7), o que nos revela uma exclusão social daqueles que não se identificavam como heterossexuais.

Neste campo de ideias divergentes, o espaço acadêmico, sobretudo as Universidades, tornou-se um ambiente de acolhimento de certas discussões, anseios e questionamentos trazidos pelos movimentos libertários. Dessa forma, instaura-se uma desestabilização e uma contestação dos padrões socioculturais tradicionais, levando ao surgimento dos estudos que abordam e contrastam o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico” na tentativa de reconhecimento de um público-alvo classificado/nomeado e legitimado por muitos anos como inferior ou subalterno.

A mera determinação biológica poderia se diferir dos anseios de reconhecimento social de algumas identidades, de modo que os estudos de gênero começam a problematizar a determinação biológica da condição feminina, levando em consideração as origens sociais das identidades subjetivas como fator preponderante para tal concepção.

É importante mencionarmos que a inserção dos estudos feministas não se deu de forma pacificadora e harmoniosa. Na realidade, como observa Guacira Louro: “a introdução dos estudos feministas nas Universidades ou noutras instituições sociais foi, geralmente, bastante difícil” (2000, p. 11). Este fato ocorre porque se tratava de uma (des) e/ou (re)construção de valores enraizados sócio-historicamente.

É nesse cenário de lutas pela emancipação feminina e de outros grupos marginalizados, que se consolida, nos centros de pesquisa, em meados dos anos 1980, o campo dos estudos de gênero.

No tocante à constituição da identidade do sujeito e em relação às diferenças sexuais, podemos afirmar que elas são necessárias na composição da vida dos seres humanos, além de haver uma interdependência entre ambas. Neste sentido, concordamos com Tomaz Tadeu da Silva, em seu ensaio *A produção social da identidade e da diferença*, quando afirma: “como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (2009, p. 75).

Entretanto, apesar de haver alguns avanços em relação às questões de gênero e de sexualidades, resultado direto de várias pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, do ponto de vista da sociedade heteronormativa, parece que essas

diferenças se limitam somente ao binarismo do sexo masculino e feminino. Em muitos casos de identidades sexuais e de gênero, não há uma relação direta e simétrica entre o sexo biológico, o gênero e o desejo, como é o caso dos homossexuais, que não se adequam ao padrão da heteronormatividade. Assim, a diferença, para muitos, se torna digna de chacota, considerada pejorativa, sinônimo de exclusão social e cultural.

A relação social estabelecida pelas diferenças sexuais e de gênero pode ter contribuído e ainda colabora para a promoção de debates acalorados sobre as questões de identidades de gênero e sexuais, levando, invariavelmente, a posições conflituosas, pois

[e]ste é um período histórico caracterizado [...] pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. O que é importante para nossos propósitos aqui é reconhecer que a luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de diferenças e contextos (WOODWARD, 2009, p. 25).

Neste sentido, é importante notar que “há todo um discurso culturalmente construído em torno dos gêneros, do que é ser masculino e feminino” (ROLAND, 2003, p. 9), ou seja, a sociedade ensina, por um lado, que ser homem (masculino) é manter e externar a virilidade, ser forte, másculo e corajoso, por outro lado, ser mulher (feminina) é justamente estabelecer uma relação de oposição àquela postura masculina, isto é, a mulher, em tese, deve ser frágil, sensível e, principalmente, submissa às vontades e aos interesses do marido, dedicando-se quase que integralmente aos cuidados com a casa, o esposo e os filhos.

Em relação à identidade e à diferença, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e culturais” e este processo é, na verdade, “criado por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2009, p. 76). Desta maneira, mediante as práticas discursivas de subjetivação, reiteradas socialmente, somos disciplinados e moldados, fabricando corpos masculinos ou femininos, considerados “corpos legíveis”, isto é, “corpos que pesam sobre os limites discursivos do sexo”, segundo a terminologia de Judith Butler, que afirma que “a diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (2007, p. 153).

Podemos afirmar, acertadamente, que, em se tratando de uma relação social, a identidade e a diferença, definidas linguisticamente e discursivamente, “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmonicamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2009, p. 81). Essa imposição é marcada pela posição ou pelo lugar ocupado pelo sujeito que detém o poder do discurso, havendo, de certa forma, uma produção discursiva a fim de garantir a manutenção da heteronormatividade.

As relações de poder se entrecruzam no processo da diferenciação dos sujeitos, mantendo uma situação conflituosa de forças entre identidade e diferença. Portanto, através de práticas discursivas de subjetivação, há uma tentativa de formar ou moldar identidades hegemônicas, que são, na contemporaneidade, contestadas, questionadas em meio a uma multiplicidade de identidades emergentes.

Neste sentido, esses elementos citados anteriormente que fazem parte de nossos valores socioculturais são tomados cotidianamente para subsidiar questões inerentes às identidades sexuais e de gênero. Os aspectos sociais e culturais refletem na constituição do gênero e exercem uma força significativa na determinação do que é ser masculino ou feminino. O que ocorre é que o gênero, ou melhor, aqueles elementos que são empregados para balizar o que vem a ser o masculino e o feminino em uma dada sociedade, são mutáveis, deixando de ser naturalmente fixos. Eis a diferença fundamental entre “sexo” e “gênero” – o primeiro é biológico, fixo e natural, enquanto o segundo é sociocultural, mutável e artificial. Ademais, devemos considerar que há procedimentos cirúrgicos na contemporaneidade que possibilitam a transmutação de um sexo em outro, pelo menos em parte, de modo que o sexo biológico também não é fixo.

Os estudos de gênero desestabilizam a ideia culturalmente concebida do que vem a constituir o masculino e o feminino, além de reforçar que “a heterossexualidade compulsória e o falocentrismo são compreendidos como regimes de poder/discurso com maneiras frequentemente divergentes de responder às questões centrais do discurso do gênero” (BUTLER, 2008, p. 10).

Associada aos estudos de gênero, concomitantemente, surge, entre outras, a teoria *queer*⁵, como uma forma de abordar o excêntrico, os que estão às margens. Ambos os estudos visam a “problematizar qualquer visão universalista, transhistórica e transcultural dos gêneros e das sexualidades” (MOITA LOPES, 2008, p. 16). Ou seja, a teoria *queer* tem como um de seus objetivos “chamar a atenção para o caráter cultural e construído do gênero e da sexualidade”, e tanto a teoria feminista como a *queer* “contribuem, de forma decisiva, para o questionamento das oposições binárias – fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais” (SILVA, 2009, p. 89).

Para Tomaz Tadeu da Silva, em outra obra intitulada *Teorias do currículo: uma introdução crítica*, “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (2000, p. 112). E poderíamos complementar estas premissas com a seguinte assertiva de Guacira Louro, ao afirmar que “os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como *marca de nascença*” (2000, p. 12, grifos da autora). Na verdade, trata-se de um “cruzamento de fronteiras”, de ações realizadas no sentido de questionar e problematizar a concepção de identidades fixas e homogêneas, que dão lugar a uma concepção de identidades ambíguas, em constante processo de mutação ou de constituição.

Atualmente, os estudos feministas, os estudos étnico-raciais, a teoria *queer*, entre outras questões integram os Estudos Culturais, cuja perspectiva é pós-estruturalista e suas

análises [...] não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que as suas análises funcionem como uma intervenção na vida social e cultural [...]. Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade (SILVA, 2000, p. 140).

⁵ A teoria *queer*, segundo a filósofa pós-estruturalista norte-americana Judith Butler e outros teóricos, articula a proposta da negação à normalidade proposta e/ou imposta socioculturalmente em relação à concepção de gênero e sexo.

Os Estudos Culturais abordam questões diversas referentes àqueles grupos em desvantagem sociocultural, tornando-se um instrumental teórico e crítico eminentemente político de denúncia da desigualdade social, advinda principalmente das diferenças de identidades de gênero e sexuais, assim como as étnico-raciais.

Desta maneira, percebemos que “os estudos de distintos campos culturais provocam perguntas, perturbam argumentos dualistas, complexificam as análises e, assim, parecem trazer-lhes maior densidade” (LOURO, 2010, p. 158-159). A Antropologia feminista (ou o movimento feminista) e a teoria *queer* (ou o movimento *gay* e lésbico) vêm demonstrando que a explicação da ordem natural das diferenças de gênero são, na verdade, construtos ideológicos, históricos e culturalmente partilhados por membros de determinada sociedade e que “o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social” (LOURO, 2010, p. 38).

No tocante à sexualidade humana, é importante enfatizar que a sua definição é “plural”, dependendo de um olhar ou de uma análise mais amplos. Para Michel Foucault, a sexualidade é, na verdade, uma espécie de dispositivo:

[um] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (1993, p. 244).

Para o referido autor, a sexualidade é um “dispositivo histórico” (1988), ou seja, trata-se de uma construção social, através da qual se veiculam discursos diversos, produzindo verdades, instaurando regulamentações e normatizações em relação ao modo de vivência individual e coletivo da sexualidade humana.

Em relação aos diversos papéis desempenhados pelas performances de gênero, através das quais estabelecemos relações interpessoais e intrapessoais, Guacira Louro afirma que elas “são [...] compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (2007, p.11) nos diferentes momentos de interação entre os sujeitos, que desempenham performances ou representações sociais referentes àqueles papéis que julgam ser aceitáveis ou não em determinados contextos, havendo aí certa relação de poder

que tenta fixar, moldar, vigiar as identidades de gênero e sexuais, para que elas se encaixem dentro de determinados padrões preestabelecidos.

Uma das premissas fundamentais das teorias pós-críticas, na perspectiva pós-estruturalista, é que o poder continua a coexistir nas diversas relações sociais, só que não apenas de forma centralizada, pois “o poder está espalhado por toda a rede social” (SILVA, 2000, p. 153). Em um cenário repleto de inúmeros personagens que ora podem atuar como protagonistas, ora como antagonistas, notamos que ainda há certas resistências em aceitar e, até mesmo, legitimar esses estudos, mas, provavelmente, este fato ocorre porque “não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes [...] numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis” (LOURO, 2010, p. 146).

O que há, de fato, é uma fragilidade das “verdades absolutas” que sempre nos impuseram acerca de nossa constituição subjetiva, enquanto seres humanos, que tentam estabelecer e reduzir nossa identidade sexual e de gênero a duas únicas opções: masculino ou feminino: “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2007, p. 16). Com base nestas afirmativas, reiteramos que esse processo é constituído pelos “atos de linguagem”, pois é através da linguagem que nomeamos e classificamos o outro.

Felizmente, graças às inúmeras pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, sobretudo aquelas que se referem às produções discursivas, é possível uma desconstrução ou questionamento de certas ideologias presentes nas verdades alienantes, que reduzem a amplitude do sujeito, aprisionando-o e podendo-lhe as inúmeras possibilidades de uma melhor qualidade de vida. Para tanto, é preciso estar atento à complexidade da vida moderna, porque “as identidades sexuais estão mudando, tornando-se mais questionadas e ambíguas, sugerindo mudanças e fragmentações que podem ser descritas em termos de crise de identidade” (WOODWARD, 2009, p. 31).

Com as atuais mudanças de paradigmas, torna-se necessário mudar e ampliar o nosso olhar em relação ao outro, procurando respeitar as suas diferenças: “o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o

outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2009, p. 97). Trata-se de uma mudança complexa, profunda e radical, mas extremamente necessária para o resgate real da verdadeira dignidade humana.

Os estudos de gênero, sexualidades e identidades aparecem, portanto, como um elemento questionador, desmistificador e necessários para uma mudança profunda referente ao processo de classificação e exclusão que vivenciamos durante séculos⁶. Esses estudos apontam acertadamente “para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais nos constituímos como homens e mulheres, [tal] processo não é linear, progressivo ou harmônico [...] nunca está finalizado ou completo” (LOURO, 2010, p. 16). Precisamos perceber que, muitas vezes, vivemos sob o binarismo de gênero que aliena e reduz o nosso olhar referente ao outro. Justamente por isso, torna-se imprescindível um olhar mais atento às práticas discursivas de subjetivação presentes em nossa sociedade.

1.2 PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS E DOS DESEJOS

[...] entramos no camarim de uma *drag*, espaço usualmente interdito aos olhos dos outros. É no camarim que ela “se monta”. A “montaria” consiste na minuciosa e longa tarefa de transformação de seu corpo, um processo que supõe técnicas e truques (como a cuidadosa depilação, a dissimulação do pênis ou, ainda, por exemplo, o uso de seis pares de meias-calças para “corrigir” as pernas finas); um processo que continua com uma exuberante vestimenta, muita purpurina, sapatos de altas plataformas e que se completa com pesada maquiagem (corretivo, base, batom, muito *blush*, cílios postiços e perucas). Ao executar, por fim, seus últimos movimentos, retocando o batom ou delineador dos olhos, a “*drag* “baixa” – conforme uma delas afirma. É nesse momento que a *drag* efetivamente *incorpora*, que ela toma corpo, que ela se materializa e passa a existir como personagem. Ela está, agora, pronta para ganhar a rua, para se apresentar num *show*, a trabalho, para “fazer” o carnaval ou simplesmente para se divertir. [...] já montada e maquiada, numa noite de carnaval, tentando convencer a colega que resistia a se produzir, porque “já não tinha mais corpo”: “Corpo? Corpo se fabrica... eu não fabriquei um agora?” (VENCATO, 2002, p. 46 *apud* LOURO, 2004, p. 84-85).

6 Enfatizamos aqui que essa mudança refere-se, sobretudo, às transexualidades (identidades de gênero), às novas corporalidades, às homoparentalidades (rompendo a visão tradicional de família) que se tornaram visíveis socioculturalmente nos últimos decênios do século XX, intensificando tal visibilidade no século atual.

Da epígrafe acima, e baseados nos estudos de gênero e de sexualidades, podemos afirmar que se trata de uma descrição minuciosa de uma performance de gênero, com certo cunho artístico peculiar à situação: uma *drag queen* que se monta, que fabrica o seu corpo para uma noite de carnaval.

A performance está relacionada ao desempenho de alguma atividade. Neste caso, ela se refere à fabricação de corpos a partir de um corpo-base, havendo aí um questionamento daquela suposta continuidade entre sexo, gênero e desejo. Este processo de produção de um corpo envolve “sinais e códigos culturais”, e trata-se de “uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e homens diante da sociedade” (LOURO, 2010, p. 50). Essa performance de gênero ocorre, em alguns casos, involuntariamente, em outros, ela é praticamente imposta.

Na narrativa citada na epígrafe, interessa-nos principalmente o procedimento de “fabricação” de um corpo diferente daquele corpo-base, biológico, isto é, trata-se de uma espécie de ritual, com símbolos ou instrumentos indispensáveis para a montagem ou a “montaria” desse corpo que precisa se aproximar, mesmo que seja de forma paródica, de um corpo feminino. Neste procedimento, ocorre uma transformação e “o corpo se [constitui] como peça de uma máquina multissegmentar” (FOUCAULT, 2009, p. 158). Ou seja, um corpo que se constrói através de fragmentos/acessórios: peruca, meia-calça, enchimentos, roupas, sapatos, adereços e muita maquiagem. Afinal, é um corpo que se fabrica e este corpo é visto como um instrumento ou objeto, passível de manipulação com base em códigos, operações e cálculos. Esta metamorfose ocorre de modo a atender aos interesses do sujeito e de seu contexto social e cultural.

Na performance da *drag*, ocorre explicitamente “uma paródia de gênero: ela imita e exagera, aproxima-se, legitima e, ao mesmo tempo, subverte o sujeito que copia” (LOURO, 2004, p. 85). Ou seja, a personagem exagera na feminilidade a ser representada, além de colocar em questionamento uma identidade fixa, em detrimento de outra, movediça, duvidosa e propensa a múltiplos olhares. A paródia do gênero feminino põe a olho nu uma significativa reflexão acerca de um vir a ser, no caso, a produção de uma feminilidade exacerbada ao extremo, de forma paródica, cujo objetivo principal é justamente provocar o riso, em um processo de

desconstrução dos gêneros, considerados, em uma perspectiva essencialista, como fixos, imutáveis.

Trata-se, na verdade, de uma paródia em que prevalece a barroquização do sujeito, ou seja, ela excede justamente para criticar, ironizar o posto existente em relação ao modelo tradicional e binário de gênero.

Segundo a personagem “fabricada”, com os seus adornos exagerados, o “corpo se fabrica”. Notamos, em sua performance, um acentuado grau de autodisciplinamento de seu próprio corpo para que ele se transforme em outro que lhe possibilite fazer um show artístico ou simplesmente se divertir em uma noite de carnaval. Neste sentido, verificamos que há a possibilidade de fabricação do corpo pelo próprio indivíduo ou por forças históricas e sociais que o transformam e/ou o disciplinam de modo a se adequar a determinados protótipos convenientes às distintas situações ou contextos. Não é apenas o corpo da *drag* que é fabricado a partir de um corpo masculino, que se transforma milimetricamente em outro corpo. A fabricação de corpos envolve também o corpo masculino e o feminino, que são disciplinados pelas convenções socioculturais para desempenharem performances de gênero adequadas a seus corpos. Desta forma, concordamos que “o corpo não é *dado*, mas sim produzido – cultural e discursivamente [...]” (LOURO, 2000, p. 89, grifos da autora), ou seja, as práticas discursivas de subjetivação exercem poder de moldar os nossos corpos de acordo com o pensamento binário, preestabelecido socioculturalmente.

A ação da personagem transgride gravemente as concepções binárias estabelecidas pelos construtos socioculturais, historicamente constituídos, construídos, e principalmente o que diz respeito à sociedade heteronormativa, na qual a virilidade masculina é considerada algo quase sacro.

Ainda no exemplo de nossa epígrafe, a personagem se monta e, posteriormente, desmonta o seu próprio corpo, parodiando o gênero feminino, considerando-se a necessidade de uma performance artística durante o seu espetáculo. Após a finalização da performance artística, ocorre a atividade inversa: a desmontagem do corpo, revelando novamente um corpo-base, masculino, de modo que o corpo, neste processo, torna-se uma superfície sobre a qual são cultivadas e fabricadas as identidades sexuais e sociais.

Em nossa sociedade, são produzidos e veiculados diversos discursos sobre o que constitui o masculino e o feminino, de modo que estas práticas discursivas de subjetivação exercem forte e significativa influência na fabricação e moldagem dos corpos considerados “legítimos”, ou seja, aqueles corpos nos quais se percebe certa relação de simetria entre corpo biológico (sexo), gênero e o desejo. Desde os primeiros meses, ou melhor, até mesmo antes de a criança nascer, por exemplo, ainda no seio familiar, tais práticas disciplinam e moldam os corpos das crianças de modo a levá-las a desenvolverem determinadas performances, prioritariamente, de acordo com o seu sexo biológico. Ao chegar à escola, os discursos adotados pelos educadores e pela instituição escolar reiteram o binarismo de gênero, impondo e reproduzindo regras do que deve ser assimilado ou não, de acordo com o sexo biológico pré-determinado desde o útero materno.

As práticas discursivas de subjetivação na família, na escola e em diferentes instituições sociais têm como objetivo final a produção de “corpos úteis” e “dóceis”, que são cultural e socialmente aceitos. Ou seja, aqueles sujeitos que aceitam a imposição sociocultural de certas normas sem questioná-las, seguindo-as cegamente, acabam se tornando domesticados e seus “corpos dóceis” são plenamente dignos de respeito e legitimação social, enquanto o daqueles sujeitos que não se encaixam nas normas são considerados ilegítimos e dignos de marginalização, isto é, não são corpos legíveis dentro das instâncias preestabelecidas pela sociedade.

As contestações acerca dos discursos que envolvem o corpo, a sexualidade e o gênero nos levam a intensificar o nosso questionamento sobre qual seria a concepção atual de corpo e quais as suas implicações socioculturais? Como o corpo tem sido legitimado pelas práticas discursivas nas diferentes culturas? Conseqüentemente, em função de um corpo sexuado, ousamos fazer o mesmo questionamento de Foucault, em sua obra *Ética, sexualidade, política* (2006, p. 82): “Precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?”.

De acordo com Foucault, na obra *Microfísica do poder*, o “discurso sobre a sexualidade não se aplicou inicialmente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais, etc.” (1993, p. 149). Desta forma, o corpo passa a ser vigiado, pois o mesmo poderia ser o instrumento que levaria o indivíduo à transgressão, havendo aí uma explícita

interdição à vivência da sexualidade e/ou dos desejos eróticos. Por meio desses discursos, o ser humano aprende a silenciar e/ou a reprimir os seus desejos íntimos e a sua subjetividade.

O efeito dessas construções linguísticas, associadas àquele ritual transgressivo de montagem da personagem irreverente, desafia e confronta inicialmente o princípio bíblico a respeito do corpo, concebido como algo sagrado, que deve ser preservado ou “ocultado”, segundo os ensinamentos cristãos: “Não sabeis vós que sois santuário de Deus [...]?” (I CORÍNTIOS 3:16 *apud* BÍBLIA, 1990, p. 160) e “Rogo-vos pela compaixão de Deus, que apresenteis os vossos corpos como sacrifício vivo e santo que é o vosso culto racional” (ROMANOS 12:1 *apud* BÍBLIA, 1990, p. 155).

Nessas prerrogativas do discurso cristão, a concepção a respeito do corpo é que ele pode ser um instrumento para incitar desejos proibidos e, por isso, deve ser alvo de constante vigilância para se manter sagrado e puro para Deus. Percebemos, nestes discursos, que o indivíduo, embora com os devidos direitos sobre o seu próprio corpo, passa a ser fortemente influenciado e disciplinado pelas práticas discursivas advindas do discurso bíblico, transformando o seu corpo, muitas vezes, em um instrumento útil e “dócil” à manutenção de uma ordem.

O corpo, nesta concepção, precisa ser vigiado constantemente, mediante mecanismos de expiação de possíveis delitos que violem a sua sacralidade: “na prática cristã da confissão o corpo é objeto de exame”, ou seja, torna-se necessário “vigiar e punir” (abstinências) o corpo através da confissão dos desejos ou dos atos sexuais praticados e/ou imaginados, utilizando o corpo, uma vez que ele “é considerado como uma espécie de instrumento [...] o corpo serve de suporte, e se o corpo é submetido às regras estritas é para atingir alguma coisa através dele” (FOUCAULT, 2006, p. 32). A partir da Idade Média, o corpo do sujeito que transgredir as normas e as leis divinas se torna um corpo impuro, culpado e perverso, necessitando de constante purificação e vigília. Além disso, o sujeito que transgredir às regras socioculturais e às premissas cristãs passa a vivenciar um *status* de desprestígio social e cultural, passível de ser condenado ao enforcamento, ao apedrejamento, à execução em praças públicas ou aos autoflagelos.

Na cultura ocidental, prevalecem certas práticas discursivas para o disciplinamento dos corpos. Sabemos que há vários discursos institucionalizados, entre eles, o discurso cristão-religioso, impondo uma necessidade de manter os corpos purificados, pois pertencem a Deus e a utilização desses corpos deve se restringir somente às relações sexuais no matrimônio, além de haver uma disciplinarização/fabricação de corpos considerados saudáveis, de modo que aqueles corpos que escapam a essa via não são considerados puros, dignos de salvação, e por isso, não são concebidos como legítimos socialmente, passando a serem tratados como abjetos.

Uma das formas mais eficazes de manter o controle e o disciplinamento do corpo das crianças e jovens é o tratamento do mesmo apenas do ponto de vista biológico, assim, a escola, através do currículo, aborda o corpo humano apenas segundo a visão físico-anatômica estabelecida pela Biologia. Segundo Louro, historicamente, “no *sagrado* campo da educação, o corpo parece ter ficado fora da escola [e] aparentemente estamos, nas escolas e universidades, a lidar exclusivamente com ideias e conceitos que, de algum modo, fluem de seres incorpóreos” (2000, p. 87-88, grifos da autora). É importante observar que é ilusório ou, simplesmente, simplista acreditar que “as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e de se preocupar com eles [os corpos]” (LOURO, 2000, p. 89), isto é, o silenciamento, a ocultação ou a ignorância de que o corpo significa e expressa a sexualidade é uma forma de manutenção, controle e disciplinamento dos corpos no ambiente escolar. Ademais, em nossa pesquisa na escola-campo, através das informações obtidas com os nossos participantes/informantes, tanto da equipe docente/técnica quanto discente, todos foram unânimes em afirmar que a abordagem sobre a sexualidade na prática pedagógica curricular se restringe somente à visão biologizante do sexo.

Outro fator observado na escola-campo, em relação à fabricação/disciplinarização dos corpos, é que tais discursos de proibição/interdição do sexo ocorrem desde proibições cotidianas, verificadas na prática pedagógica, até as regras explícitas no *Projeto Político Pedagógico* (CEDPLT, 2011). No referido documento oficial da escola, verificamos, entre as suas normas, que os decotes nas vestimentas das alunas ou gestos e ações que insinuem a expressão da sexualidade são casos previstos de punições e advertências no regimento interno.

Essas construções histórico-sociais estabelecidas pelas instituições, com a finalidade de manutenção do poder, da ordem e da disciplina sobre as pessoas, produzem e reproduzem discursos que vão sendo naturalizados e impregnados aos valores da humanidade. No entanto, na prática cotidiana, contraditoriamente a essas prerrogativas, parece haver uma verdadeira luta pelo poder, que é gerada a partir de forças instintivas do ser humano: “nós lutamos todos contra todos [...] existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós” (FOUCAULT, 1993, p. 149). A resistência existe e, justamente, por isso, existem as transgressões às regras socioculturais preestabelecidas.

Concordamos com o pensamento foucaultiano de que “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (1993, p. 136). Por isso, muitos corpos incorporam e outros contestam os discursos de disciplinarização e, assim, segundo os imperativos de uma sociedade do consumo, na qual vivemos atualmente, “realizamos, todos, um investimento contínuo sobre nossos corpos: através de roupas, adornos, perfumes, tatuagens, cosméticos, próteses, implantes, plásticas, modelagens, dietas, hormônios, lentes [...]” (LOURO, 2010, p. 49). Em outras palavras, o corpo deixa de ser considerado algo sagrado, protegido, guardado para Deus, e passa a ser um simulacro de si mesmo, passível de modificações diversas, advindas das novas tecnologias cirúrgicas e dos cosméticos que prometem vida longa e juventude eterna.

Atualmente, as indústrias da beleza, da saúde e do *status* social focalizam o corpo como um potencial consumidor. Há, disponíveis para os homens e as mulheres contemporâneas, academias, clínicas estéticas, salões de beleza, *spas*, clínicas médicas, hospitais, estilistas, costureiros, boutiques, entre outras. Ou seja, o corpo encontra-se a serviço da produção que o domina, utilizando-se da ilusão de torná-lo belo, atrativo, saudável e forte. Novamente, temos o corpo como instrumento a serviço de uma sociedade marcadamente consumista, que, preferencialmente, tem, na vaidade feminina, seu público alvo.

No entanto, há, também, os especialistas em estética masculina, propiciando aos homens um estímulo maior à musculação nas academias e outras técnicas estéticas para uma melhor performance corporal. Além disso, há os denominados metrossexuais, uma categoria emergente, que é constituída por

homens que se valem de muitos tratamentos estéticos, um estilo ímpar no que se refere ao vestuário e à aparência, renovando o padrão de beleza masculina. Enfim, são corpos que se submetem aos discursos midiáticos sobre beleza e jovialidade.

Desde pequenos, esperamos que as meninas se comportassem de uma determinada maneira e os meninos de outra. A socialização das meninas é construída sobre um corpo frágil, passivo, desprovido de força, no qual a beleza física é fundamental, daí a necessidade constante de adornos, bijuterias e outros acessórios. Nos meninos, ao contrário, dispensam-se esses suportes e projeta-se o estímulo de um corpo forte, por vezes, agressivo, e, principalmente, viril. No entanto, como vimos anteriormente, a tendência sociocultural atual é, também, o investimento no embelezamento do corpo masculino com adornos que diferem dos femininos, embora, em alguns casos, alguns adereços sejam tomados de empréstimo, como, por exemplo, o uso de brincos⁷. Frequentemente, os corpos se sujeitam ou são assujeitados a essas prerrogativas discursivas de disciplinarização, mas alguns deles fogem a estes imperativos e são considerados transgressores⁸.

Percebemos que, historicamente, as imposições discursivas em relação ao corpo e, conseqüentemente, à sexualidade humana, intensificaram-se significativamente a partir do “século XVI, [época em que] o pecado era por excelência o pecado da carne” (FOUCAULT, 2006, p.76). Infelizmente, nos dias atuais, este discurso ainda é veiculado, de modo que em nosso cotidiano o corpo ainda é concebido como veículo ou instrumento para o pecado ou a transgressão. De forma que prevalecem discursos que oprimem o erotismo dos corpos:

[no] fundo, a sexualidade é aparentemente a coisa mais proibida que se pode imaginar; passamos o tempo proibindo as crianças de se masturbarem, os adolescentes de fazer amor antes do casamento, os adultos de fazer amor desta ou daquela maneira, com tal ou tal pessoa. O mundo da sexualidade é um mundo altamente sobrecarregado de interdições. [...] nas sociedades ocidentais, essas interdições eram acompanhadas de toda uma produção muito intensa, muito ampla, de discursos – discursos científicos, discursos institucionais – e, ao mesmo tempo, de uma preocupação, de uma verdadeira obsessão em relação à sexualidade que aparece muito claramente na moral cristã dos séculos XVI

7 Atualmente, notamos que os homens heterossexuais adotam uma imagem com adornos anteriormente associados ao feminino e, posteriormente, à homossexualidade masculina, entretanto, isso não implica em ações discriminatórias por parte da sociedade.

8 É importante enfatizar aqui, como mencionado na nota anterior, que essa transgressão tende a ser questionada na atual conjuntura sociocultural, visto que os jovens na contemporaneidade reiteram e/ou repetem uma imagem fundante do feminino, assumida posteriormente pelos homossexuais masculinos.

e XVII, no período da Reforma e da Contra-reforma – obsessão que não parou até agora (FOUCAULT, 2006, p.75,76).

Historicamente, na cultura ocidental cristã, sempre houve uma gama variada de práticas discursivas, provenientes de diversos setores sociais, que nos ensinaram, através de reiteraões contínuas, a ocultar e a reprimir nossos desejos sexuais, controlar nossos impulsos corporais, nos mantermos puros e transformar o nosso corpo em um “corpo dócil”:

[é] no sexo que devem procurar as verdades mais secretas e profundas do indivíduo: [...] é nele que se pode melhor descobrir quem ele é, e aquilo que o determina; e se, durante séculos, se acreditou que era preciso esconder as coisas do sexo porque eram vergonhosas, sabe-se agora que é o próprio sexo que esconde as partes mais secretas do indivíduo: a estrutura de suas fantasias, as raízes do seu eu, as formas de sua relação com a realidade. No fundo do sexo, a verdade. [...] nosso sexo mantém escondido o que há de mais verdadeiro em nós [...] (FOUCAULT, 2006, p. 85).

Como consequência de discursos advindos da moral cristã, que se querem como verdadeiros e únicos, “o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” (LOURO, 2000, p. 88), o que pode justificar o fundamentalismo religioso que exclui todas as possibilidades de lidar com o excêntrico, com o diferente. Entretanto, do lado oposto ou à margem social, percebemos inúmeros sujeitos, como aquela personagem descrita na narrativa de nossa epígrafe, que transgridem esses discursos e “agregam aos seus corpos marcas que funcionam como códigos identitários” (LOURO, 2000, p. 105).

O período que vivenciamos atualmente é denominado por vários teóricos de “virada linguística”, “[o qual] caracteriza o pós-estruturalismo, [nesse sentido], o construcionismo social dos Estudos Culturais está centrado na linguagem [...]. Na perspectiva de Foucault, a sexualidade contemporânea é socialmente construída por meio dos discursos sobre a sexualidade” (SILVA, 2006, p. 99). Daí, podemos afirmar que vivemos atualmente a era da pós-crítica, do pós-feminismo, do pós-gay. Nessa concepção, o corpo é motivo de falas, de discursos, ou seja, o desejo aliou-se ao poder, há uma necessidade premente de dizer de si mesmo, embora sendo concebido socioculturalmente como abjeto, o sujeito é posto na maquinaria da linguagem.

Este fato pode ser comprovado na contemporaneidade com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, principalmente com o uso contínuo das redes sociais e/ou outros recursos eletrônico-digitais por meio dos quais o sujeito expõe a sua privacidade e a dos outros tanto verbal (discursos subjetivos) como não verbal (imagens, sons, entre outros). Assim, cada acontecimento de nossas vidas, mesmo que seja o mais inusitado possível, é motivo de postagem no *twitter* ou no *facebook*, por exemplo, o que nos remonta ao que Foucault (1993) denomina de “sociedade do controle”, ou seja, somos vigiados constantemente em nossas ações e desejos e, automaticamente, estabelece-se o poder e o controle de sistemas sobre a subjetividade dos indivíduos.

E ainda em relação a estes sujeitos “desviantes” das normas preestabelecidas, é preciso notar que eles

não buscam ser *integrados*, *aceitos* ou *enquadrados*; o que desejam é romper com uma lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central como estranhos, esquisitos, excêntricos e assim querem viver – pelo menos por algum tempo, ou melhor, pelo tempo que bem lhes aprouver (LOURO, 2010, p. 49, grifos da autora).

Nesse contexto, é importante enfatizar que é mediante o olhar do outro e o olhar de si e para si, por meio do outro que tais corpos são classificados como estranhos e esquisitos, sendo classificados e nomeados com visível desprestígio, pois são corpos e sujeitos que estão à margem da sociedade, ou melhor, são colocados à margem por ela própria por não reconhecer a sua legitimidade.

Em nossa pesquisa de campo, este processo excludente, por meio de distintas práticas discursivas, por parte de alunos e professores, referentes à intolerância em relação àqueles corpos que transgridem as regras e as normas preestabelecidas pelo binarismo macho/fêmea, são ainda mais visíveis. Esta intransigência, no caso do aluno VII, informante de nossa pesquisa, levou-o a abandonar a escola, pois o mesmo não conseguia mais conviver com a discriminação latente no ambiente escolar, manifestada através de injúrias e da violência homofóbica, deixando marcas profundas em seu corpo e em seu ser, como veremos mais adiante no capítulo em que nos detemos na análise do discurso de nossos informantes.

Como dissemos anteriormente, as práticas discursivas de subjetivação e disciplinarização dos corpos e dos desejos têm início desde a vida intrauterina e se estendem até a fase em que nossos desejos se tornam latentes. Segundo Guacira Louro, o próprio processo de nomeação ao nascer, ou quando a criança ainda se encontra no útero, após a descoberta de seu sexo, via ultra cenografia, nos dias atuais, contribui para o início da disciplinarização dos corpos e dos desejos, pois desde este exato momento se estabelece um olhar vigilante sobre toda a vida da criança, principalmente o que diz respeito à sua sexualidade:

A declaração: “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo [...] essa afirmação inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como sujeito legítimo, como um corpo que importa, no dizer de Butler, o sujeito se verá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura (2004, p. 15-16).

Trata-se, portanto, de um ato de linguagem que nomeia e classifica o outro, lhe atribuindo certa identidade, por meio de um ato performativo da linguagem que irá se repetir no dia a dia. Este processo de nomeação parte do sexo biológico e a partir daí se estabelece uma relação direta com o gênero, como, por exemplo, desde as cores adequadas e socialmente aceitas para o sexo da criança, as vestimentas, o tratamento adequado, as tarefas e brincadeiras que são para meninos e meninas, entre outras questões totalmente baseadas no princípio do sexo biológico, que contribuem para a fabricação de um corpo viável, saudável e legitimado pela sociedade.

A ação de nomeação e determinação do gênero da criança “supõe o sexo como um “dato” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário [...] inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2004, p. 15). Esta definição ou decisão sobre o corpo que compromete toda a vida do sujeito é realizada ainda num ato anterior de sua consciência de mundo e lhe é imposto por práticas discursivas ou ritos mediados por símbolos e/ou por uma linguagem representativa.

Segundo Judith Butler (2008), a reiteração, por meio da linguagem, nomeia e classifica o outro. Portanto, é por meio dela que reiteramos certas identidades de gênero e sexuais, afirmando e repetindo constantemente: É um menino! É uma menina! É macho! É homem! É fêmea! É mulher! Em outras palavras, “a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 2007, p. 161), na qual está implícita e explícita a visão da heterossexualidade como prerrogativa a ser seguida e obedecida, impondo limites muito bem estabelecidos sobre masculinidade e feminilidade. No entanto, estas demarcações de fronteiras, em alguns casos, são rompidas por corpos ousados, que a sociedade classifica como excêntricos, ou seja, são aqueles que não se ‘encaixam’ no centro, na norma padronizada, posicionando-se às margens, ao romperem os limites discursivos do gênero e do sexo. Esse rompimento explícito é tudo que a teoria *queer* requer, ou seja, negar essa posição binariamente fechada.

Esse processo de nomeação, estabelecido por meio da linguagem, produz os “corpos que pesam” ou os “corpos dóceis”, para utilizar a terminologia proposta por Butler, Louro e Foucault. Estes corpos são justamente aqueles que se adequam às regras sociais binárias do sexo, na visão sociocultural hegemônica, mantendo-se dentro das regras ou das performances predeterminadas, especificamente para o gênero feminino e o masculino. Nas palavras do próprio Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2009, p. 132).

Na verdade, “esses esquemas regulatórios não são estruturas intemporais, mas critérios historicamente revisáveis de inteligibilidade que produzem e submetem corpos que pesam” (BUTLER, 2007, p. 168). Ou seja, notamos explicitamente que “a tradição tem sido a de apagar as identidades sociais não hegemônicas ou torná-las invisíveis” (MOITA LOPES, 2002, p. 81), de modo que aqueles que ousam não se enquadrar na performance de gênero preestabelecida social e culturalmente, tornam-se “corpos vulneráveis”, sendo considerados seres abjetos e relegados ao convívio social marginal, vivenciando os prazeres de seus corpos em situações adversas, não ousando sequer dizer ou pronunciar o nome de seus afetos/amores, devido ao medo de represálias advindas das normas estabelecidas pela sociedade, marcadamente heteronormativa.

Em relação a essas performances de gênero, conforme iremos demonstrar com maior acuidade, em nossas análises no capítulo 4, a visível depreciação docente em relação ao aluno “desviante” da norma, pois, segundo a professora II, o aluno apresentava “trejeitos”, tornando-se, assim, alvo de injúrias e discriminações dos colegas. Já aqueles que conseguem encenar uma performance de gênero, imposta socioculturalmente, são considerados “discretos”, sendo aceitos pelo grupo – inclusive pela própria docente – e livres dos insultos e das injúrias dos colegas no ambiente escolar. Esta questão será devidamente retomada, com mais vagar, no capítulo “Enlaçando discursos sobre gênero e sexualidade na escola”.

Pedagogicamente, a escola, enquanto instituição, ainda insiste na visão biologizante do sexo, conforme constatamos em nossa escola-campo, na qual há também uma preocupação constante e explícita, tanto no discurso quanto na prática docente, em manter a ordem através de uma concepção de disciplina das alunas e dos alunos: “técnicas de fabricar indivíduos úteis” e “corpos dóceis”, com o objetivo de “moralizar as condutas, mas cada vez mais ela [a escola] modela os comportamentos e faz os corpos entrar numa máquina” (FOUCAULT, 2009, p. 199).

Segundo Louro, os estudos contemporâneos, em geral, apontam práticas pedagógicas voltadas sempre a operar “a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaica cristã” (2010, p. 24). A existência e a afirmação de pessoas ou grupos que não seguem tal norma é “profundamente perturbadora” para o campo educacional, porque não há “referências ou tradição para lidar com os desafios aí implicados” (LOURO, 2010, p. 49). Consequentemente, as práticas discursivas de subjetivação nas diversas instituições sociais tentam disciplinar os corpos e os desejos dos sujeitos, tornando-os meros indivíduos repetidores de regras e submetidos às normas socioculturais.

Em *Vigiar e punir – o nascimento da prisão*, de Michel Foucault (2009), o autor aborda importantes contribuições para nossa reflexão a respeito da produção-reprodução passiva de discursos socioculturais, discutindo a construção do corpo social com base em como se processa a disciplinarização dos corpos ao reproduzirmos regras e normas, tornando-nos, muitas vezes, em “corpos dóceis”, saudáveis e obedientes à manutenção da ordem e da ideologia vigentes. Afinal, “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e

destinados a um certo modo de viver ou morrer em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 180).

A escola, enquanto instituição social, impõe técnicas de treinamento e práticas disciplinares dos corpos, através de exercícios de manipulação, visíveis e (in)visíveis, que representam mecanismos de poder sobre os corpos, sujeitando-os a um poder disciplinador. O corpo-objeto, disciplinado e manipulável, é o resultado deste processo de disciplinarização e fabricação, realizado constantemente pela micro e pela macrofísica do poder, em um esquema binário, fruto de implicações hierarquizantes: “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2009, p. 132).

Guacira Lopes Louro nos alerta ainda para a situação submissa que muitas vezes nos escapa, pois “*todos e todas* nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos profissional e afetivamente” (2010, p. 25, grifos nossos). Para a autora, a discussão e a reflexão crítica sobre estes processos de mecanismos de poder sobre os corpos e a nossa coparticipação é, antes de tudo, a realização de uma discussão política e de engajamento no exercício de uma plena cidadania.

Desta forma, no limiar da contemporaneidade, julgamos importante perceber as sutilezas desse jogo de forças, de saberes e de poderes que disciplinam nossos corpos e desejos mais recônditos. É necessário um questionamento dessas práticas discursivas de subjetivação e uma maior compreensão acerca da liberdade do indivíduo referente ao seu próprio corpo e aos seus desejos, respeitando aqueles que, por acaso, não se enquadrem nas normas preestabelecidas.

2. DELIMITANDO O CAMPO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os passos metodológicos da pesquisa. Para tanto, nós o estruturamos em duas partes: “Estudo de caso: metodologia, instrumentos e coleta de dados”, na qual discutimos questões teóricas e críticas acerca da pesquisa com metodologia em um estudo de caso, baseados em Robert k. Yin, e também sobre as abordagens qualitativas em educação, partindo dos pressupostos de Menga Lüdke e Marli André; em seguida, em “A escola-campo e os sujeitos da pesquisa”, compreendemos a escola enquanto uma instituição social, uma espécie de micro sociedade que funciona como *locus* de produção e reprodução de valores históricos, culturais. Enfim, um espaço no qual se inserem diversos sujeitos, tais como os/as professores/as, o/a diretor/a, a coordenação pedagógica e os/as alunos/as. Nessa etapa, propomos uma análise do *Projeto Político Pedagógico* da escola-campo, recém-reestruturado pela equipe escolar para o biênio vigente, com o objetivo de averiguar as propostas pedagógicas, metodológicas ou curriculares acerca da inter-relação entre gênero, currículo e sexualidade.

2.1 ESTUDO DE CASO: METODOLOGIA, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Todo ato de pesquisa é um ato político.

Rubem Alves

O campo educacional, *locus* de nossa investigação, historicamente, apresenta carência de pesquisas científicas sobre gênero, sexualidades e educação, legitimadas socialmente pela academia. No entanto, segundo Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, em seu livro *Etnografia da prática escolar* (1995, p. 21), ultimamente, esse quadro vem sofrendo mudanças significativas em virtude das “ideias democráticas que apareceram na década de 1960”. Além disso, as pesquisas qualitativas no campo educacional vêm retratando os pontos de vista de todos os participantes do processo educativo, revelando a complexidade e a pertinência da

investigação do cotidiano escolar para uma real contribuição na qualidade de vida da população e, conseqüentemente, uma possibilidade de alargamento do exercício de uma verdadeira democracia dos partícipes contemporâneos.

Segundo as pesquisadoras e professoras Menga Lüdke e Marli André, em seu livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, “ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa [qualitativa, incluindo-se aí o estudo de caso] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (1986, p. 24). Notamos que tal observação corrobora significativamente com a nossa proposta de pesquisa sobre as práticas discursivas de subjetivação e (não)subjetivação (re)produzidas no ambiente escolar.

O estudo de caso, segundo Robert K. Yin (2001, p.32), em seu livro *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*, trata de “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real”, no qual os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas é possível fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. O estudo de caso caracteriza-se pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 25).

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem seu interesse próprio, singular.

O estudo de caso situa-se nas abordagens qualitativas de pesquisa, que “tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (ANDRÉ, 1995, p. 11), além disso, “em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados” (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Nesta pesquisa, nosso estudo de caso trata-se de um fenômeno social complexo e emergente, que se encontra em pleno debate público nas pautas do atual contexto social e cultural e na conjuntura de nosso cotidiano, expandindo-se

por todos os âmbitos socioculturais. Além disso, gostaríamos de enfatizar que o nosso foco é o ambiente escolar e as práticas discursivas e (não)discursivas que nele são re/produzidas, assim, reiteramos a importância desse tipo de pesquisa, uma vez que “essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A metodologia que adotamos, em nossa pesquisa voltada para o estudo de caso, parte da premissa de que “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” e “com essa variedade de informações, oriundas de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Assim, optamos por instrumentos diversificados, tais como: observação do ambiente escolar em diferentes momentos de seu cotidiano, e das práticas discursivas informais de alunos/as e professores/as observadas em momentos de recreação; análise de documentos oficiais norteadores da prática pedagógica da escola (planos de ensino, *Projeto Político Pedagógico - PPP*, *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – uma abordagem humanística - SPE*). Além da análise destes documentos, valemo-nos de entrevistas semi-estruturadas com nossos informantes, atores da pesquisa, a fim de obtermos dados mais consistentes em relação às práticas pedagógicas adotadas em relação às noções de gênero, sexualidade e identidade reiteradas por práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar.

Na entrevista semi-estruturada com a diretora, e os representantes do corpo docente e técnico-pedagógico, utilizamos o instrumento de gravação em áudio, um caderno de anotações de pesquisa de campo e um questionário aberto, norteador do roteiro (cf. Anexo I).

O objetivo principal do roteiro/questionário é verificar e examinar as concepções de gênero, sexualidade e currículo adotadas pelos professores no cotidiano escolar, através das práticas discursivas de subjetivação. Para isso, utilizamos os instrumentos de gravação, além de notas de campo devidamente anotadas em um diário de bordo para registrar as possíveis nuances da linguagem, gestos ou outros elementos que pudessem contribuir para a análise das entrevistas posteriormente. Desta forma, procuramos prestar muita atenção, durante as entrevistas semi-estruturadas, a “toda uma gama de gestos, expressões,

entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

As questões 1 e 2 do roteiro para a entrevista (cf. Anexo I), abordam especificamente a prática pedagógica adotada pela escola no tocante às concepções das temáticas de nosso objeto de pesquisa. A questão 3 investiga em que medida a formação continuada dos professores em serviço trazem contribuições significativas acerca das temáticas de gênero e sexualidades. As questões 4, 7, 8, 9 e 10 exigem de nossos informantes certa postura ética e profissional em relação à abordagem proposta e, principalmente, como eles têm lidado com a diferença no espaço escolar. Já as questões 5 e 6 se voltam para o posicionamento da prática pedagógica coletiva da escola em relação aos casos explícitos de manifestação das sexualidades contrárias ao padrão sociocultural heteronormativo.

Como nossa pesquisa se trata de um estudo de caso de práticas discursivas no ambiente escolar, também fizemos entrevistas com um grupo focal de alunos assumidamente homossexuais, além de dois representantes da liderança estudantil do grêmio da escola, para que pudéssemos contrastar os discursos dos/as alunos/as com o dos/as professores/as, diretora e coordenação pedagógica. Para tanto, elaboramos um roteiro/questionário (cf. Anexo II) semelhante àquele aplicado anteriormente aos docentes, à diretora e à coordenação pedagógica.

As questões do roteiro/questionário aberto (cf. Anexo II), destinadas aos representantes do corpo discente, são similares àquelas aplicadas ao corpo docente e técnico da escola: as questões 1 e 2 objetivam conhecer a prática pedagógica cotidiana da escola em relação ao gênero e à sexualidade do ponto de vista dos/as alunos/as. A questão 3 exige um posicionamento subjetivo do aluno-informante no relacionamento interpessoal com colegas homossexuais. As questões 4, 5 e 6 questionam o posicionamento dos/as alunos/as em relação às atitudes tomadas pela instituição escolar em relação aos/as alunos/as assumidamente homossexuais ou com trejeitos que deixem alguma pista no ar acerca de sua sexualidade. As demais questões de 7 a 11 foram direcionadas exclusivamente para os alunos assumidamente homossexuais e têm como objetivo analisar as práticas discursivas e de (não)subjetivação referentes à homossexualidade no espaço escolar, por meio

das narrativas de suas experiências de vida, ou seja, de suas vivências escolares e não escolares.

Por se tratar de um estudo de caso, trabalhamos com amostragens de informantes, ou seja, com um grupo focal muito bem delimitado de representantes docentes e discentes. Devido à complexidade da temática de nossa pesquisa, somos cientes das possibilidades das falhas na operacionalização dos referidos instrumentos. No entanto, “não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36), de modo que temos plena consciência de que a análise de nossos dados e de nosso objeto de estudo não se esgota, em nenhuma hipótese, com este trabalho de pesquisa.

Gostaríamos, ainda, de ressaltar que não é nossa intenção adotarmos os resultados de nossas análises como verdades absolutas, levando em consideração que partimos do princípio de que as verdades são frágeis, provisórias, históricas e socialmente construídas e determinadas, pois “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira”, uma vez que a representação é singular da realidade, além de ser “multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20, 21).

2.2 A ESCOLA-CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Em nossa pesquisa, tentamos aumentar a lente de nosso olhar para a escola-campo, que elegemos para a coleta de dados, buscando perscrutar o cotidiano escolar e, principalmente, fazer uma análise das práticas discursivas e de (não) subjetivação referentes ao gênero, à sexualidade e suas inter-relações com o

currículo e a prática pedagógica.

Para tanto, elegemos como *lócus* de nossa pesquisa uma escola pública estadual, que atende a todos os anos da educação básica, e que manifestou interesse em acolher nossa pesquisa sobre gênero, diversidade sexual e currículo. Tanto a gestão da escola, representada pela diretora e pela coordenação pedagógica, quanto os/as alunos/as e os representantes do grêmio estudantil atribuíram um mérito significativo à proposta da pesquisa a ser realizada, explicitando, inclusive, que se tratava de uma reivindicação anterior. Para que déssemos prosseguimento à nossa pesquisa e à geração de dados para nossas análises, solicitamos à diretora, à coordenação pedagógica e aos professores selecionados como informantes, que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta no Apêndice I. Aos informantes menores de 18 anos, solicitamos a assinatura do TCLE aos seus responsáveis legais (cf. Apêndice II).

Como dissemos anteriormente, como subsídio para a coleta dos dados, valemo-nos principalmente de entrevistas semi-estruturadas com alunas e alunos, professoras e professores, diretora e coordenação pedagógica da escola-campo, uma instituição pública estadual, situada na zona urbana, em uma região periférica, no município de Porto Nacional, na região central do estado do Tocantins.

Em nossa coleta de dados, entrevistamos, por um lado, a diretora geral da unidade escolar, a orientadora educacional, e uma amostragem de 05 (cinco) professores regentes de turma do 2º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Por outro lado, com o objetivo de analisar os discursos e saberes que são produzidos sobre as práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar, também entrevistamos uma amostragem de 07 (sete) informantes do corpo discente, incluindo-se aí 02 (dois) alunos (aluno I e aluna II) membros da liderança escolar do Grêmio Estudantil, 02 (dois) alunos (III e IV) devidamente matriculados no Ensino Médio e Fundamental, respectivamente, e 03 (três) alunos egressos (V, VI e VII) da escola-campo, assumidamente homossexuais.

Vale reforçar que, entre os informantes da pesquisa, além da direção da escola e do serviço de orientação educacional (SOE) da coordenação pedagógica, contamos também com a representação de 01 professor e 01 professora das séries

iniciais do Ensino Fundamental, 02 professoras de Língua Portuguesa e Ensino Religioso das séries finais do Ensino Fundamental, 01 professora de Sociologia/Filosofia no Ensino Médio e 01 professor de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio.

Quanto ao perfil de nossos informantes, apresentamos abaixo o referente à direção, à coordenação pedagógica e aos representantes do corpo docente:

- Diretora – sexo: feminino; idade: 43 anos; religião: não professa nenhuma religião; identidade de gênero⁹: heterossexual; estado civil: divorciada; cor: branca; formação: graduada em Letras (Português/Inglês), com especialização *lato senso* em Gestão Escolar, com ênfase na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Atua na educação há aproximadamente 20 anos e encontra-se na gestão da escola-campo há mais de 5 anos.
- Orientadora Educacional – sexo: feminino; idade: 44 anos; religião: evangélica protestante; identidade de gênero: heterossexual; estado civil: casada; cor: branca; formação: graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional. Servidora efetiva da rede estadual de ensino e atua na função de orientadora educacional na escola-campo há 3 anos.
- Professor I – sexo: masculino; idade: 32 anos; religião: declara-se católico não participante; identidade de gênero: heterossexual; cor: parda; formação: graduado em Pedagogia, com habilitação para as series iniciais (2007). Servidor não efetivo da rede estadual de ensino e, no momento das entrevistas, trabalhava com o 2º ano do Ensino Fundamental.
- Professora II – sexo: feminino; idade: 44 anos; religião: evangélica protestante; identidade de gênero: heterossexual; estado civil: separada e atualmente amasiada; cor: morena; formação:

⁹ Gostaríamos de ressaltar que estas informações, principalmente aquelas sobre a identidade de gênero e a cor, foram informadas pelos próprios participantes da pesquisa.

graduada em Letras (Língua Portuguesa/Inglês) (2001), com especialização *lato senso* em Psicopedagogia (cursando). Servidora em regime de contrato temporário, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental e Sociologia/Filosofia para as três séries do Ensino Médio, porém atua na educação há mais de 10 anos.

- Professor III – sexo: masculino; idade: 39 anos; religião: católico apostólico romano; cor: negra; identidade de gênero: heterossexual; estado civil: noivo (na época da coleta de dados); formação: graduado em Educação Física (2005) e atua com a respectiva disciplina na escola-campo no Ensino Fundamental e Médio há quatro anos em regime de contrato temporário.
- Professora IV – sexo: feminino; idade: 43 anos; religião: católica apostólica romana; cor: negra; estado civil: casada, mas atualmente separada e vive amasiada; identidade de gênero: heterossexual; formação: graduada em Letras (Português) (2001), pós-graduação *lato senso* em Pedagogia Escolar e atualmente ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso no Ensino Fundamental.
- Professora V – sexo: feminino; idade: 35 anos; religião: católica apostólica romana; cor: branca; estado civil: casada; identidade de gênero: heterossexual; formação: graduada em Pedagogia com habilitação para as séries iniciais e atua na escola com o 4º ano do Ensino Fundamental, em regime de contrato temporário de serviços.

A opção por estes informantes da pesquisa ocorreu com a justa intenção de entrevistar professores e professoras, não priorizando um sobre o outro e também pelo fato de que o nosso objeto de investigação é considerado um tema transversal no projeto dos PCN's (1998), concebido para ser explorado em uma visão inter e transdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento.

Em relação aos representantes dos alunos, levamos em consideração a necessidade elencada de contrastar as práticas discursivas do ponto de vista

daqueles que vivenciam a condição identitária da homossexualidade com o olhar do outro, que se considera dentro da norma padrão da heterossexualidade compulsória. Em muitas situações, estas diferenças identitárias ocasionam certos conflitos entre aqueles que se posicionam no centro e os que não obedecem à norma, os considerados excêntricos.

Quanto à faixa etária de nossos/as alunos/as informantes varia de 13 a 25 anos e o perfil socioeconômico dos mesmos é a proveniência da maioria da clientela atendida pela escola – representantes de classes de baixa renda, com baixos níveis de escolaridade, ou seja, são famílias nas quais as crianças, desde tenras idades, auxiliam na sobrevivência da numerosa prole. Devido a este fato, muitos de nossos informantes alternam os estudos com atividades de baixa remuneração no contra turno, alguns, primogênitos, são encarregados de cuidar dos irmãos mais novos e outros sobrevivem com auxílio de bolsas financeiras, proveniente de programas sociais do governo federal, como, por exemplo, a bolsa escola.

Em relação à relevância dos dados, notamos que, durante as entrevistas semi-estruturadas, procuramos, na medida do possível, deixar os participantes livres para externarem algum assunto ou ponto de vista que, por ventura, achassem relevantes, de modo que nossas intervenções no decorrer das entrevistas foram as mínimas possíveis, de modo que optamos por tomar notas no diário de campo das reações e expressões gestuais ou corporais de cada informante. Em certos momentos das entrevistas semi-estruturadas alguns perguntavam se a resposta dada estava adequada ou não, ao passo que tentamos manter a neutralidade, respondendo-lhes que o nosso objetivo não era apontar erros ou acertos em suas práticas pedagógicas em seus cotidianos.

Acreditamos que o vínculo positivo no relacionamento interpessoal de nossa parte com a maioria dos entrevistados facilitou a espontaneidade deles no processo de geração de dados. Entretanto, um fator que provavelmente possa ter influenciado na tentativa implícita de encobrir ou suavizar ações homofóbicas por parte dos mesmos foi o fato de minha orientação sexual explícita: homossexual. No entanto, acreditamos que, por meio de nossas análises, conforme veremos mais adiante no capítulo 4, tentamos, a partir de nosso aporte teórico e crítico, desvendar, na medida do possível, alguns discursos interditos presentes nos discursos e ações de nossos informantes em relação à influência de valores pessoais, religiosos e

socioculturais no tratamento dado à questão das diversidades sexuais no âmbito escolar.

Entre os informantes docentes, a professora V foi a que demonstrou pouco interesse pelo assunto durante a entrevista, pois apesar de aceitar voluntariamente participar da pesquisa, em suas respostas, procurou ser muito breve objetiva em emitir as informações solicitadas, além de demonstrar certo desconforto diante dos temas abordados. Provavelmente, este fato se deva, entre outros fatores, à questão religiosa e à sua situação funcional de contrato temporário que, por ocasião da coleta de dados, chegara ao fim (final do ano letivo).

O perfil do segundo grupo de informantes, representantes do corpo discente, entrevistados por nós é o seguinte:

- Aluno I – sexo: masculino; identidade de gênero: heterossexual; idade: 18 anos; cor: parda; estudante da 3ª série do Ensino Médio no turno Matutino e presidente do grêmio estudantil da escola.
- Aluna II – sexo: feminino; identidade de gênero: heterossexual; idade: 18 anos; cor: branca; estudante da 3ª série do Ensino Médio no turno Matutino e ocupante da função de assessora de comunicação do grêmio estudantil da escola.
- Aluno III – sexo: masculino; identidade de gênero: heterossexual¹⁰; idade: 18 anos; cor: morena; estudante da 2ª série do Ensino Médio no turno Matutino.
- Aluno IV – sexo: masculino; identidade de gênero: heterossexual; idade: 13 anos; cor: branca; estudante do 9º ano no turno Vespertino.
- Aluno V – sexo: masculino; identidade de gênero: gay; idade: 25 anos; cor: negra; concluiu o ensino médio em 2000 na escola-campo no turno noturno; profissão: jardineiro.

¹⁰ Enfatizamos que, no momento de preenchimento dos dados do perfil dos informantes, o aluno III declarou-se heterossexual, entretanto, o mesmo foi encaminhado pela orientadora da escola para participar da coleta de dados (entrevista) devido o mesmo ser alvo de injúrias e de discriminação por parte dos colegas no ambiente escolar, decorrente de sua performance de gênero apresentar visíveis traços afeminados.

- Aluno VI – sexo: masculino; identidade de gênero: gay; idade: 20 anos; cor: branca; concluiu o ensino médio na escola-campo e encontra-se no curso superior de licenciatura em História.
- Aluno VII – sexo: masculino; identidade de gênero: travesti¹¹; idade: 18 anos; cor: negra; abandonou a escola no ano de 2005, no 5º ano do Ensino Fundamental; profissão: desempregado.

Enfatizamos, novamente, que os dados referentes aos perfis de nossos informantes foram preenchidos com o consentimento dos mesmos e a participação do estudante menor de idade foi devidamente autorizada pela mãe, a qual assinou o TCLE, permitindo-o ser informante da pesquisa (cf. Apêndice II).

De todos os informantes da pesquisa, os alunos se mostraram os mais receptivos, principalmente os três alunos assumidamente homossexuais, com exceção da visível timidez e desconforto do aluno III que, segundo discursos dos professores e funcionários da escola, ainda se encontra sob a pressão para assumir ou não a sua homossexualidade. Quanto aos alunos assumidamente homossexuais, os mesmos transpareceram a saudável sensação de falar, de dar vazão a experiências singulares e subjetivas há tempos reprimidas e/ou silenciadas.

Segundo a trajetória histórica da instituição escolar, descrita no *Projeto Político Pedagógico*, a referida unidade de ensino iniciou suas atividades no ano de 1979, jurisdicionada à rede municipal, porém só foi reconhecida por amparo legal a partir do ano de 1981.

De acordo com informações obtidas nos arquivos da secretaria geral da escola, nos dados do *sistema de acompanhamento do rendimento escolar – SARE/SEDUC-TO*, a unidade de ensino concluiu o ano de 2010 (data de nossa coleta de dados) com a matrícula final de 252 alunos do Ensino Fundamental e Médio no turno Matutino e 394 alunos do Ensino Fundamental no turno Vespertino, totalizando um número de 646 alunos devidamente matriculados. Para atender a

11 Em virtude de nosso objetivo, nesta pesquisa, ser voltado para a análise das práticas discursivas e de (não) subjetivação relacionadas a gênero, diversidade sexual e currículo, optamos pela utilização do termo “homossexual”, embora os alunos V e VI se autodenominaram como “gays” e o aluno VII como “travesti”. Notamos, ainda, que no momento da entrevista esse aluno estava, de fato, usando vestimentas do sexo feminino.

essa clientela há um quantitativo de 58 funcionários efetivos da rede estadual e contratados temporariamente com um nível de escolaridade que varia de ensino fundamental incompleto/completo e ensino médio (auxiliares de serviços gerais, de apoio pedagógico) a nível superior com pós-graduação *lato senso* (equipe gestora, corpo docente e técnico-pedagógico).

O PPP é o documento oficial da escola, concebido pelos membros da comunidade interna e externa como eixo norteador da missão, dos valores e das práticas pedagógicas adotadas e explicitadas nos planos de ensino e plano de ação. O documento foi reestruturado recentemente e é revisto textualmente no intervalo de dois anos. De acordo com o que consta no referido documento, e também das afirmações da equipe gestora, há a participação coletiva de todos os representantes da comunidade escolar no processo de elaboração, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do projeto, de modo que há um grupo responsável por sua sistematização e por sua versão final.

A proposta educacional da escola é baseada na linha teórica estabelecida para todas as unidades escolares jurisdicionadas à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), ou seja, teoricamente há a adesão à linha sociointeracionista, baseada nas concepções do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980)¹² e do desenvolvimento histórico-social de Lev Vygotsky (1896-1934)¹³.

As informações no PPP demonstram que a escola ampliou a sua estrutura física nos últimos anos, embora ainda se perceba a necessidade de mais espaços físicos para atendimento individual aos alunos e uma quadra poliesportiva para eventos envolvendo a comunidade interna e externa, o desenvolvimento de atividades extraclasse e/ou aulas práticas de Educação Física. A escola evoluiu nos quesitos de infraestrutura, formação/habilitação dos servidores e recursos materiais, didáticos e tecnológicos, fazendo com que, atualmente, esteja “bem provida de

12 Jean Piaget é um renomado psicólogo suíço, reconhecido pela sua inédita pesquisa no campo da inteligência infantil. Seus estudos do desenvolvimento cognitivo tiveram grande impacto nos campos da Psicologia e Pedagogia.

13 Vygotsky é legitimado pela academia como um pensador soviético de formação eclética e com ideias inovadoras sobre a Psicologia do desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, tal desenvolvimento de zona proximal ocorre de maneira especial mediante a atenção à interação entre pares, sobretudo na visão histórico-social.

materiais pedagógicos e didáticos”¹⁴ (CEDPLT, 2011, p. 8).

Há também uma satisfação da comunidade escolar em relação aos indicadores pedagógicos apresentados no último triênio, com uma visível melhoria nos índices de aprovação e redução significativa em relação ao abandono escolar e à reprovação. No entanto, no próprio documento, no item 4, que trata do Diagnóstico dos resultados obtidos pela escola, há uma reflexão teórica de mais de 3 laudas sobre a política de qualidade *versus* quantidade associadas ao ser humano em processo educacional, o que denota um possível questionamento da veracidade dos índices alcançados, colocando em xeque, provavelmente, a aprovação com qualidade e/ou com quantidade. Esta reflexão advém certamente de um questionamento sobre as influências dos discursos oficiais da política educacional sobre a necessidade de elevação dos índices de aprovação dos alunos da Educação Básica pública estadual, a fim de garantir a manutenção do financiamento do benefício aluno/custeio, o que impulsiona a aprovação quase automática dos alunos sob o risco de acarretar consequências negativas na avaliação do desempenho docente e institucional.

Um dos maiores anseios da escola, explicitado em seu PPP-2011, é a sua integração com a comunidade na qual se encontra inserida, pois está localizada em uma região periférica urbana e é uma das mais importantes instituições socioculturais naquela área. O perfil socioeconômico da clientela atendida pela escola é “composta de famílias com baixa renda que dependem da mão-de-obra diária para a sobrevivência” (p. 14), tal fato, conseqüentemente, dificulta a realização deste anseio, tornando-se um desafio adotado pela escola e transformando-se em um dos objetivos almejados em sua proposta pedagógica.

A visão estratégica da instituição escolar se concentra visivelmente em esforços para a realização de encontros pedagógicos semanais, formação continuada em serviço, tentativas de aulas mais dinâmicas e criativas, planejamentos interdisciplinares, encontros periódicos com pais e utilização de materiais eletrônico-digitais com a finalidade de otimizar um trabalho qualitativo à comunidade. No entanto, no que se refere ao atendimento específico às

14 É importante enfatizar aqui que os materiais mencionados no PPP da escola são vídeos explicativos, tabuleiros, material dourado, acervos bibliográficos, entre outros. Pelo que percebemos na biblioteca da escola, inexistente qualquer acervo de literatura infantil ou juvenil que aborde a questão de gênero e educação na diversidade sexual.

individualidades e à formação humanística de cada educando, textualmente a escola revela que “trabalhar o indivíduo em suas peculiaridades continua sendo um desafio” (CEDPLT, 2011, p. 22). Entendemos que este desafio implica na necessidade de um olhar mais abrangente para o indivíduo, e uma reflexão sobre a diversidade constitutiva do sujeito, incluindo-se aí a(s) sexualidade(s) e identidade(s) de gênero.

No item “Princípios” (5.6), do documento oficial da escola, em primeira instância está o Regimento Interno da instituição. Entre as suas normas disciplinares, notamos, de maneira explícita, as atitudes norteadoras das práticas de advertência e coerção que prevalecem no cotidiano escolar e são reiteradas e/ou confirmadas no discurso de professores/as e alunos/as, que analisaremos com mais vagar posteriormente.

Refletindo sobre o nosso objeto de pesquisa no tocante à sexualidade e ao gênero, percebemos a tentativa da escola em coibir e/ou ocultar a manifestação do erotismo dos corpos de seus/suas alunos/as, ignorando o caráter constitutivo da sexualidade na formação da(s) identidade(s) do sujeito (FOUCAULT, 2006), estabelecendo o uso obrigatório do uniforme escolar e a proibição explícita do uso de minissaias e outras vestimentas de atentado ao pudor, bem como a utilização “de livros, gravuras, DVDs ou CDs pornográficos ou *considerados atentários à formação*” (CEDPLT, 2011, p. 29, grifos nossos).

Estes discursos, associados às vigilâncias constantes da disciplina no ambiente escolar, corroboram o processo de disciplinarização dos corpos por meio de regras, normas e sanções que tentam manter certa ordem e, principalmente, a disciplina dos corpos dóceis, subjugados, e de seus prazeres, como se o desejo não fosse algo constitutivo do próprio sujeito. Essa espécie de ‘microfísica do poder’, que Foucault denomina de fabricação de corpos submissos e exercitados, em outras palavras, seriam os “corpos dóceis” em que “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2009, p. 134). Neste sentido, a disciplina e a coerção mantêm a ordem e o domínio estabelecido pelos padrões socioculturais preestabelecidos.

No tocante aos princípios elencados pela escola, no sub-tópico do Plano Curricular contemplando as áreas do conhecimento e indicadores para o currículo, prioriza-se as Ciências Sociais e a Arte, seguidos das Ciências Naturais, com ênfase

na Comunicação e na Educação Física e também nos temas transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), porém, não há referências explícitas sobre a metodologia adotada na prática pedagógica. Entre estes temas inclui-se a Orientação Sexual, que somente é explorado na escola a partir de uma visão biologizante do sexo, abordando apenas a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis quando está previsto no programa curricular das disciplinas de Ciências Naturais. Estas questões serão analisadas, com mais vagar, à luz da teoria pós-estruturalista e do paradigma educacional emergente no decorrer de nossa pesquisa.

No levantamento das concepções do coletivo da escola, proposto no item 7 do documento, destacamos os seguintes pontos: “renuncia-se à discriminação, à distinção de qualquer natureza, ao autoritarismo. Em outras palavras, *existe, através da norma*, um compromisso com a igualdade, com a educação, com a saúde, com a pluralidade e com a democracia” (CEDPLT, 2011, p. 39-40, grifos nossos). Entretanto, estas concepções do coletivo no relacionamento interpessoal na unidade escolar, pautadas no desenvolvimento dos princípios de “respeito – tolerância – diálogo – direitos humanos – participação” (CEDPLT, 2011, p. 43), parecem não ser muito valorizadas nas práticas discursivas e pedagógicas quando se trata das diferenças de gênero e de orientação sexual, conforme verificamos em nossas análises dos discursos dos professores e dos alunos.

No item 8 do mesmo documento em questão, consta o Plano de ação da escola para o biênio 2011-2012, no qual há dois objetivos estratégicos, a saber: “1) Modernizar a gestão participativa de processos”, e 2) “Assegurar a qualidade do processo ensino e aprendizagem” (CEDPLT, 2011, p. 45). Notamos no referido documento, um esforço sistemático da equipe escolar em programar efetivamente ações que encaminhem para a contemplação do primeiro objetivo com o envolvimento da comunidade interna e externa e do efetivo estabelecimento de parcerias, sobretudo com instituições da saúde pública para tratar de temas pertinentes à sexualidade humana. Porém, quando se trata da diversidade sexual e de como lidar com as diferenças – ponto fundamental para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (objetivo estratégico 2), somente a última ação (16ª) trata de uma palestra sobre *bullying* envolvendo os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

Este fato reforça e demonstra a fragilidade na formação continuada dos profissionais do magistério em pleno exercício e também daqueles que postulam esta carreira nos cursos de formação inicial nas licenciaturas de nossas Universidades, o que intensifica ainda mais a corresponsabilidade do papel social da academia/Universidade no sentido de minimizar a discriminação e tornar possível educar na(s) diversidade(s).

Ainda no PPP-2011 da escola, no tópico 5.2, intitulado “Visão de futuro”, lemos:

Queremos uma escola onde haja um trabalho direcionado à nossa comunidade, visando o sucesso educacional dos alunos com um serviço qualificado e inovador, tendo como finalidade inserir na sociedade indivíduos preparados para enfrentar um contexto de múltiplas e constantes mudanças (2011, p. 24).

No item seguinte, 5.3, denominado “Missão”, verificamos que a escola se propõe explicitamente a ser

[um] espaço de vida em permanente interação com a realidade científica, cultural, social, econômica e política, comprometida com a conquista da consciência individual e coletiva, formando cidadãos dinâmicos e participativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno (2011, p. 25).

Há, de fato, certo reforço no PPP-2011 de que a visão de futuro e a missão adotada pela escola serão orientadas pelos princípios da interação, da responsabilidade, da produtividade, da motivação e da solidariedade. Nitidamente, mais uma vez, percebemos o desejo e/ou anseio do grupo gestor da escola para dar maior visibilidade às suas ações junto à comunidade em que se encontra localizada. No entanto, infelizmente, também pudemos analisar, que, na prática, a escola-campo ainda permanece uma instituição (re)produtora de discursos em prol da manutenção de determinado padrão sociocultural, embora admita a necessidade de focalizar “um contexto de múltiplas e constantes mudanças” na formação dos/as alunos/as, o que faz com que esta pesquisa tenha ainda mais peso e que possa, de alguma forma, contribuir para a desconstrução de certos preconceitos, estereótipos e discriminação de alunos/as homossexuais, aliados do contexto escolar, ao

sofrerem *bullying* homofóbico¹⁵.

15 Entendemos aqui como *bullying* homofóbico a perseguição e a agressão contra uma pessoa que é ou aparenta ser homossexual. Partimos ainda do princípio de que “o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não devem, portanto, ser admitidos no espaço escolar” (SEFFNER, 2009, p. 132).

3. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INTER E TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, abordaremos questões diversas referentes ao gênero e à diversidade sexual no ensino e na formação de professores. Para tanto, partimos, inicialmente, de uma discussão sobre os paradigmas educacionais emergentes e a teoria da complexidade e suas interrelações com o currículo e a formação de professores. Em seguida, verticalizamos nossas discussões acerca da relação entre gênero, sexualidade e currículo com fundamentação teórica e crítica advinda dos Estudos Culturais, particularmente os estudos de gênero e sua interface com a educação, em uma perspectiva pós-estruturalista, com o objetivo de discutir o pleno acesso à cidadania e a garantia dos direitos humanos a todos os cidadãos.

3.1 O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE E OS TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em pleno início do século XXI, estamos vivenciando profundas e significativas mudanças em diversos âmbitos da sociedade, sobretudo o que diz respeito ao paradigma educacional emergente e aos temas transversais no ensino e na formação de professores.

Apropriamo-nos, a princípio, do conceito de paradigma utilizado por Thomas S. Kuhn, filósofo e historiador científico que tece importantes considerações em relação à compreensão da ciência na atualidade.

Para Kuhn, a compreensão do conceito de paradigma abrange uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (1994, p. 225). Neste sentido, o paradigma se refere a modelos e/ou padrões comuns que permite explicar determinados aspectos de nossa realidade. No campo educacional, seria a estrutura geradora de teorias a respeito de todo o processo relacionado às práticas educacionais no ambiente

escolar. Por sua vez, Edgar Morin (1986), em suas reflexões sobre a relação entre conhecimento, ciência e paradigmas amplia aquele conceito proposto por Kuhn e afirma que o seu sentido remete a uma estrutura-mor de todas as teorias e/ou conceitos de determinada natureza.

Além de Edgar Morin (1986), há outros pesquisadores legitimados pela ciência atual como Fritjof Capra (1998), Ubiratan D'Ambrósio (1999), Pierre Weil (1993), entre outros, que demonstram em suas pesquisas que estamos vivenciando um momento singular na história da humanidade, que ultrapassa certas fronteiras, afetando significativamente diferentes segmentos da sociedade, como, por exemplo, a saúde, a política, a educação, o meio ambiente, as relações inter e intrapessoais etc.

Podemos afirmar, embasados nesses teóricos que discutem a complexidade do conhecimento, que essas mudanças se desenvolveram sucessiva e gradativamente desde o século XVI até o XXI, com os ideais advindos de diversos acontecimentos que alteraram o rumo da história, como as descobertas de novos lugares com as grandes navegações, o movimento da reforma e contra reforma, a revolução científica, o Iluminismo e, principalmente, com a Revolução Industrial que impulsionou o desenvolvimento e o crescimento econômico, industrial e até mesmo cultural em nossa sociedade, contribuindo significativamente para uma maior circulação de informações e saberes em meio a uma sociedade da informação e do conhecimento mediado pelas novas tecnologias.

De acordo Maria Cândida Moraes, “[a]ntes de 1500, a visão de mundo que prevalecia na Europa da Idade Média (de 450 a 1400) e em grande parte do mundo era a orgânica - interdependência de fenômenos materiais e espirituais e na subordinação das necessidades individuais às da comunidade” (1997, p. 33). É em detrimento desta “visão orgânica” do mundo que temos a concepção de um homem medieval para o qual “a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia a ele (o homem) contemplar e compreender a harmonia existente no universo” (MORAES, 1997, p. 33).

Neste sentido, no paradigma tradicional, o que prevalece nesta visão de mundo orgânica são as concepções dos filósofos Aristóteles (384-322 a.C), Platão (428/427-348/347 a.C) e São Tomás de Aquino (1225-1274), que têm uma visão de

mundo teocêntrica, segundo a qual cabe ao homem cultivar a ética e viver em prol da salvação da alma após a morte. De acordo com F. Capra (1988), aquele que ousasse inovar essa vivência além da fé e da razão, contestando os ensinamentos bíblicos poderia ser condenado à fogueira.

Essa razão de ser do paradigma tradicional começou a ser rompida com a contribuição de descobertas de pensadores considerados revolucionários na história da ciência, como Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642) e Newton (1643-1727), pois “a partir do século XVI e XVII, a visão orgânica de mundo passou a ser substituída pela noção de mundo-máquina” (MORAES, 1997, p. 33). Com esta nova visão no período denominado de Idade Moderna, o indivíduo descobre as suas potencialidades e, influenciado pelo Renascimento, o homem passa a ocupar o centro do universo, de modo que a visão teocêntrica dá lugar a uma perspectiva antropocêntrica. Ademais, com as descobertas marítimas no Século XV e XVI, o mercantilismo passa a imperar juntamente com o racionalismo e as experiências científicas. Do mesmo modo, o homem não concebe mais a natureza como a “mãe nutridora à qual se devia respeito”, mas a ideia de fazer com que a terra fosse “escravizada por ele e obedecer-lhe” (CAPRA, 1988 p. 56). Inicia-se, assim, o processo de devastação e destruição da natureza para que o homem possa explorá-la de diversas maneiras com o objetivo de produzir mais riquezas.

Ainda no século XVII, somou-se a contribuição do filósofo, físico e matemático francês René Descartes (1596-1650), que colaborou para a substituição da visão orgânica da natureza pela metáfora da máquina. Foi ele quem cunhou o seguinte cogito: “Penso, logo existo”, que, segundo Moraes, denotaria que “a essência da natureza humana está no pensamento e este está separado do corpo. A mente, coisa pensante, está separada do corpo, coisa não pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas” (1997, p. 36).

De acordo com o momento de transição de um paradigma tradicional para um emergente, vivenciado atualmente, o significado deste cogito se ampliou significativamente, além de ser questionado por alguns intelectuais, a exemplo do matemático D'Ambrósio que o contesta da seguinte forma

O maior equívoco da filosofia ocidental tem sido considerar o homem como um corpo MAIS uma mente, e separar o que sentimos do que somos. O

conhecimento tem focalizado CORPO e MENTE, muitas vezes privilegiando um sobre o outro.

PENSO, LOGO EXISTO?

NÃO.

EXISTO PORQUE RESPIRO, BEBO, COMO, EXCRETO, INTUO, CHORO e RIO, e PENSO.

E faço tudo isso diferentemente das demais espécies vivas porque sou ao mesmo tempo sensorial, intuitivo, emocional e racional (1999, p. 131, grifos do autor).

Essa mudança científica de visão de mundo orgânica (passiva e/ou contemplativa) para a de mundo-máquina (mecanicista e/ou fragmentada) tem suas origens de forma gradativa ainda no século XVI culminando no século XIX e se estendendo até a contemporaneidade. Entre as repercussões advindas destas alterações de perspectivas ou modos de ver e compreender o mundo há o predomínio de um processo de reificação do homem, explorado como um reles objeto em uma sociedade marcadamente industrial e capitalista, na qual os valores humanos são relegados a um segundo plano, o que nos remete ainda a um homem cuja identidade e subjetividade encontram-se fragmentados, dilacerados, conforme afirma Weil:

Foi assim que o determinismo mecanicista entranhou-se, visceralmente, no racionalismo científico. O homem, então, se fez máquina. Robotizou a sua mente e mecanizou sua rotina existencial. Reduziu o seu Mistério a engrenagens [...] degenerou-se em intelecto [...]. A existência foi compartimentalizada. Das oito às dezoito horas, o indivíduo veste uma *persona* profissional. Em casa, ostenta outro papel – de pai, mãe, filho, irmão, etc. Folga no final de semana e, geralmente na manhã de domingo, aparamenta-se de religioso. No banheiro relaxa. Uma vez por ano tira férias dos papéis habituais, troca de rotinas. E quase nunca se pergunta: além desses papéis triviais, quem sou eu? (1993, p. 133)

Outro fator que salta aos olhos é a possibilidade de manipular, controlar, ou até mesmo destruir a humanidade. É justamente em decorrência desta possibilidade de manipulação e anulação do homem que há ainda a possibilidade da fragmentação do pensamento e da unilateralidade, que pode contribuir para a promoção de uma visão reducionista da amplitude das dimensões humanas, tornando a ciência essencialmente materialista, determinista, compostas por verdades que se querem absolutas, focalizando somente as partes, sem conceber o

todo, e ignorando as interações existentes entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, entre cultura e conhecimento. Todo este processo representa certo perigo e gera a demanda por um novo paradigma emergente, o que provoca uma ruptura e um momento de transição.

Neste contexto, emerge o paradigma da complexidade, que, segundo Morin (1990), pode ser caracterizado pela necessidade da concepção clássica de cientificidade, incitando o pesquisador a buscar prováveis respostas provisórias, evitando o isolamento e a separação, valorizando a convergência da complexidade. Para tanto, o autor enumera alguns princípios que constituem o paradigma da complexidade, entre eles, citamos:

- O princípio da universalidade é considerado válido, mas ele deve ser completado a partir da inteligibilidade do contextual e do particular.
- O princípio que reconhece e integra a irreversibilidade do tempo e que coloca a necessidade de uma contextualização histórica em todas as explicações e descrições.
- O princípio que reconhece a necessidade de estabelecer relações entre o conhecimento das partes e o dos sistemas que as constituem.
- O princípio que reconhece a causalidade múltipla, interrelacional.
- O princípio da relação entre o observador/concepção e o objeto observado/concebido. Este princípio reconhece a necessidade de se introduzir, no estudo das ciências, o sujeito humano situado em um contexto cultural, temporal e histórico.
- O princípio que reconhece a possibilidade de considerar as eventuais contradições impostas pela observação ou pela experimentação, como sinais de um campo mal conhecido da realidade.
- O princípio discursivo complexo que compreende noções simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas.

Ao refletir sobre alguns princípios do paradigma da complexidade e sobre as reflexões de Morin (1990), Moraes (1997, p.81) defende uma “compreensão da natureza humana, mediante observação naturalista” através da qual o homem se torna “subjetivo, com valores explícitos, fundamentado no real, orientado ao

descobrimiento e à exploração”, o que nos remete a uma perspectiva holística, que considera e valoriza determinados contextos sócio-históricos e culturais nos quais o homem está inserido, de tal modo que passamos a “entender o homem como um fato cósmico, planetário, social e individual” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 21). Este mesmo autor ainda afirma que

[o] ser humano procura se entender não só como uma realidade em si, como um indivíduo, mas igualmente no seu relacionamento com o outro, como uma realidade social. No *homo sapiens sapiens*, a continuidade da espécie é o principal gerador de poder em todas as espécies animais, e é associada ao prazer e às emoções. O indivíduo amplia o reconhecimento da essencialidade do outro (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 22, grifos do autor).

Como vimos, esta transformação de paradigmas pode trazer profundas mudanças e repercussões no campo educacional. Contraditoriamente, percebemos que o processo ainda se encontra muito lento, devido à resistência ao novo por parte de alguns educadores e também do próprio sistema educacional no qual ainda são nítidas as implicações do paradigma tradicional, conforme pontua Moraes:

Apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que observamos é que a escola continua influenciada pelo universo estável mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Consequentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor, e, na maioria das vezes, resistindo a elas (1997, p. 51).

A escola ainda se encontra estagnada no tempo e há necessidade de ação, de modificação, pois somos “cidadãos do mundo” e precisamos estar aptos a gerir inúmeras informações na sociedade do conhecimento e, para isso, há o imperativo de uma “visão sintética, compreendendo que a cosmovisão quântica nos traz uma compreensão do mundo mais holística, global, sistêmica, que enfatiza o todo em vez de partes [...] uma visão ecológica que reconhece a interconectividade, a interdependência e a interatividade” (MORAES, 1997, p. 135). Entre estes novos pressupostos, há a influência principalmente no que se refere ao currículo para atender às novas demandas da sociedade vigente. Nessa situação de estagnação, os seus protagonistas necessitam agir, pois segundo a visão holística da

complexidade, o antônimo de paz não é guerra, mas estagnação, e nesta busca individual e coletiva pela paz é importante nos apropriarmos da ideia de que

[p]az, portanto, não é ausência de conflito, como nossa mente lógica nos induz a pensar. Paz é, sobretudo, movimento e abertura permanentes para o vir a ser [...]. Uma pessoa em paz é a que não se detém e segue o seu curso, como corrente límpida de riacho fluindo no reino conflitivo das polaridades. A pessoa sem paz é como uma poça estagnada e, assim, crescentemente poluída, contaminada e pútrida (WEIL, 1993, p. 169).

Gostaríamos de endossar este posicionamento com uma assertiva de Mário César Lugarinho que afirma haver “uma crença de que o movimento é o próprio cerne da humanidade” (2009, p. 99) e justamente por isso “é a ação que constitui o sujeito. O sujeito é um efeito da ação não a sua causa” (MOITA LOPES, 2008, p. 15). É exatamente por sermos efeitos de nossas ações que precisamos, enquanto agentes promotores da educação neste novo século marcado pelas influências desse paradigma educacional emergente, entrar em ação, agir e ter a consciência da necessidade de uma mudança, mesmo que esta seja lenta. O que não podemos é permanecer estagnados em concepções retrógradas, apesar de termos plena consciência de que “a complexidade da passagem para um paradigma holístico e transdisciplinar é, ao mesmo tempo, muito profunda e muito sutil” (ANTONIO, 2002, p. 58). Somente com esta profundidade e sutileza de nossas ações, em um período de ruptura de paradigmas, poderemos atuar como protagonistas de uma nova sociedade e afirmar que, de fato, “estamos vivendo em educação uma revolução semelhante à que Copérnico provocou no pensamento científico. Estamos passando de uma escola tradicional, que gira em torno do currículo [...], frio e sem vida, para uma escola na qual tudo, inclusive programas, gira em torno do aluno, que, como o Sol, é a fonte da vida” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 79).

O que presenciamos, na atualidade, é um sistema educacional que necessita de mudanças radicais para se adaptar ao paradigma emergente. Neste sentido, é salutar percebermos que, assim como Morin (1990) enumera alguns princípios que constituem o paradigma da complexidade, Moraes (1997) define novas pautas sinalizadoras de mudanças significativas e adequadas ao pensamento científico atual e a uma prática pedagógica mais congruente, quais sejam: uma

mudança na missão da escola; o foco no aprendiz; do ensino à aprendizagem; aprender a aprender; o currículo em ação; educação: um diálogo aberto; a relação entre educador e educando; as inteligências múltiplas; a intuição e a criatividade; o autoconhecimento e o reconhecimento do outro; a emergência do espiritual; a importância do contexto; o além da escola; a inter e a transdisciplinaridade; as mudanças no conhecimento e nos espaços do conhecimento; as instrumentalizações eletrônicas e as redes telemáticas; a qualidade com equidade; o paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente.

Acreditando na possibilidade de uma reestruturação do sistema educacional, apesar de ser lenta e sutil, mas profunda e significativa, como mencionado anteriormente, compartilhamos da ideia de que o projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN's), implementado pelo governo federal, na década de 1990, com a finalidade de “orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia” (BRASIL, 1997, p. 21), foi um passo inovador e necessário à educação. No projeto dos PCN's, são apresentados, entre outros, os temas transversais como mais uma possibilidade de integralizar a premissa da formação de uma plena cidadania a todos aqueles que frequentam o espaço escolar.

Para tanto, torna-se necessário revermos a concepção de currículo, que deveria se aproximar daquela postulada por Tomaz Tadeu da Silva:

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas' mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (2011, p. 194).

Temos uma concepção de currículo que está, de certo modo, intimamente relacionada às nossas práticas cotidianas e aos nossos valores sociais, culturais e históricos que são constitutivos de nossa formação enquanto cidadãos. Neste sentido, o currículo, na perspectiva dos estudos culturais e dos estudos de gênero pode ser um mecanismo eficaz para a valorização das diferenças socioculturais, principalmente em relação às questões de gênero, de identidade e de sexualidade que são geralmente normatizadas por relações de poder.

Além disso, Santomé, ao discutir questões relacionadas ao currículo escolar, em capítulo no mesmo livro em que consta o texto de Tomaz Tadeu da Silva, chama-nos a atenção para o fato de haver algumas culturas que são negadas ou silenciadas no currículo: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam serem silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (2011, p. 157). De tal modo que a escola apaga, silencia, nega a subjetividade e/ou a identidade de determinados grupos menos favorecidos social, cultural e historicamente em nossa sociedade, como, por exemplo, os afro-descendentes, as mulheres, e os homossexuais, entre outros, prevalecendo certa hegemonia por parte daqueles grupos privilegiados, ignorando que o ideal seria que a instituição escolar fosse um espaço para a equidade de oportunidades para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao conceber o currículo como uma interligação com nossas ações, é imprescindível que os educadores e demais agentes educacionais “tenham a sensibilidade e a preparação necessárias para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade em geral e os alunos em particular” (NIEVES, 2002, p. 27).

Outro fator preponderante neste contexto da práxis pedagógica é compreender que

[m]uito diferente daquilo que está nos currículos, que é desinteressante, obsoleto, e, na sua grande parte, inútil. Nada resulta da experiência, tendo, portanto um caráter de artificialidade e irreabilidade. O mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena. Isso exige entender melhor o homem, a humanidade e o conhecimento (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 20).

É importante destacar que nesse emaranhado contextual e de acordo com o que Moraes (1997) enumera anteriormente como uma das pautas necessárias para a nova escola, está a questão da transdisciplinaridade, que busca ir além da ideia da inter e da pluridisciplinaridade, ou “valsa dos prefixos”, como pontua Américo Sommerman:

O desenvolvimento e a superespecialização cada vez maior das várias disciplinas as foi conduzindo para as fronteiras que as impeliam a um diálogo com que está entre as disciplinas: interdisciplinaridade. O desenvolvimento e a

superespecialização da disciplina mais básica, que trata do fundamento 'físico' da realidade, amplificado pelo enorme desenvolvimento tecnológico, fez com que a ciência encontrasse as fronteiras que a impeliam a um novo diálogo, não só com as outras disciplinas e com o que está entre elas, mas com o que está entre, através e além das disciplinas: a transdisciplinaridade (2006, p. 62).

Compreendemos a transdisciplinaridade em uma perspectiva dialógica, que também é endossada por Roberto Crema ao afirmar que a “*transdisciplinaridade* é um significativo passo além, um avanço qualitativo [...] significa transcender a *disciplinaridade* [...] o encontro de várias áreas do conhecimento em torno de uma axiomática comum, ou princípios comuns subjacentes” (*apud* WEIL, 1993, p. 129-132, grifos do autor).

Ainda em relação à transdisciplinaridade, é importante concebê-la como a visão aberta de mundo, comportando a aceitação do desconhecido, do imprevisível e isso implica na recusa de sistemas fechados de pensamento explícitos em dogmas ou ideologias. Ela ainda inclui o princípio da incerteza predominante no paradigma educacional emergente e também a lógica do terceiro incluído, que seria a negação dos contrários. A sociedade vivencia um “caráter permanente da oposição binária” e este pensamento dicotômico e polarizado concebe o ser humano como polos opostos, relacionando-os em uma lógica patriarcal de domínio-submissão. A lógica proposta pelo paradigma educacional emergente é “de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido” (LOURO, 2010, p. 31).

De acordo com Nicolescu (1999 *apud* GUEVARA; DIB, 2007), o pensamento transdisciplinar entre um par de contraditórios situados em um mesmo nível de realidade é unificado por um terceiro incluído em um nível próximo de realidade. Em outras palavras, a lógica do terceiro incluído seria uma reflexão sobre “as palavras “três” e “trans” (de transdisciplinaridade) [que] têm a mesma raiz: três significa a transgressão do dois, o que vai além do dois, a transgressão da dualidade” (GUEVARA; DIB, 2007, p. 08). Pierre Weil, ainda em relação à transdisciplinaridade, afirma que “[a]o invés do antagonismo, declarou-se a *complementaridade* entre a ciência e a tradição espiritual, como um espaço de encontro e alquimia de onde emergirão uma nova visão de homem e uma nova

epistemologia” (1993, p. 141, grifo do autor). Neste sentido, torna-se importante considerar a existência de uma terceira possibilidade e as verdades passam a ser questionáveis, provisórias, contextuais, concebidas não mais como únicas ou absolutas e, em se tratando de conhecimento, o que prevalece não seria mais uma relação de *antagonismo*, mas de *complementaridade*.

Neste contexto, podemos exemplificar com o típico binarismo de gênero masculino/feminino impostos tradicionalmente por nossa cultura. É importante problematizarmos e percebermos certa alienação que subjaz a essa questão dualista, que leva a uma conseqüentemente relação entre dominador *versus* dominado, pois “o discurso do binarismo é, fundamentalmente, um discurso que visa dividir, separar, desconectar, desligar categorias de sujeitos para alienar seus discursos, submetendo o segundo termo – como, por exemplo, homo, mulher e negro –, à supremacia do primeiro – hétero, homem, branco” (MOITA LOPES, 2003, p. 74).

É importante compreendermos que os temas transversais podem proporcionar alternativas eficazes de explorá-los em uma perspectiva transdisciplinar de acordo com o paradigma educacional emergente, em uma visão holística, porque há uma simetria semântica com os ideais da transdisciplinaridade, conforme afirma D'Ambrósio (1999, p. 104). A transversalidade presente nos temas propostos pelos PCN's perpassa as pautas necessárias para uma prática pedagógica mais congruente defendida por Moraes (1997), de tal modo que se torna necessário haver

[a] proposta de um currículo de transversalidade [o que não significa] que deva ser considerada como uma nova matéria. Trata-se de apresentar alguns conteúdos, atitudes, procedimentos, fatos e conceitos, alguns critérios de avaliação, etc., que os alunos devem conhecer ao longo de sua educação formal. Colocar um currículo em prática é a maneira de assegurar a todas as crianças a igualdade de oportunidades para ter acesso ao conhecimento, em um âmbito tão fundamental para sua vida quanto os abordados pelas matérias transversais (NIEVES, 2002, p. 27).

Partindo desses posicionamentos sobre o conceito de paradigma, percebemos que há tempos vivemos uma fase educacional caracterizada como um período de transição entre o paradigma tradicional e o emergente. Neste sentido, não podemos negar algumas implicações em nossas vidas e nos diversos campos sociais, advindas do paradigma tradicional em contraste com esse novo paradigma

educacional, que traz implicações consideráveis em relação à formação profissional inicial e continuada dos professores e principalmente a possibilidade de uma mudança de seus próprios paradigmas socioculturais que podem influenciar no processo de formação de nossos jovens alunos.

Em relação ao paradigma educacional emergente, é imprescindível direcionar o nosso olhar para a escola e compreendê-la como um espaço complexo devido às inúmeras demandas e desafios que nela convergem. A escola, enquanto *locus* de educação e formação do sujeito é uma instituição social e está inserida em uma determinada comunidade que tem suas próprias crenças, mitos e costumes que constituem a sua identidade cultural, que é transmitida de diversas formas – orais ou escritas – entre os seus membros. Esta cultura é inerente àqueles que integram uma dada comunidade, e a escola é um espaço por excelência para a manutenção ou não de determinados paradigmas, uma vez que os valores socioculturais dos professores, alunos e técnicos estão em constantes intercâmbios e entrecruzamentos, contribuindo para a confrontação e o questionamento de determinados valores culturais, sociais e históricos que permanecem arraigados em nosso imaginário cultural.

Dessa forma, “podemos ver os sistemas de ideias inscritos na escolarização como tecnologias sociais”, uma vez que “tecnologias sociais” remetem a “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e autorreflexão”, tornando “certas coisas difíceis de serem referidas ou, em algumas vezes, impossíveis de serem pensadas” (POPKEWITZ, 2010, p. 193). A escola é instituição, um espaço de sociabilidade, uma espécie de “micro sociedade” na qual “todo comportamento mais ou menos coercitivo, [é] aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição” (FOUCAULT, 1993, p. 140). A escola é uma instituição oficial do Estado e enquanto tal funciona como um mecanismo e/ou um sistema dessa coerção disciplinar, pois, no ambiente escolar, predomina o “currículo, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento [que] dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (LOURO, 2010, p. 84). A constituição destas coerções disciplinares, social e historicamente construídas mediante práticas

discursivas, tem como objetivo moldar tanto o corpo quanto a subjetividade do sujeito dentro de uma ideologia que se quer hegemônica.

Neste sentido, os educadores deveriam ter uma compreensão mais ampla de que “quando “usamos” a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós que estejamos falando, mas a linguagem que nos foi dada através de formações sociais que ocorreram no passado”, ou seja, “a linguagem advém de estilos de raciocínio historicamente formados” (POPKEWITZ, 2010, p. 196). A instituição escolar é um dos espaços sociais nos quais diversos discursos são (re)produzidos e (re)afirmados ou, em alguns casos, negados. Trata-se, portanto, de um espaço institucional para a construção dos saberes, do conhecimento, e de sua recriação ou ressignificação mediante o questionamento de determinados saberes e/ou verdades:

Vivemos em uma sociedade em grande marcha “ao compasso da verdade” – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos. A produção de discursos “verdadeiros” (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. A história da “Verdade” – do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros – está totalmente por ser aceita (FOUCAULT, 1993, p. 128).

A “Verdade” absoluta ainda não foi construída, o que ocorre é que nós vivemos imersos em verdades líquidas, frágeis e incertas, daí a necessidade de percebermos, conforme afirma Edgar Morin (1996), que uma das mudanças sentidas atualmente no âmbito educacional é justamente em relação ao conhecimento, que não visa mais à descoberta do mundo, mas, primeiramente, o diálogo com o mundo em busca de verdades inacabadas, provisórias e parciais. Portanto, se a escola é uma instituição representativa de nossa organização social, não podemos ignorar as diversas relações de poder, pois, “na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1993, p. 141). Nessas relações de poder, há sempre um polo fraco e outro forte, um ativo, positivo e outro passivo, considerado negativo e submisso ao discurso daquele que detém o poder do discurso.

Após estas breves reflexões sobre o paradigma educacional emergente e suas implicações para o currículo, passaremos a uma discussão sobre o espaço da escola como ideal para a promoção da(s) diversidade(s), no tocante à(s)

sexualidade(s), uma vez que ela contribui para a constituição da(s) identidade(s) do(s) sujeito(s) imerso(s) em um dado contexto sociocultural e histórico.

3.2 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO

A(s) sexualidade(s) e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar (LOURO, 2000, p. 38).

Como vimos anteriormente, estamos vivenciando na sociedade contemporânea um momento de transformações significativas e diversas em nossos paradigmas, sobretudo o que diz respeito ao paradigma educacional, levando a instituição escolar, professores e pais a reverem e reorganizarem o processo educacional para atender às novas demandas do século XXI.

Na contemporaneidade, a escola pública brasileira está vencendo o desafio de ofertar o acesso a uma educação para todos por meio de políticas públicas educacionais que possibilitam, “pela primeira vez na história brasileira, vagas para todas as crianças em idade de cursar as séries do Ensino Fundamental” (SEFFNER, 2009, p. 126). Entretanto, é importante perceber que “a diferença entre acesso e inclusão é enorme”, pois entre as estratégias de inclusão torna-se necessário programar “ações de acolhida e verdadeiro interesse em conhecer quem são os novos públicos de alunos que passaram a ter acesso à escola” (SEFFNER, 2009, p. 134).

O que verificamos é o ingresso de um público bastante heterogêneo na escola, justamente por se tratar de crianças e de jovens pertencentes a classes socioeconomicamente desfavorecidas, geralmente excluídas dos benefícios que a educação formal pode promover e, principalmente, tolhidas de exercerem plenamente sua cidadania. Este fato gera um forte desafio em todas as estruturas escolares: “Em particular, esse impacto é percebido quando da definição de temas e conteúdos a serem ensinados, de regras de conduta e convívio escolar a serem

obedecidas [...]. [de tal modo que] [...] a escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os ‘diferentes’” (SEFFNER, 2009, p. 126-128).

É justamente a possibilidade de aceitar o outro, o “diferente”, um dos dilemas de nosso sistema educacional na atualidade. Para Tomaz Tadeu da Silva, “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (2000, p. 89), ou seja, ela é construída. É justamente por isso que é por meio e, através dos discursos, que produzimos e realimentamos certas diferenças de identidades de gênero, sexuais, e étnico-raciais, entre outras, que podem gerar conflitos e desestabilizar certos paradigmas tradicionais cristalizados, pois “são os próprios valores da civilização ocidental [...] que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular” (SILVA, 2000, p. 92).

Em relação aos estudos de gênero, devemos muito aos estudos feministas que, durante muitos anos, lutou bravamente para conseguir espaço e reconhecimento junto à academia e à sociedade: “a crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista [...] forçou as perspectivas críticas da educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2000, p. 94). De acordo com Louro (2010), foi este movimento que deu voz e espaço àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizando áreas, temas e problemas que não existiam no espaço acadêmico, falando do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos femininos. Enfim, uma tentativa e uma possibilidade de apreensão e compreensão de um universo feminino que antes havia sido relegado ao segundo plano ou visto somente pela perspectiva masculina, marcada principalmente por um paradigma patriarcal e heteronormativo.

A inclusão de discussões sobre questões de gênero, diversidade sexual e identidade no ambiente escolar pode possibilitar às nossas alunas e alunos uma sensibilização sobre a necessidade em respeitarmos o outro, sobretudo, o que diz respeito à sexualidade, algo que é inerente ao ser humano. Para Louro (2007), a sexualidade não é uma questão apenas pessoal, mas social e política e nos remete ao que, de fato, somos enquanto ser subjetivo e social. Afinal, “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “*verdade*” de

sujeito humano” e é no “seu sexo [que] está o segredo de sua verdade” (FOUCAULT, 1993, p. 127; 152).

Ademais, também gostaríamos de ressaltar que

[a sexualidade] nos remete a nossa origem (quem somos, de onde viemos, como fomos concebidos) e, conseqüentemente, a origem do próprio conhecimento, da curiosidade e da disposição para aprender. Sexualidade tem a ver com identidade e com as infinitas maneiras de ser homem ou de ser mulher na sociedade e na cultura e com o caminho pessoal da construção de cada um [...]. Uma questão tão importante como é da sexualidade não poderia deixar de ser trabalhada na educação e se constitui política pública (EGYPTO, 2009, p. 341).

Há mais de uma década, o governo federal publicou os PCN's, em 1998, que propunham os temas transversais com o objetivo de que tais temáticas transversalizassem os conteúdos das disciplinas e contribuíssem significativamente na e para a formação de alunas e alunos, no que se refere ao preparo para o exercício cômico da cidadania:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p.26).

Percebemos nas proposições introdutórias dos temas transversais que há um consenso de que a sociedade mudou e seria necessário interligar dimensões sociais e individuais na formação de nossos/as alunos/as.

De acordo com Antônio Carlos Egipto (2009, p. 342), um dos colaboradores da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, no tocante aos temas transversais de Orientação Sexual, trata-se de “uma discussão franca e aberta da sexualidade, tão absolutamente indispensável na contemporaneidade” no processo pedagógico de forma sistematizada. Para o autor,

o tripé constituído pela intencionalidade, planejamento e sistematização é basilar no contexto escolar para uma “reflexão sobre a sexualidade, problematizando os temas polêmicos favorecendo ampla liberdade de expressão em ambiente acolhedor que visa promover o bem-estar sexual e vínculos mais significativos, ampliando a cidadania”. Percebemos que a proposta dos PCN’s é interessante e extremamente significativa para os estudos de gênero ao propor ações em uma perspectiva transdisciplinar, um trabalho contínuo que “deve começar na Educação Infantil e se estender até o final do Ensino Médio” (EGYPTO, 2009, p. 342-343), afinal “a sexualidade é um elemento determinante na constituição dos sujeitos, tão necessário quanto o ar que respiramos” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 15). No entanto, gostaríamos de ressaltar que o próprio Antônio Carlos Egypto considera como “temas polêmicos” o que diz respeito a uma discussão sobre gênero, identidade e sexualidade.

Esta ressalva por parte do autor nos remete ao percurso da história da sexualidade traçado por Foucault em seus estudos, nos quais verifica que, na

Antiguidade grega e romana, na qual a sexualidade era livre, se expressava sem dificuldades e efetivamente se desenvolvia, sustentava em todo caso um discurso na forma de arte erótica. Depois o cristianismo interveio, o cristianismo teria, pela primeira vez na história do Ocidente, colocando uma grande interdição à sexualidade, que teria dito não ao prazer e por aí mesmo ao sexo. Esse não, essa proibição teria levado a um silêncio sobre a sexualidade – baseado essencialmente em proibições morais (FOUCAULT, 2006, p. 62-63).

Trata-se, pois, de uma “interdição à sexualidade” e, conseqüentemente, aos seus discursos que têm como motor certos valores morais, sociais, culturais e históricos praticamente impostos por um fundamentalismo religioso. Neste sentido, a temática de gênero e sexualidade é considerada polêmica justamente porque em nossa sociedade ainda prevalecem valores socioculturais e morais que preconizam única e exclusivamente a união entre pessoas de sexo oposto, preferencialmente no matrimônio, discriminando aqueles que não se encaixam em determinadas regras morais e sociais convencionadas por uma cultura marcadamente heteronormativa, patriarcal e falocêntrica.

O que há, de fato, na sociedade, é uma produção de discursos e saberes sobre a sexualidade que “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo:

discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2010, p. 26). E estas “verdades” produzidas social e culturalmente podem mudar, pois elas são cambiantes, relativas, transitórias e efêmeras.

Insistimos que questões diversas relacionadas ao gênero, à sexualidade e à identidade são basilares na formação de nossos alunos, pois “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2010, p. 81) e “o gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos” (BORGES; MEYER, 2008, p. 62). Daí a necessidade de se discutir, problematizar e questionar os discursos sobre as sexualidades e os gêneros na escola “porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (LOURO, 2010, p. 84, grifos da autora).

Outra estudiosa que endossa esta perspectiva de inserção de um debate público e em diversas esferas da sociedade acerca das questões de gênero, sexualidade e identidade é Maria Luiza Heilborn, para quem a

[sexualidade] tornou-se nas últimas décadas um assunto cada vez mais importante no debate público. Ela se transformou, por intermédio, de um longo processo de mudanças históricas uma área da vida à qual se atribui muito significado, exprimindo um lugar de realização, de definição de identidade pessoal. Disseminou-se a ideia de que a sexualidade deriva de um impulso vital, presente em toda a humanidade, que brota do íntimo e do profundamente subjetivo de cada pessoa (2010, p.01).

Luiz Paulo da Moita Lopes, em relação a esta problemática, afirma:

[igualmente] quem iria pensar que as novelas na TV, assistidas pelas famílias na hora do jantar, mostrariam casais constituídos por dois homens ou por duas mulheres ou até mesmo por dois homens e uma mulher [...]. De repente, o amor entre pessoas do mesmo sexo deixa a privacidade das quatro paredes, ocupa a sala de jantar e pode ser pensado como uma forma de exercício do discurso amoroso como qualquer outro (2008, p. 13).

Entretanto, o que verificarmos é certo distanciamento expressivo entre a teoria presente nos documentos oficiais e a prática pedagógica em nossas escolas. Aliás, esta ausência de discussão já foi apontada por Foucault em seu percurso sobre a história da sexualidade ao constatar que “[o] sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso” (1993, p. 230) e consequentemente tais construtos socioculturais fizeram a escola “funcionar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (2009, p. 142), de modo que houve uma produção de discursos sobre o sexo e a sexualidade humana, mas com o objetivo de vigiar, de punir, de levar os indivíduos a confessarem suas práticas sexuais não permitidas pela Igreja.

Dito isto, “a sexualidade foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes. Para ela, e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo” (LOURO, 2000, p. 38). O que podemos concluir destas considerações de Michel Foucault e de Guacira Lopes Louro é que sempre houve e ainda há em nossa sociedade mecanismos de poder que tentam controlar, vigiar, punir e governar os corpos e os desejos mais recônditos em uma tentativa vã de uniformização dos corpos e das identidades de gênero e sexuais.

A história oficial está permeada por “verdades” que são impostas como “absolutas” e “acabadas”, contribuindo para a manutenção de alguns tabus acerca da sexualidade humana, mas cabe ao educador contemporâneo, partindo de uma visão holística e crítico-questionadora, “duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena colocar em questão as formas como costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas” (LOURO, 2000, p. 86). Somente assim podemos tentar romper com uma neutralidade que é imposta por um paradigma científico tradicional e também por um currículo escolar que funciona como um mecanismo de poder e de discriminação, de modo que “ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2000, p. 86).

Paradoxalmente, pensando na necessidade de efetivar a inclusão escolar e educar para a diversidade, levando em consideração as diferenças de gênero e sexuais, percebemos que “a escola está intrinsicamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa

participação ou omissão” (LOURO, 2010, p. 85). Dessa maneira, “a escola pública brasileira foi, e ainda é, largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania”, o que nos remete a uma contradição levando-nos a empreender esforços no sentido de tentar reverter esta situação e fazer com que a escola pública brasileira liberte-se “da sina de ser um local de exclusão” (SEFFNER, 2009, p. 128).

Neste sentido, julgamos pertinente a relação entre as questões de gênero, identidade e diversidade sexual com a lógica do terceiro incluído, que propõe a inclusão de uma terceira possibilidade além do antagonismo estabelecido pelo paradigma tradicional. De acordo com Lúcia Facco, “a questão ultrapassa a discussão sobre sexualidade. Trata-se, antes, da discussão sobre as várias possibilidades de relacionamentos afetivo-amorosos” (2009, p. 50). A partir dessa lógica, torna-se possível repensar o binarismo de gênero (masculino-feminino), questionando-o enquanto construção social humana, altamente marcada pela presença heterossexual, incluindo a possibilidade de uma sexualidade alternativa, no caso, a(s) homossexualidade(s).

Esse rompimento de paradigmas e a desconstrução sociocultural de determinados valores é uma luta histórica, pois não se trata de algo relativamente simples, afinal “não é tarefa fácil, pois ela está marcada fortemente por este sinal” e “as proibições existem, são numerosas e fortes” (SEFFNER, 2009, p. 128). Estas regulações estão arraigadas em nosso meio social e “fazem parte de uma economia complexa em que existem ao lado de incitações, de manifestações, de valorizações. São sempre interditos que são enfatizados” (FOUCAULT, 1993, p. 128), o que nos leva a empreender uma ampla discussão, densa, polêmica, mas principalmente necessária. Para tanto, devemos compreender o espaço escolar também como um ambiente político de defesa por igualdade de direitos, sobretudo o que se refere ao acesso à educação para todas e todos, uma vez que

[a]s instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2011, p. 175).

Apesar de haver discussões teóricas e críticas sobre a necessidade de revermos questões diversas relacionadas ao currículo e à formação de professores, ainda nos deparamos com uma escola presa ao paradigma tradicional que tende fortemente a desconsiderar e a ignorar as sexualidades plurais¹⁶ e alternativas, como é o caso das homossexualidades, o que contribui para reforçar “as visões hegemônicas a respeito da masculinidade e feminilidade. Os meninos são estimulados a serem agressivos, enquanto as meninas devem ser mais delicadas. Aceitam-se como “naturais”, o que torna incompreensíveis aqueles que não corresponderem a tais expectativas” (FACCO, 2009, p. 119), rompendo com aquela falsa neutralidade da escola em relação à sexualidade e às questões de gênero e de identidade, pois estas formas sucintas de controle do corpo, dos gestos, dos movimentos, das práticas corporais como um todo, são, na verdade, mecanismos de poder que advém das práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar, que iremos discutir com mais vagar posteriormente.

Além disso, ainda é possível observarmos certo apagamento e silenciamento por parte da escola em não considerar a diversidade sexual presente em nossa sociedade, contrariando o que preconiza o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* ao afirmar que “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2008, p. 31). Nesta perspectiva, consideramos que no processo educacional esse silêncio por parte dos educadores parece significar e pode ser considerado como uma forma de exclusão do outro justamente porque lhe é negado o direito à voz. Trata-se, na verdade, de uma prática de silenciamento sobre determinadas questões que geram certos incômodos, uma vez que desestabilizam nossos alicerces socioculturais, pois mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, é importante perceber o não dito, os interditos ou aquilo que é silenciado. Na verdade, trata-se de uma prática de silenciamento que “é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas” (FONTES, 2008, p. 371),

16 Entendemos aqui por sexualidades plurais, as diversas manifestações que extrapolam o binarismo dos gêneros masculino e feminino, como por exemplo, lésbicas, bissexuais, travestis, gays, transexuais e afins.

pois o currículo, nesta perspectiva, funciona como instrumento de dominação e de exclusão de determinados grupos marginalizados na e pela sociedade.

Se considerarmos ainda que é através do currículo que a instituição escolar revela a sua forma de ver e pensar o mundo, e também uma das formas pelas quais o governo pode exercer o que Foucault (1993) denomina por biopoder e governamentalidade, uma vez que demonstra as concepções de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano, de comportamentos, e de relações inter e intrapessoais, verificamos que ainda permanece um paradigma tradicional que precisa ser contestado, pois

o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2011, p. 35).

Ainda prevalece o currículo escolar tradicional que não proporciona, de fato, condições plenas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, valorizando as diversidades socioculturais, o que repercute e/ou interfere na formação dos estudantes inseridos na instituição educacional que, na maioria das vezes, apresenta configurações fragmentadas, conteudista, não levando em consideração as possibilidades de leitura das dimensões do todo, o que poderia ser realizado por meio de uma perspectiva inter ou transdisciplinar. Assim, encontramos distantes de uma escola com a prática curricular “onde a nova política da diferença – racial, sexual, cultural, transnacional – possa ser combinada e articulada em toda sua intensa pluralidade” (LATA MANI *apud* NELSON, TREICHER; GROSSBERG, 2011, p. 7).

Precisaríamos, portanto, valorizar as diversidades, evitando “reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação” (SILVA, 2000, p. 106), incluindo nessa proposta as identidades de gênero e sexuais, uma vez que

[d]iferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2011, p.10).

Ao discutir a problemática que envolve currículo e identidades sociais, Tomaz Tadeu da Silva aponta acertadamente a questão da representação e da produção de identidades e subjetividades no contexto escolar argumentando que “não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída” (2000, p. 94). Tal prerrogativa nos leva novamente a uma reflexão sobre as práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar e ao processo de disciplinarização dos corpos, uma vez que tanto as nossas identidades quanto os nossos corpos são fabricados, são produtos resultantes de discursos e/ou de mecanismos de poder que tentam controlar e domar as nossas subjetividades. E o discurso é, para Foucault, um mecanismo eficaz de poder.

3.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O DIREITO À CIDADANIA É POSSÍVEL?

[...] construímos a maior passeata gay do mundo, mas os seus efeitos são invisíveis no dia seguinte, preferimos a festa ao massacrante cotidiano da luta pela emancipação social e política. Pensamos na visibilidade da comunidade, festiva e celebrativa, mas deixamos de lado a visibilidade do indivíduo que é o seu direito incontornável de cidadania (LUGARINHO, 2009, p. 102).

No decorrer de nossa pesquisa, temos notado nitidamente que a sociedade é mantenedora de muitos preconceitos a respeito dos homossexuais e estas formas de discriminação são expressas nos diversos segmentos sociais, tendo a mídia como uma das grandes corresponsáveis por este processo hostil àqueles que não se enquadram nas normas estabelecidas, conforme observa Lúcia Facco:

“os porões da tortura foram desativados, mas aqueles que, de alguma forma, não correspondem ao modelo hegemônico imposto continuam torturados em seu dia-a-dia pelos olhares, pelas palavras e, muitas vezes, pela violência física não institucionalizada” (2009, p. 130).

As mudanças ocorridas na sociedade são lentas, mas estamos vivenciando novos tempos marcados por influências de um paradigma educacional emergente, com novas pautas necessárias sendo colocadas em discussão, dando prioridade a uma necessidade de revermos alguns de nossos equívocos cometidos no passado e, se possível, retificá-los. A respeito da diversidade sexual, mais especificamente da homossexualidade, é necessário percebermos que “foi fundamental um esforço de recuperação da homossexualidade na história, como de uma voz esquecida, um tabu triplamente negado no século XIX pelo catolicismo (pecado), pela ciência (patologia) e pelo Estado (crime)” (LOPES, 2002, p. 21).

Trata-se, pois, de um rompimento com os paradigmas construídos e reconstruídos social e culturalmente através de práticas discursivas de subjetivação, enraizados há séculos. Infelizmente, esse processo de desconstrução não se trata de uma tarefa fácil, porque em diversos segmentos sociais ainda prevalecem resquícios dessa cultura conservadora e não são poucas as forças que se erguem contra os valores imanentes a todos os seres humanos. Como afirma o documento de monitoramento da realização dos direitos humanos no Brasil, “exigir direitos humanos é propor uma pauta que aponta para a exigência de transformações profundas na realidade e para a estreita articulação entre direitos humanos, democracia e desenvolvimento” (IFIBE, 2011, p. 27).

Entre as diversas formas de violência que assolam os direitos humanos, a escola exerce sua parcela expressiva e os educadores, enquanto agentes que promovem a educação, podem “fazer enorme diferença na modificação do quadro atual, em que a discriminação está fortemente presente” (FACCO, 2009, p. 131). Torna-se necessário, portanto, ter como um dos propósitos enquanto professores a “intenção de recuperar a dignidade cultural de todos os povos, manifesta na Declaração dos Direitos do Homem de 1948, o que exige diálogo intercultural e interdisciplinar como passos essenciais para a humanidade transcultural e o conhecimento transdisciplinar” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 126). Este processo é

complexo e exige empreendimento coletivo institucional, e também de caráter individual.

Ainda a este respeito, podemos afirmar que

[a] introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual na atividade administrativa, por sua vez, pode agir no sentido da promoção de mudanças institucionais e na superação de preconceitos e discriminações historicamente consolidados, mobilizando organizações tradicionalmente associadas ao combate e à repressão de minorias. Este esforço pode ser ilustrado pela adoção de parâmetros curriculares e cursos de formação do magistério atentos e respeitosos às diversas expressões no ambiente escolar (RIOS, 2009, p. 78).

De modo que seria necessário vivenciarmos e gozarmos dos preceitos advindos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e regulamentados pela *Constituição Federal Brasileira* (1988), que preconiza no “*Título II. Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.” (CFB, 1988, art. 5º). A sexualidade é constitutiva do ser humano e como tal deve ser respeitada em suas diversidades, além de uma garantia em relação aos direitos da liberdade pessoal, inclui-se também o direito à livre orientação sexual.*

O tratamento ao cidadão com os direitos cívicos não se limita à orientação sexual porque não existe democracia num país sem o devido reconhecimento e respeito à chamadas minorias sociais. Trata-se, assim, de uma liberdade individual que se estende a todas/os que compõem nossa sociedade. O que está em questão é a necessidade de preservação da dignidade humana, incluindo-se aí alguns direitos inalienáveis do ser humano, pois vivemos em um país democrático, que tem como princípio norteador, ou pelo menos deveria, o respeito à dignidade da pessoa humana. Não podemos conceber que um país que se quer laico, regido por tais princípios da Constituição Federal, continue a sonegar juridicidade aos cidadãos que têm pleno direito individual à liberdade, direito social à proteção positiva do Estado e, principalmente, direito humano à felicidade.

Esses fatores de embasamentos legais, entre outros, implicam necessariamente pensar na diversidade sexual, e nos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, preceitos básicos para a convivência em sociedade,

advindos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e dos valores da democracia, assegurados pela *Constituição Federal Brasileira*, de 1988.

É justamente a possibilidade de alargamento de espaços na política que vislumbramos a escola como um espaço importante na militância da luta pela democratização social. Importantes agentes, devidamente organizados, mantêm e empreendem esforços nessa luta histórica. Entre os frutos obtidos, temos a recente conquista com a realização, em 2010, da *Conferência Nacional de Educação* (CONAE), cujo tema central é “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação”, construído a partir de eixos norteadores, entre os quais o 6 (seis): “Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade” que preconiza a inserção dos seguintes pontos na educação e também em acervos didáticos:

Inserir imediatamente nos princípios e critérios para a avaliação de livros, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e nos currículos, de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes à condição social, regional, étnico-racial, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos (CONAE, 2010, p. 143).

Ainda em relação a alguns frutos colhidos nessa luta por democratização no âmbito educacional, podemos mencionar as conquistas da ABLGBT – *Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* – junto aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para deliberarem a respeito da inclusão do nome social de travestis e transexuais em registros escolares nas Unidades Escolares de Educação Básica de Sistema Estadual de Ensino. Conseqüentemente, o CEE do Estado do Tocantins, através da filiada à ABLGBT, e a organização não governamental GIAMA (Grupo Ipê Amarelo pela livre orientação sexual), homologou em 13 de abril de 2010, e publicou no *Diário Oficial do Estado*, número 3.144, de 26/05/2010, a resolução número 32, de 26/02/2010, na qual o Estado do Tocantins afirma que “as unidades de ensino da Educação Básica vinculadas ao Sistema estadual de Ensino poderão incluir nome social de travestis e transexuais em seus registros escolares” (Art. 1º da resolução 32 do CEE-TO).

A referida conquista visa minimizar com um amparo legal os impactos sofridos pelas identidades de gênero de nossos/as alunos/as travestis no espaço escolar. Percebemos que tal resolução necessita de adequação e/ou revisões visto a mesma ser aplicável somente aos alunos e alunas maiores de 18 anos, idade em que, devido à hostilidade vivenciada no ambiente escolar, muitos deles já evadiram ou abandonaram a escola. Infelizmente, durante nossas pesquisas constatamos que esse documento encontra-se arquivado na secretaria geral, não sendo divulgado para a comunidade escolar, tolhendo, mesmo com o aval do Estado, um direito assegurado a determinados sujeitos.

Outro fato sinalizador de avanços no âmbito de promoção da dignidade humana dos alunos homossexuais no estado do Tocantins foi a convocatória da realização da *II Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT*, realizada no segundo semestre de 2011, com o tema: “Por um país livre de pobreza e da discriminação: promovendo a cidadania LGBT” (Portaria SEJUDH/TO nº. 164, DO-TO, de 06/09/2011). O texto-base da referida conferência estadual propõe a elaboração de ações concretas de políticas públicas a serem desenvolvidas e implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, para serem apreciadas e aprovadas na Conferência Nacional, realizada no mesmo ano, a fim de efetivar uma educação na diversidade, respeitando a livre orientação sexual, bem como o enfrentamento ao sexismo e à homofobia no ambiente escolar.

Somos cientes de que ainda permanecemos na luta por essa equalização dos direitos humanos universais, através dos quais seja possível promover a dignidade àqueles que são excluídos e marginalizados em nossa sociedade. É necessário empreender esforços individuais e coletivos a fim de colocá-los no centro, ao invés de simplesmente expurgá-los às margens da exclusão, seguindo e obedecendo a certas regras socioculturais, a verdades tidas como absolutas e/ou dogmas religiosos que as excluem do âmbito social. Seria necessário comungarmos da premissa de que a fé religiosa, enquanto dogma, diz respeito ao âmbito subjetivo e privado, enquanto o direito legal, garantido pela carta magna da *Constituição Federal Brasileira (1988)*, é um bem inalteravelmente

público, coletivo, justamente para garantir os mesmos direitos de forma homogênea, sem quaisquer discriminações ou retaliações.

Precisamos buscar e questionar, adquirindo uma nova prática educacional que leve em consideração que “[a] crítica ampla [seja] necessariamente holística”, por isso devemos empreender esforços para que “[a] fragmentação do homem em 'componentes' racional, social, econômico” não despreze o respeito ao “direito dos outros para assim ter respeitados os seus [...]. Efetivando assim a 'cidadania planetária' necessária, pois a mesma constitui a moral do comportamento que se procura inculcar nas crianças” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 122). Neste sentido, o trabalho da educação não se limitará apenas à reprodução de informações, mas poderá contribuir para uma sociedade mais justa e humanamente igualitária.

De fato, o educador contemporâneo pode assumir certa participação ativa em prol da igualdade de direitos humanos e “o currículo pode ser contornado, cotidianamente pelos educadores (os não-acomodados) em suas salas de aula. Estes não podem recusar o seu papel social no processo de humanização durante a constituição dos sujeitos” (FACCO, 2009, p. 131). Assim, torna-se fundamental refletir enfaticamente sobre qual a forma que concebemos o currículo escolar:

o currículo cartesiano, tradicional, baseado nos componentes objetivos, conteúdos e métodos, obedece definições obsoletas de objetivos do que era a sociedade – objetivos conservadores – ensinando conteúdos que num determinado momento histórico tiveram sua importância, mas que agora são ancorados em argumentos insustentáveis, e transmitidos com métodos definidos a priori, sem conhecer os alunos e baseados numa estratificação [...] numa situação de laboratório. Nessa situação de pesquisa é impossível saber das experiências e das expectativas de cada indivíduo (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 112).

O sistema educacional contemporâneo dispõe de duas alternativas de concepção de currículo para promover a formação dos jovens e crianças: um paradigma tradicional e outro emergente. Embasados ainda nessa perspectiva da transdisciplinaridade, na visão holística do paradigma educacional emergente e na lógica do terceiro incluído, reproduzimos logo abaixo a recomendação de número 30 e trechos do número 33 da *Carta da Conferência Internacional* denominada: “Por uma educação transformadora – os sete saberes da educação para o presente”, ocorrida em Fortaleza-Ceará-Brasil, na data de 24 de setembro de 2010:

Medidas curriculares, organizacionais, gestonárias, metodológicas e formativas capazes de garantir o cultivo de uma cultura permanente de paz e não-violência devem ser privilegiadas. Entendemos que a educação para a paz, a cidadania planetária e os direitos humanos constituem aspectos fundamentais para a concretização pedagógica e curricular de uma educação para o desenvolvimento da compreensão da condição humana e da consciência sociopolítica.

Entendemos que esta formação deve incluir aspectos relacionados à educação para a paz, os direitos humanos, a democracia, a convivência, a igualdade, a tolerância, a cidadania planetária, a não discriminação, aspectos a serem consolidados em condutas pessoais e práticas sociais (CARTA DE FORTALEZA, 2010, p. 5 e 6).

Na nova visão voltada para a inclusão de gênero e sexualidades inseridas no currículo escolar, sob uma perspectiva de uma educação promotora dos direitos humanos, “[a] proposta é a *ética da diversidade*: 1. *respeito* pelo outro com todas as suas diferenças; 2. *solidariedade* com o outro na satisfação das necessidades de sobrevivência e transcendência; 3. *cooperação* com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 111, grifos do autor).

Desta forma, seria necessário (re)pensarmos sobre essa “ética da diversidade” proposta pelo autor, na qual a figura do outro é imprescindível, sendo embasada no tripé basilar: *respeito* pelo outro, *solidariedade* e *cooperação* com o outro, o que nos leva a crer que tal ética deveria permear todas as relações interpessoais na construção de uma cultura efetiva em prol da paz e da igualdade de direitos a todos/as os/as cidadãos/ãs.

Enfim, acreditamos que esta paz tão almejada é uma tarefa árdua a ser construída por todos/as os/as cidadã/os, necessitando que haja, de fato, uma profunda mudança de posturas em nosso cotidiano, principalmente, o que diz respeito às práticas discursivas de subjetivação, pois os discursos moldam os corpos, os sujeitos e seus desejos. É por isso que passaremos, no próximo capítulo, às análises dos discursos de nossos informantes, inseridos no contexto pedagógico, com o intuito de examinar, em suas práticas discursivas, os saberes produzidos acerca do gênero e das sexualidades presentes no espaço escolar.

4. ENLAÇANDO DISCURSOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Neste capítulo, propomos uma análise dos discursos de nossos informantes. Em um primeiro momento, nos atemos aos discursos dos/as professores/as, diretora e coordenação pedagógica sobre suas relações, por vezes tensas, com o outro, neste caso, alunos homossexuais assumidos ou não no ambiente escolar. Nestes discursos, é possível observar certos valores morais, sociais, políticos e até mesmo religiosos presentes em suas práticas pedagógicas. Posteriormente, passamos à análise dos discursos dos/as alunos/as com o objetivo de contrastá-los com o dos/as professores/as, da diretora e da coordenação pedagógica referente à diversidade sexual, às questões de gênero e homofobia na escola.

4.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS DE (NÃO) SUBJETIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: O DISCURSO DOS PROFESSORES

Durante nossa pesquisa, percebemos por meio das entrevistas semiestruturadas com a diretora, a orientadora educacional, as professoras e os professores, e com os alunos (ingressos e egressos) da escola-campo que elegemos para realizar nossas investigações, discursos que nos remetem a uma representação e a uma construção de determinadas identidades de gênero e sexuais em detrimento de outras. São construções discursivas que nos revelam de modo sutil, em alguns casos, certo preconceito e discriminação em relação aos alunos que não se encaixam em uma matriz heteronormativa. Em outros, este discurso homofóbico é explícito em relação àqueles corpos indisciplinados que não se deixam moldar dentro de padrões preestabelecidos por uma norma que se quer homogênea e incontestável.

Nosso contato inicial foi com a diretora da escola que se mostrou bem receptiva à pesquisa e muito interessada nas questões a serem investigadas no

contexto escolar. Posteriormente, entramos em contato com a profissional que exerce a função de orientadora educacional, que deve atender às seguintes exigências do quadro de pessoal da SEDUC: ser licenciada em Pedagogia, com habilitação específica em Orientação Educacional, além de possuir experiência de atuação na área, participar de cursos/capacitações a respeito de orientação escolar e cuidar dos problemas inerentes à disciplina dos alunos, comportamentos bio-psico-sociais de professores e alunos, envolvendo o relacionamento inter e intrapessoal. No primeiro dia de entrevista, os professores se encontravam reunidos para o planejamento quinzenal coletivo e foram escolhidos e encaminhados a nós pela orientadora educacional e pela diretora da escola.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em forma de questionário aberto de modo a possibilitar ao pesquisador e aos informantes da pesquisa uma possibilidade de diálogo sobre outras questões que pudessem surgir a partir daquelas norteadoras de nossa pesquisa.

Eis a pergunta inicial de nossa entrevista: Há algum projeto, interdisciplinar ou não, em desenvolvimento na escola sobre questões relacionadas à sexualidade?

Eis as respostas que obtemos de nossos participantes:

Diretora: “Sim, o Projeto Saúde e Prevenção¹⁷ que enfoca muito mais as DST do que gênero ou orientação sexual”.

Orientadora Educacional: “O projeto que a escola desenvolve é o SPE que trabalha a temática da sexualidade com oficinas, protagonismo juvenil e *bullying*. Tudo ocorre aqui na escola com parcerias com profissionais da saúde e polícia comunitária. O projeto enfoca também a questão das drogas, o preconceito e as doenças tropicais.

Professor I (ministra aulas para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental): “Eu não conheço”.

17 O Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas – uma visão humanística” (doravante SPE) foi idealizado pelos Ministérios de Saúde e de Educação destinado a adolescentes e jovens e, objetiva “auxiliá-los(as) no desenvolvimento de ações de formação para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, a partir do fortalecimento do debate e da participação juvenil” (Prefácio da Apostila de Metodologias do Projeto SPE, denominada “Adolescentes e Jovens para a Educação entre pares”. Segundo orientações da Secretaria de Educação (SEDUC-TO), cada Unidade Escolar da rede pública deverá inseri-lo no Projeto Político Pedagógico (PPP) ações pontuais, envolvendo as temáticas da sexualidade (com ênfase em prevenção de DSTs e gravidez na adolescência) e uso de drogas ilícitas de acordo com as demandas apresentadas no contexto de cada escola.

Professora II (ministra a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e Filosofia/Sociologia nas três séries do Ensino Médio): “A escola em si mesma não aborda essa questão, (pausa)”.

Professor III (ministra a disciplina de Educação Física nas séries do Ensino Fundamental e Médio): “Ha o projeto 'gravidez na adolescência'. Trabalhamos o mesmo de maneira interdisciplinar com parceria de universidades locais”.

Professora IV (ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso nas séries finais do Ensino Fundamental): “Há um projeto interdisciplinar sobre sexualidade (pausa), não lembro o nome, mas acho que é projeto “Valores”, ele também aborda a sexualidade”.

Professora V (ministra aulas de Língua Portuguesa e Ciências no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental): “Há um projeto ai chamado SPE e outro chamado “Valores”. (encerrou o assunto!) **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010).**

A segunda pergunta foi sobre as metodologias adotadas pela escola em relação aos temas transversais propostos pelos PCN's: Como a escola trabalha com os temas transversais relacionados à sexualidade, ao gênero, à orientação sexual e às doenças sexualmente transmissíveis? As respostas obtidas por nós de nossos participantes assemelham-se expressivamente às dadas à questão anterior:

Diretora: “Está inserido nos conteúdos, mas geralmente a escola trabalha muito com parcerias com universitários e profissionais da saúde”.

Orientadora Educacional: “Trabalha com parceria com profissionais do posto de saúde e com os professores fazemos um trabalho interdisciplinar: o professor de Educação Física enfoca concepções de valorização do corpo, DST, o de História trabalha a visão histórica e ainda trabalhamos a questão da saúde bucal com os profissionais da Fundação Nacional de Saúde”.

Professor I: “A escola em si mesma não aborda essa questão na prática pedagógica, apenas trabalhamos o corpo humano na disciplina de Ciências”.

Professora II: “Trabalhamos de acordo com a necessidade do conteúdo. Exemplo: Corpo humano e também com textos reflexivos e informativos como *bullying* e respeito ao outro”.

Professor III: “A gente trabalha interdisciplinarmente. Convidamos acadêmicos de cursos da Saúde para evitar constrangimentos dos alunos porque às vezes os alunos têm vergonhas de perguntar diretamente para nós professores”.

Professora IV: “Aqui na escola (pausa), há parcerias com profissionais da saúde que ministram palestras”

Professora V: “O trabalho é feito com palestras proferidas por profissionais da saúde e acadêmicos de Enfermagem” **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010).**

Nestas construções discursivas de nossos participantes, referentes às questões 1 e 2, é possível observarmos que a temática da educação sexual está presente na prática pedagógica, porém relacionada apenas à prevenção das

doenças sexualmente transmissíveis ou através de uma abordagem biológica do sexo, que advém justamente de uma parceria com os profissionais da saúde, incluindo-se aí os acadêmicos dos cursos de graduação também em saúde, os quais ministram palestras sobre as doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, tal fato nos revela que as questões propostas pelos PCN's, que deveriam ser abordadas de forma ampla, inter e transdisciplinar, permanecem restritas somente ao âmbito das ciências biológicas.

Outro fator percebido nos discursos de nossos informantes às perguntas 1 e 2 é que há dúvidas em relação aos conceitos de interdisciplinaridade quando se menciona a visão interdisciplinar, confundindo-a com a pluridisciplinaridade, promovida através de parcerias com outro segmento de profissionais. Além disso, tanto os professores quanto os alunos foram unânimes em afirmar que a temática é abordada somente quando está prevista no conteúdo programático curricular, de modo que não há efetivamente uma prática pedagógica que se volte para uma perspectiva crítica em relação a estes temas tão caros a nossas alunas e alunos em processo de formação.

Estes dados confirmam ainda o que já constataram Zulmira Borges e Dagmar Meyer em suas pesquisas sobre os limites e as possibilidades de práticas educativas na redução da vulnerabilidade à violência e da homofobia no contexto escolar:

Em 1995, o governo federal anunciou os PCN's (BRASIL, 1998), entre os quais aparecia a determinação de que a sexualidade fosse tratada como tema transversal. A ideia era de que diversas disciplinas integrassem o assunto de maneira articulada com outros temas. A abordagem, porém, baseada em uma visão biologizante do sexo ainda predomina, e a discussão sobre a diversidade de orientações sexuais é ainda marginal ou ausente (BORGES e MEYER, 2008, p. 61-62).

Outro fato interessante a ser observado, a partir desta constatação, é que a escola, provavelmente de posse da interpretação da necessidade de firmar parcerias com outras instituições e/ou segmentos sociais para efetivar uma gestão participativa e democrática, transfere aos profissionais da saúde a responsabilidade de formação dos alunos no tocante ao trabalho de educação sexual, como podemos verificar na afirmativa do professor III: "Convidamos acadêmicos de cursos da Saúde para evitar constrangimentos dos alunos porque às vezes os alunos têm vergonhas

de perguntar diretamente para nós professores”. Tal fato demonstra a fragilidade na formação docente em propiciar um ambiente seguro e acolhedor de discussão de dúvidas e incertezas no que concerne à sexualidade humana. Com esta transferência de responsabilidade educadora, o papel docente de contribuir para a formação integral dos alunos e alunas em formação é simplesmente ignorado.

O que podemos perceber é que não há processo de orientação sexual na prática pedagógica da escola-campo, o que contraria a proposta dos PCNs no tocante ao tema transversal; o que existe é a educação sexual, voltada para o viés da “saúde”, dos cuidados com o corpo e com o sexo, como instruções preventivas em relação às DSTs.

A terceira pergunta da entrevista semi-estruturada foi a seguinte: Há algum curso de formação continuada ou de capacitação sobre gênero e sexualidade na escola ofertado pela DRE ou outro órgão/instituição em parceria com o Estado?

Obtivemos as seguintes respostas:

Diretora: “Não, não temos nenhum curso ou capacitação específica sobre gênero e sexualidade” (foi bem objetiva enfática).

Orientadora Educacional: “Sim, há um curso de formação continuada do MEC e multiplicado por assessores de currículo da disciplina de Biologia da DRE chamado SPE – uma visão humanística com oficinas pedagógicas e palestras¹⁸”.

Professor I e II: “Ainda não participamos de nenhum curso nesse sentido, porém vemos a necessidade de abordar essa questão em sala de aula, mas para isso precisamos de um preparo” (ambos solicitaram para ficar juntos a partir desse momento da entrevista).

Professor III: “Eu nunca tive nenhum curso nessa área, desde que assumi o magistério”.

Professora IV: “Não conheço e nunca participei”

Professora V: “Não” (**Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010**).

Um fato instigante neste momento de nossa entrevista é junção do professor I com a professora II. Ao ser questionada sobre o porquê da solicitação para responder às perguntas com o colega, a professora II afirmou que, ao lado dele, iria se sentir mais segura “para responder essas questões polêmicas”.

18 A profissional que exerce a função de Orientadora Educacional no quadro de pessoal da escola participa de capacitações esporádicas na Diretoria Regional de Ensino (DRE) e é responsável pela multiplicação/disseminação do conteúdo da formação no âmbito da Unidade Escolar.

Notamos, em sua justificativa, a internalização e reprodução de um discurso sociocultural de que a sexualidade é um tema permeado de tabus e interdições, como menciona Foucault (2006).

Nestes discursos, observamos de forma explícita uma contradição entre o discurso da profissional ocupante da função de Orientadora Educacional com o da diretora e demais docentes. Tal fato provavelmente ocorre porque é aquela profissional que participa das capacitações periódicas do curso SPE¹⁹ em nível da Diretoria Regional de Ensino (DRE). No entanto, considerando-se as várias atribuições que são conferidas ao referido cargo, como, por exemplo, em única manhã em que estivemos presentes na escola-campo a servidora cuidou de problemas inerentes à evasão escolar, da indisciplina de alunos ocorrida em sala de aula, prestou atendimento à professora no momento de seu planejamento quinzenal e preenchimento das fichas individuais de rendimento dos alunos, confeccionou cartazes para ambientação das salas de aula, entre outras atividades.

Ao questioná-la sobre a efetividade da disseminação e/ou multiplicação do material trazido do curso SPE com os professores, ela confirmou que é humanamente impossível encontrar tempo disponível para realizar as oficinas e a socialização da leitura desses textos com os professores e alunos, mesmo que haja um acervo significativo de material para leitura e aplicação de oficinas. Infelizmente, o acúmulo de atribuições destinadas à profissional tolhe-lhe as possibilidades de efetivar em sua prática pedagógica parte do conhecimento que adquire nos cursos de capacitação, assim como a impossibilita de compartilhá-lo com os seus pares.

Em relação ao projeto SPE, encaminhado para ser trabalhado na escola, percebemos que o mesmo não consegue a adesão de todos os docentes, inclusive alguns profissionais nem sabem de sua existência. Além disso, este projeto, desde a sua gênese na parceria entre o Ministério da Educação e o da Saúde, demonstra que, “embora venha sendo paulatinamente ressignificado, o termo [homofobia] possui ainda fortes traços do discurso clínico e medicalizante que lhe deu origem” (JUNQUEIRA, 2007, p. 3-4).

Em muitos discursos e práticas pedagógicas ainda prevalece uma concepção retrógrada que concebe a homossexualidade a partir de uma perspectiva

19 Segundo informações obtidas na DRE, as capacitações do curso SPE ocorrem bimestralmente com o representante de cada escola estadual (no caso, a orientadora educacional).

patológica²⁰, tratando-a como “problemas de desvios sexuais” e como uma espécie de “doença”, passível, portanto, de cura e de tratamento médico. Neste sentido, “a escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais” (ALTMAN, 2001, p. 575), como se o sujeito que é homossexual fosse um “anormal”, justamente por que não se encaixa em um dado padrão de masculinidade praticamente imposto aos nossos alunos nas práticas discursivas de subjetivação por parte de nossos professores. Percebemos, pois, que há alguns progressos expressivos no tocante às questões de gênero, identidade e sexualidade no âmbito da educação, mas, infelizmente, estes avanços ainda são insipientes.

Esses dados nos revelam de formas distintas a necessidade de uma ênfase maior em políticas públicas de educação que abordem tais temáticas no processo de formação de nossos alunos, assim como demonstra que também é preciso rever o papel e a função da universidade na formação docente – inicial e continuada – daqueles profissionais que serão responsáveis pela formação de futuros cidadãos. Além disso, percebemos nos discursos dos participantes que ainda é necessário uma estrutura de assessoria técnico-pedagógica em nível de MEC-SEDUC-DRE-Escola para uma plena efetivação dos cursos de capacitação que são oferecidos aos professores.

De acordo com Seffner, 2009 para que a escola se torne, de fato, um espaço para a equidade de gênero, com respeito e valorização da diversidade sexual, seria necessária a “construção de um ambiente de acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade constar claramente nos documentos oficiais da escola, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, os Planos de Ensino de Estudo etc.” (p. 135). Entretanto, como analisamos no capítulo

20 Em dezembro de 1973 - a APA (Associação Psiquiátrica Americana), propõe e aprova a retirada da homossexualidade da lista de transtornos mentais (passa a não ser mais considerada uma doença). Em 1985, O Conselho Federal de Medicina do Brasil (CFM) retira a homossexualidade da condição de desvio sexual. Nos anos 90 - o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) onde são identificados por códigos todos os distúrbios mentais, que serve de orientador para classe médica, principalmente, para os psiquiatras, também retirou a homossexualidade da condição de distúrbio mental. Em 1993 - A Organização Mundial de Saúde (OMS) retira o termo "homossexualismo" (que da ideia de doença) e adota o termo homossexualidade.

anterior, não há nenhuma iniciativa efetiva no plano de ação do PPP da escola-campo sobre as questões de orientação de diversidade sexual e de gênero, recém-reestruturado para o biênio 2011-2012, percebemos, portanto, que a situação é complexa e envolve toda uma conjuntura de agentes educacionais desde a assessoria técnica até a escola onde, de fato, se efetiva a prática educacional.

Dando continuidade às nossas reflexões sobre a gênese de idealização do projeto SPE, a verificação de sua inoperância no âmbito da prática educativa da escola-campo e as políticas públicas educacionais voltadas para programar ações efetivas na prática docente em relação às questões de gênero e de diversidades sexuais, percebemos que as relações de poder estabelecidas funcionam como controle por parte do governo, como aponta a teoria de Foucault (1988, 1993 e 2006). Também concordamos que este fato reforça ainda mais as crenças de uma sociedade heteronormativa, fomentando “a política sexual [fundamentada] num conjunto de pressupostos arraigados da tradição sexual: o sexo como perigo e ameaça, mais do que como oportunidade” (LOURO, 2010, p. 130).

A professora II, informante da pesquisa, ao ser interpelada na quarta pergunta se já teve ou tem algum/a aluno/a homossexual ou lésbica e caso a resposta fosse afirmativa, relatasse como era/é o convívio com os outros colegas no ambiente escolar, deu-nos a seguinte resposta:

Além de alunos, já tive colegas de trabalho lésbicas, convivemos harmonicamente, o fato mais marcante foi de uma colega que manteve um relacionamento com outra. (risos). *Tenho também um aluno no 7º ano que demonstra trejeitos, convive bem com os colegas, mas muitos brincam com ele e o chamam de “florzinha”, eu levo isso na normalidade, digo-lhe para ser macho.* Em outros, eu também percebo aparência, mas geralmente são mais discretos **(Entrevista semi-estruturada com a Professora II em 06 de dezembro de 2010, grifos nossos).**

Esta construção discursiva revela, em um primeiro momento, a possibilidade de uma convivência harmoniosa entre a participante, as colegas de trabalho lésbicas e os demais professores. Harmonia estabelecida desde que a fronteira entre os limites permaneça clara e muito bem estabelecida, pois a partir do momento em que duas das professoras lésbicas passam a se relacionar afetivamente, o convívio harmônico se quebra, pois se trata de um relacionamento não convencional, que fere de morte os valores tradicionais do conceito de família

que temos em nossa sociedade. Veja-se, por exemplo, o riso irônico da participante quando se refere à relação homoafetiva entre as colegas de trabalho. Tal fato vem corroborar com a afirmativa de que, “de modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça a sua condição, o/a enrustido/a”²¹ (LOURO, 2007, p. 29).

Em um segundo momento, essa mesma convivência que é considerada harmônica pela professora ocorre entre os alunos considerados “normais”, ou seja, heterossexuais, e aqueles que fogem ao padrão preestabelecido, os “anormais”²², os que são homossexuais, principalmente aqueles que estão se assumindo publicamente, demonstrando através de trejeitos femininos que não se encaixam nos padrões de masculinidade, mas no de feminilidade. É justamente em decorrência deste descompasso entre sexo e gênero que o referido aluno pode ser discriminado pelos outros, que o chamam de “florzinha”. Esta adjetivação é extremamente pejorativa e preconceituosa denegrindo a imagem do outro e sua identidade. Neste caso, o discurso da educadora, uma profissional responsável pela formação de nossos alunos, simplesmente vê este ato com total normalidade, quando é, na verdade, uma agressão verbal, passível de punição ou de uma reeducação de valores humanos e éticos.

Em seguida, em um terceiro momento, a professora reproduz um discurso que está arraigado em nossa cultura, o de que meninas devem ser educadas para exercerem o papel ou a função tradicionalmente destinada às mulheres, e os meninos para serem machos, viris, fortes. Esta construção discursiva revela em suas entrelinhas uma homofobia explícita e internalizada (construto sociocultural) em relação ao aluno que apresenta certos trejeitos, acatando como normais as piadas e as chacotas dos colegas, reforçando o discurso machista de que o aluno “deve ser macho” (sic). Além disso, também percebemos que em relação aos outros alunos que aparentam ser homossexuais, mas que se mantêm discretos, “dentro do armário”, permanece aquele contrato harmônico, contudo, seus limites são muito tênues e nunca sabemos ao certo quando eles serão rompidos.

21 Segundo Louro, “o adjetivo “enrustido” que, a princípio, refere-se a alguém introvertido, é utilizado amplamente, no Brasil, para designar o/a homossexual “não assumido” (conforme registra o Dicionário do Aurélio)” (2000, p. 82).

22 Optamos pelo uso do termo foucaultiano “anormais” devido a sua presença no discurso de nossa depoente (Professora II) que transfere toda adjetivação, como, e.g., “florzinha”, para a concepção que condiciona o indivíduo como frágil, delicado, incorporando assim o aspecto depreciativo da sexualidade feminina.

Considerando a análise do discurso da Professora II, que endossa outros discursos, percebemos que, de fato, a homofobia é (re)produzida no ambiente escolar. Trata-se, na verdade, de uma espécie de uma homofobia que se torna “consentida e ensinada na escola, [pois] a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (LOURO, 2000, p. 82). É justamente esta exposição ao ridículo que ocorre no contexto escolar de nossa escola-campo, é como se fosse um ato punitivo por o aluno ser homossexual, então ele pode ser exposto à injúria e ser desprezado pelos colegas. Trata-se de uma prática de silenciamento ou de negação, por parte da escola, de uma identidade e de uma sexualidade que já nasce estigmatizada em nosso meio social.

A consequência desta prática pedagógica para os alunos homossexuais é que eles passam a si considerarem “marcados como corpos – e sujeitos – ilegítimos, imorais ou patológicos” (LOURO, 2004, p. 82), contribuindo, de forma negativa, para a constituição das subjetividades desses alunos. Em relação à injúria e suas repercussões na vida desses sujeitos, Flávio Pereira Camargo afirma que

[a] injúria, ao se inscrever na memória e no corpo dos indivíduos, passa a fazer parte da constituição da própria personalidade, da própria subjetividade daqueles sujeitos que outrora experimentaram na pele as dores, as mágoas e os sofrimentos advindos de agressões verbais e/ou físicas. São memórias amargas que estão incrustadas em nosso corpo e em nossa mente, que nos fazem recordar, em distintos espaços de sociabilidade, que devemos, de certa forma, dissimular nossa identidade através e por meio de ações e de atitudes corporais que não denunciem nossa identidade homossexual, de modo a evitar possíveis agressões verbais e, até mesmo, físicas (2010, p. 79).

Dito isto, podemos imaginar e/ou visualizar a dimensão da gravidade de determinadas atitudes tomadas por professores e demais agentes educacionais em nossa prática pedagógica frente à homossexualidade. Ainda nesse sentido, a quinta pergunta durante a entrevista semi-estruturada foi a seguinte: Qual o posicionamento dos professores e da coordenação pedagógica diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola? Nesse item, alguns professores afirmaram que encaminham o caso para a coordenação ou direção, assim, procuramos dar visibilidade à resposta da diretora:

Muitos professores fingem que não vêem o caso, outros procuram os coordenadores, não se preocupam, não leva o caso a sério. Há casos em que os professores encaminham o aluno para a coordenação; percebe-se muito medo de se comprometerem (**Entrevista semi-estruturada com a diretora da escola em 06 de dezembro de 2010**).

De modo geral, notamos que as questões que envolvem a sexualidade e gênero ainda são consideradas tabus e/ou marcadas pelo medo ou até mesmo certo despreparo por parte dos professores que, em alguns casos, não sabem sequer a diferença entre gênero e sexo e suas implicações na constituição das subjetividades de seus alunos. Este discurso revela não somente um despreparo por parte dos professores, mas, principalmente, o medo em tocar em um assunto tido como tabu, algo que simplesmente pode abalar todos os valores socioculturais e, principalmente, religiosos de alguns educadores.

É justamente por isso que muitos tapam os olhos, fingem que não há casos de violência verbal e física em relação a certos alunos, pois é mais fácil encaminhar o “problema” para a coordenação pedagógica ou a direção do que tentar, de algum modo, contribuir para sanar as polêmicas geradas a partir dele.

Não podemos mais ignorar o fato de que as questões referentes às sexualidades e aos gêneros são latentes no ambiente escolar. Durante nossa estadia na escola-campo, ao analisarmos a estrutura física de alguns de seus espaços, verificamos a presença de frases e/ou rabiscos em paredes e portas que reproduzem certos discursos discriminatórios ou preconceituosos, além, é claro, de outros discursos com fundo erótico que aguçam a libido do jovem leitor. Durante o intervalo entre as aulas – denominado como recreio – também pudemos ouvir e ver certas brincadeiras e, até mesmo, algumas piadinhas pejorativas em relação a certos alunos afeminados. São discursos que remetem de modo explícito à sexualidade desses jovens adolescentes que se encontram em processo de descoberta do prazer, do desejo, e do componente erótico, constitutivo de cada um de nós, enquanto ser humano.

É justamente por isso que podemos afirmar, na esteira de Guacira Lopes Louro, que

[as] questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites

dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (2010, p. 131, grifo da autora).

Nesse contexto escolar em que prevalece o silenciamento ou a negação de determinadas identidades e sexualidades, apontamos o medo, que é, para nós, um dos principais pilares dessa prática de silenciamento e de negação. Trata-se de um medo de ferir de morte um conceito unilateral de família e de relacionamentos afetivos que ainda estão presentes e arraigados em nosso imaginário – individual e coletivo. De modo geral, percebemos que há uma reprodução desse imaginário, dificultando significativamente a abordagem sobre as sexualidades, principalmente sobre a homossexualidade, na sala de aula. Isso ocorre porque, afinal, “para muitos adultos, esses sempre foram temas que se conversavam em voz baixa, com reservas e com poucas pessoas. O silêncio, o segredo e a discrição eram os comportamentos adequados com a sexualidade” (LOURO, 2010, 133).

Muitos professores optam pelo silêncio em relação ao incômodo causado por um corpo que age e reage de forma diferente, mas o silêncio nunca é uma posição neutra. Pode ser uma tentativa de fazer com que o outro deixe de existir ou de ser como se é, em uma tentativa clara de adequação ao padrão heteronormativo que a sociedade espera. Assim, podemos afirmar que o silêncio significa e a omissão também é uma forma de posicionamento porque a neutralidade não existe e compreendemos que toda ação é política.

A partir de nossos dados, compreendemos que o espaço escolar ainda não está plenamente aberto à diversidade, de tal modo que em pleno início do século XXI temos “uma instituição [escolar] que resiste aos novos tempos, às novas reflexões que se fazem prementes, e opta por permanecer em uma posição aparentemente desvinculada dessas discussões”, mas nós sabemos que esta suposta neutralidade é impossível “já que elas permeiam todos os espaços e relações sociais” (FACCO, 2009, p. 22), mesmo porque o silêncio também é uma forma de exclusão do outro e de seu discurso.

Na sexta pergunta, realizamos o seguinte questionamento: Há registros de homofobia dentro da escola? Há/houve agressões físicas ou verbais? Em caso afirmativo, como a escola tem procurado resolver essa questão?

Eis as respostas obtidas:

Diretora: “Não há registros de agressão física, mas há muitos casos de agressão verbal com palavras difamatórias, o único caso que houve agressão física partiu do aluno homossexual agredido. Nesses casos, tomamos providências cabíveis, como aconselhamento, advertência e outros”.

Orientadora Educacional: “Sim; quando isso ocorre, aplicamos advertência escrita, solicitando a presença dos pais e/ou responsáveis. Nunca houve agressão física, *apenas* verbal”.

Professores I e II: “Olha, agressão física nunca houve, achamos o clima pacífico em relação à questão da homofobia, não há discriminação na escola”.

Professor III: “Não há casos de agressão física, *apenas* verbal”.

Professora IV: “Há registros de agressão verbal *apenas*, esses problemas são encaminhados para a orientadora resolver”.

Professora V: “Não tenho conhecimento de nenhum caso” (**Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010, ênfase dada pelos participantes**).

Em relação à homofobia no ambiente escolar, 04 (quatro) de nossos participantes afirmaram que há registros de agressão verbal diariamente e, em alguns casos, até mesmo física. O que ocorre é que, infelizmente, alguns educadores não veem esta prática como um ato de violência, que pode, inclusive, deixar marcas mais profundas do que as físicas. Há ainda valorização da agressão física em detrimento da verbal, como podemos notar no modalizador verbal “apenas”, enfatizado nos discursos da orientadora educacional, do professor III e da professora IV.

Além disso, estes discursos que não reconhecem a agressão física como uma injúria, movida pelo preconceito e pela discriminação, podem levar a sérias consequências, pois ela não é, em hipótese nenhuma, “menos grave e danosa” (RIOS, 2009, p. 72), podendo, inclusive, provocar repercussões que podem de algum modo interferir negativamente em toda a vida de suas vítimas. Também observamos certa unanimidade nos discursos ao considerar a agressão verbal como algo normal, além de a escola, por meio da direção e da coordenação (orientadora educacional), ser a responsável pela punição e pela manutenção da ordem, ou seja, neste caso, aqueles estudantes considerados “anormais” se encontram sob olhares atentos e vigilantes, pois “as políticas curriculares são, então, alvo da sua atenção,

na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos” (LOURO, 2010, p.130).

Inclusive os discursos dos professores I e II demonstram que o clima na escola é pacífico e que não há casos de discriminação. A professora IV também endossa este mesmo posicionamento ao afirmar categoricamente que desconhece qualquer caso de homofobia. Ora, há nestes discursos uma contradição latente com os discursos de outros professores e profissionais da escola, explicitando que o fato de um aluno passar por um processo público de desprezo e de exposição ao ridículo, quando é exposto às injúrias individuais ou coletivas por parte dos colegas de sala de aula ou durante os intervalos para recreação, é desconsiderado como prática de violência. Gostaríamos de lembrar que a violência se materializa de diversas formas, inclusive, a violência simbólica é praticada por aqueles profissionais que simplesmente optam por se omitirem.

De modo geral, há certa oscilação entre vigiar, punir ou silenciar, e a escola, em pleno século XXI, ainda continua sendo uma instituição mantenedora de uma constante vigilância sobre os corpos de seus pupilos, de modo implícito ou explícito, sendo, pois, um espaço cerceador, disciplinador:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 2009, p. 126).

Em seguida, passamos à sétima pergunta de nossa entrevista: Que dificuldades você encontra/ou para trabalhar com alunos que são homossexuais?

Esta questão exigiu de nossos informantes uma resposta que envolveria um caráter mais subjetivo, uma vez que teriam que relatar alguma experiência vivenciada em sua prática pedagógica. No entanto, a maioria foi categórica ao afirmar que ainda não tiveram alunos homossexuais e/ou se tiveram ou tem, ainda não perceberam. Este fato nos leva à conclusão de que há certas incongruências

em seus discursos, pois em momentos anteriores verificamos que há, na escola, alunos homossexuais, inclusive um deles foi aluno de uma de nossas professoras informantes.

Entre as respostas dadas a esse questionamento, fizemos nosso recorte do discurso da diretora, da orientadora educacional e da professora IV, por julgarmos mais expressivas à nossa pesquisa:

Diretora: “Primeiro, eu acho que (pausa...) é ele mesmo se aceitar, a questão é melindrosa, como vou abordar o assunto [da homossexualidade] se ele não se aceita? Percebo ainda a falta de preparo dos professores para trabalharem isso porque eles não têm esse convívio”.

Orientadora Educacional: “Não tenho dificuldades, trabalho de maneira igual, o problema ocorre é na questão da auto aceitação e o conflito familiar”.

Professora IV: “Eu já trabalhei com alunos que nós da escola deduzíamos que ele é, mas torna-se muito difícil porque ele não se aceitou, procuro tratá-lo como hétero, porque ele não me dá liberdade para conversar sobre isso. Agora, quando um gay me procurou para falar sobre o assunto, aconselhei-lhe a se assumir. Ainda acho que a maior dificuldade é a auto aceitação”
(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010).

Nestes discursos, o que nos chama a atenção é o fato de que há um despreparo que é latente na formação dos professores para lidarem com a questão da homossexualidade. Inclusive, há afirmações de que esta carência de conhecimento advém de uma ausência de convívio com sujeitos homossexuais, como se esta convivência fosse necessária, vital e substancial para compreender melhor o outro e a constituição de sua identidade.

Outro aspecto latente diz respeito à questão da auto aceitação ou do ato de se assumir como homossexual publicamente. Ora, não é extremamente necessário que haja na escola alunos homossexuais – masculinos ou femininos – ou que os alunos homossexuais se assumam para que os professores trabalhem com esta questão. Trata-se de um assunto que envolve valores humanos, éticos e morais de respeito ao outro, à alteridade, de dignidade humana, que não é discutido no ambiente escolar, que deveria, em tese, propiciar uma formação humanística aos nossos alunos.

Em relação a esse processo de sair ou não do armário, ou do ato de se assumir publicamente como homossexual, Fabrício Viana afirma que

[a]lguns anos atrás militantes gays, nos EUA, criaram a expressão *coming out* ou simplesmente *outing* para designar o processo das pessoas assumirem abertamente sua homossexualidade. No Brasil, a expressão mais próxima, conhecida e utilizada é “saindo do armário”, incluída até nas últimas edições do Dicionário Aurélio. Sabemos que armário é um móvel que temos dentro de casa com a possibilidade de trancar suas portas e evitar que qualquer pessoa tenha acesso ao seu conteúdo. Assim, o armário torna-se um símbolo importantíssimo para representar o local de nossa personalidade em que escondemos e trancamos – para que os outros não possam ver – nossos desejos proibidos. Nossos desejos homossexuais (2010, p. 59).

Sair ou não do armário é, portanto, uma difícil decisão para muitos homossexuais. Este fato se acentua principalmente quando se trata de pessoas ainda em formação, como é o caso de nossos jovens alunos em idade escolar. Neste sentido, é importante considerar que “entre os processos internos, o medo é um dos principais fatores que faz com que os desejos homossexuais sejam jogados e trancados no armário” (VIANA, 2010, p. 60).

Diante desta realidade, segundo Didier Eribon, “não deve existir gay, por mais ‘aberto’ que seja, que não tenha um dia ou outro transigido com a questão do armário: por isso é que a ‘saída do armário’ não é um gesto único, unívoco [...] é uma espécie de ‘ideal regulador’” (2008, p. 141). Este ‘ideal regulador’ é estipulado e estabelecido pelo meio sociocultural e às diversas circunstâncias às quais o sujeito é submetido, pois “ninguém está simplesmente fora ou dentro, mas sempre, ao mesmo tempo, fora e dentro, mais ou menos fora ou mais ou menos dentro [...] o ‘armário’ é sempre suscetível de ser um ‘segredo público’”. E isso ocorre pelo fato de que “a esfera pública exige que se use a máscara da heterossexualidade e que se esconda a identidade ‘anormal’; [pois] a vida pública está fundamentalmente ligada à heterossexualidade e exclui o que dela se afasta” (ERIBON, 2008, 129).

Este ato de se esconder no armário ou dele sair pode se estender por toda a vida do indivíduo, pois

[a] maioria dos sujeitos homossexuais opta, por questões sociais, políticas e até econômicas, por se manterem “dentro do armário”, ou seja, preferem não assumir as suas identidades de gênero e sexual em público por motivos diversos. Em alguns casos, esses sujeitos mantêm-se no armário por causa do emprego, da família, da violência física e simbólica praticada contra os

homossexuais, por causa do estereótipo, das ofensivas, das injúrias, das críticas, entre outras questões (CAMARGO, 2010, p. 78).

Enfim, diante dessas construções discursivas nos perguntamos: que formação é esta que a escola ou até mesmo a universidade promove aos nossos jovens? Uma formação que não lhes possibilita uma compreensão ampla e consciente em relação aos valores que constituem diferentes culturas, identidades e sexualidades. Na verdade, essa omissão por parte de nossos educadores recai novamente naquela premissa anterior que já havíamos discutido ao analisar outro recorte, o conflito entre escola e família. Esta ainda tem como paradigma aquela percepção de uma família nuclear constituída única e exclusivamente por duas pessoas de sexo opostos, juntamente com seus filhos, seguindo todos os princípios de um casamento dentro dos padrões aceitáveis de nossa sociedade.

Outro fato interessante percebido na pesquisa é que 100% dos professores informantes, incluindo-se a direção e o serviço de orientação educacional, mostraram-se bastante confusos ao conceituar a noção de gênero, sexualidade e identidade proposta na questão oito: “Como você compreende a noção de gênero, de sexo e de identidade?” Alguns solicitaram ajuda nos conceitos, outros mudaram de assunto e alguns disseram que preferiam não responder à pergunta feita, conforme verificamos no seguinte recorte: “(Grande pausa...) Ah!... Seriam conceitos? O gênero seria o tradicional masculino e feminino? A identidade seria além dessa questão? Muitas pessoas não seguem essa identidade e o sexo vai além disso...” (**Entrevista semi-estruturada com a diretora da escola em 06 de dezembro de 2010**).

A análise dos discursos de nossas entrevistas nos permite afirmar, sem sombra de dúvida, que há certo despreparo teórico-crítico e até mesmo prático por parte dos docentes para abordarem a temática de gênero e da diversidade sexual no contexto da sala de aula. Há, inclusive, uma tentativa de omitir a questão ou silenciá-la, o que acaba por provocar equívocos e armadilhas na articulação entre gênero, identidade, diversidade sexual e políticas de inclusão escolar na contemporaneidade.

Esta dura realidade nos leva a refletir sobre a necessidade de se repensar a efetividade das práticas das políticas públicas em educação no tocante à formação de docentes aptos a lidarem com as demandas atuais, que aprendam de fato não apenas a tolerar, mas “respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2000, p. 89). Além disso, há a necessidade de uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores em exercício, promovendo uma formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidade na escola, que poderia possibilitar a garantia à plena cidadania por parte daqueles alunos marginalizados social e culturalmente em nossa sociedade.

A proposta dos temas transversais nos PCN's exige uma nova postura docente, um deslocamento do sujeito em sua zona aparente de conforto e, para tal, torna-se necessário a revisão de valores socioculturais e a busca constante de compreensão do universo do outro, como podemos verificar no próprio documento:

Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada (BRASIL, 1998, p.303).

O papel da universidade na formação inicial e continuada dos docentes aptos a atuarem na educação básica entra nessa problemática, pois “os cursos de licenciatura insistem em ensinar teorias obsoletas, que se mantém nos currículos graças ao prestígio acadêmico associado a elas, mas que pouco têm a ver com a problemática educacional brasileira” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 82). Para tanto, seria eficaz uma prática orientada para ações efetivas de inclusão da diversidade sexual em nossas escolas:

As questões que envolvem a diversidade sexual são complexas e exigem estudo por parte dos professores. Devemos lutar para ter acesso a materiais pedagógicos adequados, a cursos de formação, a participação em eventos que discutam os temas da sexualidade. Não devemos abordar nenhum tema de forma improvisada na escola. Escola é lugar de aprendizagens, e isto se faz de forma planejada (SEFFNER, 2009, p. 136).

A nona questão de nossa entrevista remete justamente a uma perspectiva conceitual: Você já trabalhou alguma vez com as noções de gênero, sexualidade e identidade em sala de aula? Em caso afirmativo, que metodologias, suportes e materiais foram utilizados?

As respostas obtidas, de modo geral, foram evasivas e algumas se voltaram para uma visão biológica do sexo. Outros assumiram não abordar essa questão, como verificamos na resposta da professora IV:

Trabalho a sexualidade usando filmes explicativos; não é fácil, eu tomo muito cuidado para não gerar conflito com a família, sempre só trabalho na questão da prevenção com o uso do preservativo; temos que ter muito cuidado com o que falamos. Dois assuntos delicados que eu acho é a sexualidade e o Ensino Religioso porque tenho medo de não ajudar e sim atrapalhar (**Entrevista semi-estruturada com a Professora IV em 07 de dezembro de 2010**).

Novamente, os discursos que obtemos a partir de nosso questionamento expõem a fragilidade de nossos educadores em relação a conceitos que seriam básicos e norteadores de uma prática pedagógica mais eficaz em sala de aula em relação a uma abordagem de gênero e sexualidades. No caso particular da informante IV, ela afirma que se vale do suporte filme para abordar algumas questões, entre elas, a da reprodução humana, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a prevenção da gravidez no período da adolescência por meio de preservativos. Instigada por nós sobre a opção pelo suporte fílmico, a professora disse que o utiliza por se tratarem de filmes bem didáticos e também porque o filme fala por si só, evitando comentários aprofundados dela posteriormente, o que explicita mais uma vez a dificuldade dos professores para abordarem e até mesmo estabelecerem uma discussão sobre determinados temas que podem entrar em conflito com seus valores sociais e religiosos. A propósito, ela afirma categoricamente que sexualidade e ensino religioso são áreas auspiciosas que podem, inclusive, gerar algum conflito com a família dos alunos. Percebemos, portanto, um discurso

[...]’fortemente ‘atravessado’ por escolhas morais e religiosas, [uma vez que] o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante),

heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. (LOURO, 2010, p. 133, grifos da autora).

Apreendemos ainda, no discurso dessa professora, a insegurança e a dúvida que permeiam a sua prática docente, como se a mesma estivesse na sala de aula “pisando em areia movediça”. Apesar de ela acreditar que a temática da sexualidade e da disciplina de Ensino Religioso são áreas delicadas, contraditoriamente, ela se encontrava responsável, à época da entrevista, por uma carga-horária extensa deste último componente curricular.

Notamos explicitamente um sujeito marcado por práticas discursivas, cujos valores ideológicos e morais moldam sua subjetividade, além de ocasionar a reprodução na prática docente em um espaço público, como é o caso do ambiente escolar. Trata-se de fundamentalismos religiosos que perpassam a visão de mundo e estende-se ao fazer pedagógico de nossa informante. Tal fato fere de morte o princípio democrático de que o estado brasileiro é laico e suas instituições públicas devem ser imunes à hegemonia religiosa, garantindo o respeito à livre expressão em todos os seus atos. Na mesma carta magna da Constituição Federal Brasileira, o artigo 210, parágrafo 1º, determina que o ensino religioso seja “facultativo para o aluno, nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” (CFB, art. 1º). No entanto, esse direito contemplado em lei, sequer é informado aos pais e/ou responsáveis no momento da matrícula inicial e, automaticamente, é marcada a opção de aceitação desta disciplina e o que observamos são os seus resquícios influenciando significativamente nas ações e práticas docentes do cotidiano do ambiente escolar.

No discurso dessa informante ainda transparece certa sinceridade em relação à fragilidade atual em que se encontra a função docente, além de ela mesma estar visivelmente cansada, abatida e meio desnorçada, como se fosse um produto do sistema vigente, uma vez que “os corpos docentes estão submetidos a um processo similar de disciplinamento, domesticação e sujeição. A separação entre mente e corpo – central ao processo educacional e ao currículo – implica uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporização e desencantamento” (SILVA, 2011, p. 197). No caso de nossa informante, ela demonstra claramente seu desencanto com a educação, uma professora de certa forma domesticada e disciplinada dentro de certos padrões morais e sociais,

considerando-se ainda o seu processo de formação no qual, sem sombra de dúvidas, não deve ter ocorrido discussões sobre gênero e sexualidade na educação, principalmente porque este campo de pesquisa é recente em nossas academias e nos cursos de formação de professores, o que nos remete àquelas considerações de Guacira Lopes Louro sobre “professores e professoras – [que] como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações” (2010, p. 99).

Além disso, a autora resgata a trajetória histórica de femininização do trabalho docente no Brasil para demonstrar que, nas representações sociais das professoras, nas quais se insere nossa informante, podemos observar que “elas foram muito mais objetos do que sujeito dessas representações” (LOURO, 2010, p. 103), uma vez que os discursos representativos no meio social foram construídos pelos homens (legisladores, religiosos, pais, médicos, etc.), somando-se à ideia de que em tal ofício “combinam-se elementos religiosos e “atributos” femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância” (LOURO, 2010, p. 103-104). Durante anos, a figura feminina foi predominante e marcante no magistério, com a representação de que a “professora era a mulher desgraciosa, aquela que não conseguiu casar, a solteirona retraída e desconfiada” (LOURO, 2000, p.30). Consequentemente, através desta representação histórico-social, percebemos no discurso de nossa informante que tais formas tradicionais de práticas discursivas ainda não foram “completamente superadas ou apagadas” (LOURO, 2010, p. 108).

Os resquícios dessas práticas discursivas ainda prevalecem em nosso meio em constantes lutas de poder com novos discursos advindos do paradigma educacional emergente. São “práticas e representações conflitantes e contraditórias [que] coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses”, consequentemente, muitas professoras e professores sofrem esses impactos em nossas salas de aula, pois nossas identidades não são fixas, pelo contrário, são instáveis: “essa aparente instabilidade e fluidez afeta, também, os próprios sujeitos, fazendo com que, muitas vezes, eles se percebam de algum modo divididos e contraditórios” (LOURO, 2010, p. 108-109).

Como resultado direto dessa *crise de identidade contemporânea*, que está intimamente relacionada àquela cisão e instabilidade do sujeito-professor, temos presenciado tanto uma relação de embate por parte do professor em relação

a determinados assuntos ou temas considerados como tabus, quanto um alto índice de licenças médicas dos docentes para tratamento de doenças psicossomáticas, conforme dados obtidos no setor de recursos humanos da Diretoria Regional de Ensino de Porto Nacional/TO, além da falta de interesse de jovens pelos cursos de licenciatura, que têm como objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica.

Atualmente, a escola pública brasileira, e, em especial, a função docente, passa por uma acentuada crise de discursos contraditórios e oscilantes, entre eles, encontra-se a difícil tarefa em saber como lidar com as questões de gênero e sexualidades na escola e com os próprios alunos que se veem marginalizados no próprio espaço escolar, sem o pleno direito à cidadania. Nesse sentido, tanto a escola, enquanto instituição social, quanto as práticas discursivas

[...] não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições *têm* gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o lugar do gênero na escola? (LOURO, 2010, p. 88, grifos da autora).

Eis a questão crucial: “qual o lugar do gênero na escola?”. Toda pergunta pressupõe uma resposta, ei-la: “a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2010, p. 89, grifos da autora). Neste sentido, pensar a escola como espaço institucional e de sociabilidades sem considerar a complexidade das questões de gênero e de sexualidades é alijar nossas alunas e alunos de uma formação ampla que lhes possibilite um novo olhar em relação ao outro e às suas diferenças, que são constitutivas de sua identidade. Cansados de discursos oficiais, que na prática deixam lacunas imensas, de que a “escola pública de gestão compartilhada” seria o ideal, deveríamos colocar em prática uma efetiva implementação de políticas públicas que viabilizem, de fato, uma abordagem planejada, sistematizada, e organizada sobre gênero, sexualidades e identidades no cotidiano da sala de aula e na formação inicial e continuada de professores.

4.2 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NA ESCOLA: O DISCURSO DE JOVENS HOMOSSEXUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Até outro dia, não sabíamos como fazer para introduzir as aflições e os anseios de pessoas que se atrevem a dizer o nome de um amor, a pronunciar no seu corpo, na sua voz, na sua presença, na sua literatura, na sua aula, no seu trabalho, o desejo de construir para si o direito de decidir como viver, como quer buscar o seu prazer, como quer o seu corpo e com quem quer dividir o seu desejo. Hoje sabemos mais, porém ainda é pouco. Isso nos exige coragem e criatividade! (PRADO; MACHADO, 2008, p. 122)

A partir do que discutimos anteriormente, vimos que o espaço escolar ainda se mostra hostil e resistente à diversidade, entre elas, a sexual. Na verdade, “sempre houve, por parte da escola, grande resistência à incorporação das transformações por que passam o conhecimento e os meios de transmissão e difusão” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 72). Sabemos que há documentos legais que explicitam a laicidade do país e os direitos básicos de dignidade e de integridade do ser humano, e que atos ou ações contrárias infringem esses direitos humanos. Daí a necessidade que a instituição escolar e demais segmentos sociais têm em se sensibilizarem de que se trata de uma violação de uma série de direitos básicos, reconhecidos tanto pelos direitos universais do homem, quanto pela constituição brasileira. Afinal, “[h]omens e mulheres da mídia, da educação, da cultura, da saúde, da justiça, dos movimentos sociais, entre outras áreas, vêm apontando os dedos para a questão, denunciando ou finalmente admitindo: a homofobia é um grave problema social” (JUNQUEIRA, 2007, p. 2). Apropriando-nos destes princípios legais sobre a lesão aos direitos humanos ocasionada pela homofobia e pela discriminação ocorridas no âmbito escolar, passaremos à análise das entrevistas com os alunos informantes de nossa pesquisa.

Entre os nossos informantes, optamos por entrevistar representantes dos alunos, envolvendo membros do grêmio estudantil, considerados heterossexuais, e alunos assumidamente homossexuais, cursistas e egressos da escola-campo.

Em nossa entrevista semi-estruturada com as/os alunas/os, valemo-nos de questões similares àquelas aplicadas ao corpo docente e técnico, com o objetivo de examinarmos em seus discursos alguns elementos que possam ser contraditórios

ou apresentar outra perspectiva em relação ao tratamento das questões de gênero, identidade e sexualidade no ambiente escolar. A opção mais uma vez pela análise das práticas discursivas se dá devido à premissa de que “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2000, p. 89).

A princípio, sentamo-nos na biblioteca da escola com os dois alunos membros do grêmio estudantil, um do sexo masculino e outra do feminino; apresentamos-lhes a finalidade da pesquisa e ambos se mostraram receptivos e cientes de sua relevância. Segundo eles, uma das reivindicações apontadas pelos demais integrantes do grupo é justamente incluir palestras, oficinas ou algo parecido abordando a temática da homossexualidade no plano de ação do grêmio.

Posteriormente, a orientadora educacional encaminhou-nos um aluno que, segundo ela, apresenta “tendências” homossexuais e geralmente é discriminado pelos colegas. Durante a entrevista, o mesmo demonstrou muita timidez, mãos suadas e limitou-se a responder objetivamente ao que era perguntado, apesar das instigações de nossa parte.

Em seguida, buscamos estabelecer contato com alguns alunos egressos da escola que atualmente “saíram do armário”. Um deles se encontra no nível superior e outro não concluiu o ensino médio e, por muitas razões, entre elas a desmotivação causada pela homofobia, não prosseguiu seus estudos. Além desses alunos, também entrevistamos outro aluno homossexual, egresso da escola ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à primeira e segunda perguntas: Há algum projeto, interdisciplinar ou não, em desenvolvimento na escola sobre questões relacionadas à sexualidade? e Como a escola trabalha com os temas transversais relacionados à sexualidade, ao gênero, à orientação sexual e às doenças sexualmente transmissíveis?, obtemos as seguintes respostas:

Aluno I e Aluna II (representantes do grêmio estudantil): “Projeto mesmo não tem, somente alguns professores às vezes durante as aulas que abordam essa questão. Há palestras com professores e outros profissionais da saúde, usam vídeos explicativos, distribuem preservativos, etc”.

Aluno III: Sim. (Instigamos em saber qual o projeto e a metodologia, mas o mesmo limitou-se a esta resposta).

Aluna IV: (matriculada na 1ª série do Ensino Médio): “Bom, na escola, desde o início do ano, a única matéria que fala sobre sexualidade é Biologia quando trata da reprodução humana”.

Aluno V: (egresso há mais de 10 anos): “Não, os professores às vezes paravam o conteúdo da aula para abordar questões de sexualidade”.

Aluno VI: (egresso e atual estudante universitário): “Não havia nenhum projeto, os professores abordavam o assunto durante suas aulas relacionando-o com o conteúdo que estavam trabalhando”.

Aluno VII: (evadido da escola ainda nas séries iniciais do EF): “Não me lembro” (**Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010**).

O aluno I e aluna II solicitaram a permissão para emitirem as mesmas respostas, visto ambos representarem o grêmio estudantil da escola, sendo o aluno I ocupante da função de presidente e a aluna II, a de assessora de comunicação.

Notamos explicitamente nos discursos dos alunos uma constatação de que o projeto SPE e outras ações mencionadas pelo corpo docente e técnico em relação ao trabalho com a sexualidade é totalmente inoperante, ou seja, há uma explícita negação da existência de ações sistematizadas na escola em relação à sexualidade e/ou à diversidade sexual.

É importante perceber que esses discursos aproximam-se daqueles do corpo docente, ou seja, as questões relacionadas a gênero, sexualidade e identidade na escola ainda permanecem atreladas a uma “visão biológica” do sexo, de modo que não há um projeto pedagógico sistematizado ou planejado, mas somente algumas ações pontuais com o auxílio de parcerias, sobretudo com os profissionais da saúde. A dupla constatação dessa prática pedagógica do trabalho preventivo em relação às doenças sexualmente transmissíveis em parceria com os profissionais da saúde alerta-nos para mais uma questão de discriminação e homofobia no ambiente escolar levantada por Louro:

[temos] de prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doença. Particularmente no caso da Aids é importante notar, ainda, o quanto vem se associando a enfermidade a determinadas práticas sexuais, em especial à prática homossexual, e observar os efeitos dessas associações (2010, p. 140).

Esse cuidado da escola em reiterar os discursos de atenção redobrada sobre a sexualidade, atrelada à prevenção, demonstra o controle dos indivíduos por

meio de um espaço institucionalizado, com a finalidade de garantir a manutenção do poder exercido sobre os mesmos, a fim de que possam colaborar com a economia orçamentária da máquina pública, afinal é mais fácil investir na aquisição e distribuição gratuita de preservativos do que no tratamento de uma doença sexualmente transmissível. Tal constatação nos remete às “tecnologias de poder”, detectadas por Michel Foucault, as quais “determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito” (2003, p 48). Desta forma, o sujeito tende a tornar-se dócil e útil à ideologia de manutenção do poder estatal, sendo controlado, manipulado, e, conseqüentemente, perdendo parte de sua própria subjetividade.

Outro dado interessante, sobretudo nos discursos dos alunos V e VI, é que os professores se valem da mesma metodologia no decorrer dos anos, pois continuam a abordar somente aquilo que diz respeito à reprodução humana e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou da gravidez na adolescência valendo-se de filmes explicativos. Notamos, portanto, uma prática pedagógica reproduzida há anos em que se procura adiar insistentemente, através de seus discursos e atos, a atenção sobre a sexualidade humana, fazendo com que, supostamente, prevaleça uma “dessexualização do espaço escolar” (LOURO, 2007, p. 20).

O trabalho pedagógico envolvendo estas temáticas ainda gera certo medo, insegurança e restrições, como percebemos nos gestos e semblante de insegurança do aluno III. Este fato leva-nos a concordar que “não só a homossexualidade, sozinha e isolada, que é pouco conhecida e discutida. A sexualidade em todas as suas expressões também” (VIANA, 2010, p. 61). A omissão da escola e sua resistência ao diferente é explícita, demonstrando uma necessidade premente de inovação e mudanças significativas na prática pedagógica e em todo o processo educacional.

No decorrer da pesquisa, passamos à terceira pergunta que é justamente sobre as questões de relacionamento interpessoal com colegas homossexuais: “Você tem ou já teve algum/a colega de classe homossexual ou lésbica? Em caso afirmativo, como é/era a convivência com os outros colegas no ambiente escolar?” Eis algumas das respostas obtidas:

Aluno I e Aluna II: “No passado sim, era um homossexual assumido. Com as meninas ele mantinha um bom relacionamento, mas com os meninos havia muito conflito”.

Aluno V: “Sim. Dentro da sala ele não era muito criticado, mas fora da sala, ele era chamado por muitos nomes pejorativos”.

Aluno VII (aluno homossexual evadido): “Sim. Havia muito conflito, ele batia nos coleguinhas e também apanhava muito” (**Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010**).

Nestes discursos, observamos que a violência física e verbal predomina nas relações interpessoais entre os alunos assumidamente homossexuais e aqueles considerados heterossexuais. O convívio harmônico ocorre apenas e quase que exclusivamente com as meninas, talvez, por estabelecerem entre si certa confiança ou afinidade, o que não ocorre com o relacionamento com os meninos, que hostilizam, desprezam e denigrem verbal ou fisicamente aquele que ousa destoar de um padrão predeterminado de masculinidade e virilidade. Percebemos também que,

[em] nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo geral, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais (LOURO, 2007, p. 27).

Esta violência contra os jovens alunos homossexuais, muitas vezes, torna-se uma prática cotidiana nas diversas relações estabelecidas na escola tanto entre os colegas quanto com os professores, que a consideram, em alguns casos, algo perfeitamente normal, enquanto outros sequer vêm neste ato uma espécie de agressão.

Este fato demonstra, entre outros aspectos, que um dos caminhos prováveis para uma educação que possa propiciar o respeito e a equidade de gênero no ambiente escolar seja a adoção de uma perspectiva da transdisciplinaridade, pois “eliminar a arrogância, inveja, prepotência e adotar respeito, solidariedade, cooperação é a ideia de base na busca de uma nova espiritualidade, ancorada num sistema de conhecimento transdisciplinar” (D’AMBRÓSIO, 1999, p.152).

A quarta e quinta perguntas foram as seguintes: Qual o posicionamento dos professores e da coordenação pedagógica diante dos alunos homossexuais que

sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola? e se Há registros de homofobia dentro da escola? Há/houve agressões físicas ou verbais? Em caso afirmativo, como a escola procura sanar estes casos?

Eis algumas das respostas que obtemos:

Aluno I e Aluna II: “A direção/coordenação punem os agressores com advertência oral e escrita, também há suspensão das aulas, geralmente buscam o diálogo, envolvendo os pais dos agressores e agredidos. Há registros de agressão verbal apenas, já houve casos em que se envolveu a polícia fora do pátio da escola, o policiamento foi chamado pelo próprio aluno homossexual agredido”.

Aluno V: “Quando eu estudava, lembro-me de uma briga entre uma aluna lésbica e outra heterossexual, ambas rolaram pelo chão e o caso foi encaminhado para coordenação que aplicou advertência escrita às duas. Houve um ano (em outra escola adjacente) que coincidiu de haver quatro alunos homossexuais numa mesma sala de aula, a atitude da coordenação foi nos separar imediatamente, transferindo cada um para uma turma diferente” (muitos risos...).

Aluno VI: “Ah, os professores eram muito neutros em relação à questão, mantinham-se à distância... (pausa) e não se manifestavam em relação a isso... já a coordenadora incentivava-me a assumir minha homossexualidade. Houve agressão física e verbal. A escola de certa maneira não enfatizava a questão da agressão verbal, atitudes de advertência ocorriam somente quando ocorria agressão física” (**Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010**).

Nestes discursos, percebemos que a atitude da escola, de modo geral, oscila em aquiescer, omitir ou punir, uma vez que há “toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (FOUCAULT, 2009, p. 149), que precisa ser vigiada pela escola e seus agentes.

Dito isto, nesses depoimentos percebemos que, em diferentes contextos, a escola exerce, veementemente o caráter punitivo, principalmente quando há agressões físicas, mas, infelizmente, em relação à verbal praticamente não há uma efetiva contrapartida da escola, mesmo porque, neste caso, são muitos os alunos que denigrem a imagem do outro por meio de injúrias, o que nos remete à necessidade de uma efetiva política pedagógica no ambiente escolar para a conscientização das diferenças de gênero, sexuais e de identidades. Nesse contexto de coerção e omissão da escola, podemos considerar que, em ambos os casos, a escola torna-se a “principal agente (des)legitimador na produção de significados e se

a sua voz se cala frente à homofobia, ela está consentindo esse tipo de situação, tacitamente garantindo a legitimidade dos ataques”, de modo que o *bullying* homofóbico manifesta-se explicitamente, uma vez que essa “violência escolar tem por objetivo atacar pessoas que não se enquadram naquilo que é comumente esperado”, sendo “a homofobia [...] institucionalmente aceita” (ROLAND, 2003, 37-38).

Percebemos ainda nos risos expressos pelo aluno V que as consequências de determinadas atitudes pedagógicas dentro da escola podem ferir profundamente a personalidade do indivíduo, a ponto de ele mesmo crer que de fato é um ser “anormal”, tornando esses “corpos marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros” (LOURO, 2000, p. 83), como ocorre com esse informante da pesquisa que se sente completamente desmotivado para prosseguir seus estudos, optando por abandonar a escola. Ainda em relação aos risos de nosso informante percebemos que “ao rir dos outros homossexuais, um homossexual ri de si mesmo” (ERIBON, 2008, p. 94), ou seja, há o apagamento do indivíduo, enquanto ser consciente de sua subjetividade/individualidade e também enquanto ser social, isto é, a atitude de rir ou zombar do próprio grupo ao qual pertence seria uma possível estratégia inconsciente de se dissociar do grupo altamente excluído e oprimido socialmente.

Gostaríamos de ressaltar que em nossa discussão não temos como objetivo apontar a escola e aqueles que nela trabalham única e exclusivamente como responsáveis por esses atos de discriminação e de preconceito, mas defender um posicionamento no qual “a educação plena concilia esses dois aspectos, o individual – que leva a atingir a plenitude de sua criatividade – e o social – que leva a integrar-se na humanidade como um todo” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 108). Estas são duas dimensões às quais precisamos estar mais atentos no processo de formação de nossos alunos e alunas de modo a garantir a eles/elas o que o referido autor denomina como “cidadania planetária”, possível a partir do momento em que haja o “respeito pelas individualidades” no ambiente escolar e também fora dele.

Ainda em relação a este posicionamento da escola, Guacira Louro afirma que não se pode

[a]tribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições, fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias das pessoas [...]. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades tornam-se referência para todos (2007, p. 21).

Trata-se, pois, de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar que contribuem, de alguma forma, para a constituição das identidades de gênero e sexuais legitimadas social e culturalmente em nossa sociedade: “o que somos, nossas identidades sociais, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (MOITA LOPES, 2002, p. 32), de modo que podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que as distintas práticas discursivas marcam e moldam os corpos e as subjetividades dos sujeitos, principalmente daqueles que estão em processo de formação.

Nesse sentido, no decorrer de nossa pesquisa, é possível apreender que os alunos são vistos como produtos finais produzidos pela instituição escolar por meio de práticas discursivas e de (não) subjetivação, pois é necessário que eles aprendam

a comportar-se, movimentar-se, ser preciso e ter ritmo. Gestos são fabricados, e sentimentos são produzidos. Este adestramento é resultado da aplicação de técnicas *positivas* de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2009, p. 128)

Dessa forma, visualizamos a escola como responsável por uma fabricação e produção de corpos submissos, de corpos dóceis e úteis às regras socioculturalmente construídas. Historicamente, a escola aplica regras e estabelece que "o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir" (FOUCAULT, 2009, p. 162). É justamente em decorrência desse caráter punitivo e de disciplinarização que algumas subjetividades não se dobram aos discursos instituídos social e culturalmente, escapando pelas fissuras daqueles modelos preestabelecidos, não se sujeitando a determinadas práticas discursivas. E

é precisamente por isso que esses corpos são considerados insubmissos, ilegíveis, indisciplinados, sendo rotulados/classificados como corpos improdutivos e desviantes de uma norma, no caso, a heterossexualidade compulsória.

Em seguida, passamos ao seguinte questionamento: Seus professores, em algum momento, trabalharam em sala de aula com as noções de gênero, sexualidade e identidade? Em caso afirmativo, que metodologias, suportes e materiais foram utilizados?

Eis o recorte que fizemos das respostas por nós obtidas:

Aluno I e Aluna II: “Sim. Os professores trazem textos extraídos de revistas e geralmente há muito debate sobre o assunto. Houve uma época que a rede Globo de televisão exibiu o filme “O segredo de *Brokeback Mountain*”, assistimos em casa e pedimos à professora para comentarmos em sala. Houve também uma boa discussão em sala sobre um filme que assistimos em classe (não lembro o nome) que tinha um garoto que gostava de balé e era criticado por isso”.

Aluno V: “Lembro-me que os professores usavam filmes explicativos, cartazes, simulações do uso do preservativo, porém na maioria dos casos eram as professoras mulheres que trabalhavam o assunto, os professores homens nem falavam nisso”.

Aluno VI: “Nunca tive aulas específicas sobre essas questões de identidades, o foco mesmo era na questão do sexo biológico. De vez em quando havia palestras com enfermeiros” (**Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010**).

Essa questão se relaciona mais diretamente às ações metodológicas adotadas no contexto da sala de aula. Novamente o suporte filme e palestras são utilizados com maior frequência para tratar de questões relacionadas à sexualidade, o que nos remete ao discurso da professora IV, pois o filme por si só é auto-explicativo e ameniza a intervenção/mediação do professor. Aliás, o trabalho com estas temáticas sempre é atribuído às professoras, o que nos revela a ausência, o silêncio ou até mesmo a dificuldade que os professores do sexo masculino têm para abordarem estes temas em suas práticas pedagógicas, sobretudo por causa da masculinidade e da virilidade que consideram essenciais para aquele que deve ser macho, conforme o discurso de uma de nossas participantes anteriormente.

Além disso, as discussões, quando ocorrem, restringem-se somente ao âmbito biológico, não abordando, de fato, as relações entre gênero, identidade e sexualidade. Em um dos filmes, nossos informantes fazem referência ao famoso

Billy Eliot, que tem como protagonista um garoto apaixonado por balé, que contraria os estereótipos de masculinidade e justamente por isso é criticado na escola e até mesmo por alguns amigos e familiares.

Os discursos do aluno I e da aluna II expressam de modo explícito a necessidade de uma discussão em sala de aula sobre o filme assistido em casa: “O segredo de *Brokeback Mountain*”. O que nos revela que a homossexualidade é um tema que desperta certa curiosidade por grande parte dos alunos e poderia ser abordado de forma ampla e expressiva neste filme, que aborda, entre outras questões, o relacionamento homoafetivo entre os dois protagonistas e, principalmente, o preconceito e a discriminação levando um deles à morte. Lúcia Facco, entre outros estudiosos, insiste em apontar a ficção como um instrumento de reflexão sobre algumas problemáticas sociais, de modo que caberia à escola incluir esses temas nas pautas do cotidiano das salas de aula, problematizando essas questões, já que cada vez mais a mídia os explora por meio de debates, de ficção e de entretenimento:

Realmente acredito que a arte, com seu poder criativo e a fascinação que provoca, seja um instrumento privilegiado para a construção de novos pensamentos, que possam sacudir a sociedade estagnada em meio a um mar de preconceitos. Portanto, ela pode e deve ser utilizada por pais e educadores para a formação de seres humanos melhores (FACCO, 2009, p. 254).

As questões de sete a onze foram direcionadas exclusivamente para os alunos assumidamente homossexuais, pois dizem respeito às práticas de sociabilidade no ambiente escolar. Os discursos destes alunos nos remetem de modo explícito àqueles “corpos marcados” (LOURO, 2000, 2004), como é o caso do discurso do aluno egresso da escola-campo, ao ser interpelado sobre as práticas de discriminação e preconceito na instituição escolar:

Ah, o meu relacionamento era muito restrito, eu era muito rejeitado e eu também rejeitava por medo de ser excluído de vez de todo o processo educacional, geralmente nos trabalhos em grupo, os colegas meninos não me aceitavam no grupo e eu me relacionava apenas com as meninas. Os professores sempre me tratavam bem, mas... tipo assim... (pausa) os professores homens privilegiavam as meninas, faziam de conta que eu não existia na sala (...). Até mesmo na Universidade hoje ainda me sinto excluído, por exemplo, nenhum colega homem quer fazer trabalho comigo

(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010 com o aluno VI).

Trata-se, pois, de um indivíduo que, de alguma maneira, expressa em seus gestos, em seus modos de andar, de falar ou de se vestir uma identidade que é estigmatizada, e este mesmo corpo também o é em nossa sociedade. A rejeição é uma forma de violência simbólica que leva à exclusão social e cultural dos homossexuais, alijando-os de uma convivência pacífica em meio àqueles que se consideram heterossexuais. Esta forma de violência simbólica de rejeição e exclusão do outro ocorre em distintos espaços de sociabilidade, indo desde o espaço do colégio até o da universidade, ambos espaços de educação formal que deveriam, em tese, ser laicos e respeitar a diversidade de nossos alunos, pois enquanto professores, responsáveis em certa medida pela formação daqueles que estão na escola ou na universidade, deveríamos ensinar o respeito em relação ao outro e aos valores socioculturais e históricos constitutivos de sua identidade.

Essas práticas de preconceito e discriminação se estendem por todos os setores sociais e prevalece durante toda a vida do indivíduo, pois por onde ele passa a sociedade o estigmatiza e o rotula, conforme observarmos no discurso de outro aluno egresso da escola em resposta à seguinte pergunta: Além do ambiente escolar, você sofre/u algum tipo de discriminação ou preconceito? No trabalho? Na rua? Enfim, em diferentes espaços públicos você percebe/u alguma forma de rejeição?

No trabalho, eu fui já fui explorado com excesso de trabalho e meus patrões diziam claramente que era para eu virar homem, impuseram que eu cortasse meu cabelo para continuar no trabalho. Todos os dias, quando saio na rua, ouço 'chacotas' das pessoas quando eu passo. Certa vez, fui a um balneário público e quando entrei na água, todos os presentes retiraram-se dizendo que não queriam 'pegar doença'. Lembro-me também de uma época em que meu sobrinho pequeno estudava nas séries iniciais do Ensino Fundamental e estava chegando em casa com surra dos coleguinhas que insultavam-no, dizendo-lhe que ele era gay porque era meu parente, tive que intervir no caso, fui à escola, brigamos tanto que o caso envolveu a polícia, com boletim de ocorrência, devido lesões provocadas nas vítimas envolvidas **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010 com o aluno V).**

Neste caso, as práticas de sociabilidade em espaços públicos como, por exemplo, o local de trabalho, também é um dos momentos cruciais para esses

indivíduos que se vêm marcados, estigmatizados constantemente, levando-os a serem subjugados e até mesmo explorados em virtude de serem gays, de não se adequarem aos padrões de masculinidade e é justamente por causa deste “desvio” do normal, do estabelecido, que os outros se sentem no direito de rebaixá-los ou de desprezá-los. Este discurso revela ainda uma concepção equivocada acerca da homossexualidade quando nosso informante nos diz que em alguns casos já ouviu dizer que é uma espécie de doença contagiosa, que pode ser transmitida até mesmo pelo simples contato, o que leva simplesmente à rejeição e ao isolamento destes indivíduos “contaminados”, cujos corpos são considerados como “doentes”.

Além disso, em outro momento, o mesmo informante afirma: “ah... vários preconceitos eu sofro a cada dia, é só botar a cara para fora (sic) (risos)” **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010 com o aluno V)**, o que nos remete a uma afirmação precisa de Guacira Lopes Louro, pois é como se a homossexualidade fosse 'contagiosa' e “desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo “comum”, “compreensível”, “corriqueiro” (2004, p. 57)”. Desta forma, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais e a simples aproximação no relacionamento interpessoal pode ser interpretada como uma adesão a essa identidade de gênero. Nesse ato discursivo de nosso informante, compreendemos que um dos efeitos da injúria é, conforme afirma Eribon (2008), justamente apagar as singularidades e/ou a subjetividade dos indivíduos.

Agindo dessa maneira a sociedade proíbe, impõe, aquiesce ou se omite profundamente e, conseqüentemente, o indivíduo que é alvo de todo esse “mundo de injúrias” torna-se estigmatizado socialmente, relegado a sobreviver de maneira alternativa ou à margem das regras e normas sociais. Este fato

[...] consiste numa atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela *desqualificação do sujeito como ser moral* [...] significa não vê-lo como agente autônomo [...] um parceiro [...] ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral [...]. No estado de alheamento, o agente da violência não tem consciência da qualidade violenta de seus atos (COSTA, 1995, p. 70, grifos do autor).

Distanciamento, desqualificação, hostilidade e violência física e verbal são ações que fazem parte do cotidiano daqueles sujeitos homossexuais. E

perguntamos: e os direitos humanos segundo os quais todos nós somos iguais e deveríamos ser tratados com isonomia? Ora, o que ocorre é justamente um “alto grau de violação de direitos humanos perpetrado pela homofobia [...] ao lesionar uma gama tão ampla de bens jurídicos, a homofobia manifesta-se de violência: física e não física” (RIOS, 2009, p. 72).

E a escola também é um expressivo espaço para a socialização entre os diversos estudantes. Em sua reflexão sobre o espaço escolar e a presença dos jovens homossexuais neste ambiente, Guacira Louro afirma que,

[...] sem dúvida, é um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo de desejo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (2007, p. 30).

Em relação a esta dificuldade em se assumir publicamente como homossexual no ambiente escolar e sobre a rejeição ou as práticas de hostilidade e de violência, vejamos alguns recortes de nossos participantes em resposta a mesma questão acima mencionada:

Na escola, fui várias vezes colocado no meio do corredor, sendo empurrado pelo emparedamento de garotos, chorei muito, então corri e fui em casa e chamei meu irmão para ir à escola para ameaçar aqueles meninos **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010 com o aluno V)**.

Na escola, eu era batizado como 'o viadinho' (sic), já me espancaram muito, pancadas mesmo (suspiros), tive também um professor homem que era muito preconceituoso comigo, não me aceitava, falava alto comigo e muitas vezes me deixou sem recreio **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010 com o aluno VII)**.

De fato, a realidade de jovens homossexuais no ambiente escolar é bastante hostil. Atitudes cotidianas de preconceito e discriminação violam o direito à vida simultânea da diversidade de identidades e expressões da sexualidade,

ofendendo explicitamente o pluralismo, que é um dos requisitos fundamentais para a vida democrática.

Salta aos olhos nos discursos desses informantes a presença constante da injúria. Para Didier Eribon, no processo da injúria é

o íntimo que é visado, o mais profundo do ser, o que toda a tradição espiritualista chamou de “alma”. E, se a injúria efetivamente recebida provoca um eco tão forte na consciência daquele que a recebe, é porque essa “alma” foi fabricada pela socialização num mundo de injúrias e de inferiorização (2008, p. 86).

No mundo das injúrias, as palavras difamatórias, os insultos e a chacota estão presentes no cotidiano da vida desses seres estigmatizados socialmente, tornando sua “alma” altamente sujeitada a uma linguagem que tem como pilar uma representação depreciativa. Em alguns casos, essa representação negativa ocorre desde a tenra idade, levando jovens e crianças de diferentes meios sociais a aprenderem “que há pessoas que podem ser xingadas de “viado” ou de “sapatão” e, um dos efeitos mais temíveis e mais eficazes dessa injúria é que ela opera como um ato de censura, como a formulação de um interdito que se endereça a toda a população pelo fato de ditar, garantir e reforçar a norma heterossexual, barrando aquilo que é estigmatizado pela linguagem” (ERIBON, 2008, p. 83), de modo que os jovens homossexuais que ousam “sair do armário” passam a viver em um “mundo de injúrias no qual são xingados, real ou potencialmente de “viado nojento” ou de “sapatão” e, por conseguinte, sempre serão, de uma maneira ou de outra, marginalizados ou ostracizados” (ERIBON, 2008, p 147). Esta sujeição privilegia os considerados “normais” pela sociedade, enquanto desqualifica e humilha os sujeitos que transgridem o que a sociedade não consegue tolerar e/ou respeitar.

Outro dado importante na discussão sobre a escola como espaço para a equidade de gênero é a situação de humilhação, submissão, rejeição e violência contra os jovens homossexuais, o que gera, muitas vezes, a evasão e o fracasso escolar: “Parei de estudar porque não consegui suportar mais tanto preconceito na escola, lá sequer podia usar minhas roupas femininas, então resolvi desistir de estudar. Ah... (pausa) quem sabe... talvez um dia eu volte a estudar” **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010 com o aluno VII).**

Este discurso é emblemático de uma violência não somente contra a homossexualidade do indivíduo, mas principalmente por ele se travestir de mulher, ou seja, o aluno homossexual, ao optar publicamente por usar roupas do gênero feminino, rompe agressivamente com os valores enraizados em nosso imaginário sociocultural, como se a vestimenta usada travestisse ou apagasse completamente a dignidade humana:

Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que ocupam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades (LOURO, 2004, p. 87).

Relacionando essa assertiva de Guacira Louro ao discurso do aluno VII, percebemos que a escola não soube/sabe adequar-se a esse “corpo estranho”, negando “uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual *nada que é humano lhe é estranho*” (SILVA, 2009, p. 98, grifos nossos) e, pedagogicamente, nega-lhe, ainda, o acesso à educação, tolhendo o seu pleno direito à cidadania, justamente porque a escola ainda não consegue trabalhar pedagogicamente com as rupturas explícitas de certos padrões de masculinidade e de virilidade, o que não significa que todos os homossexuais tenham esse mesmo comportamento, mesmo porque há uma diversidade(s) sexual(is) que implica necessariamente em distintas performances.

Paradoxalmente, diante da realidade da experiência escolar negativa vivenciada por esse aluno, que atualmente abandonou a escola ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observamos a veiculação de um discurso oficial, por parte do governo, em diversos meios de comunicação de massa, afirmando que o acesso à educação básica, gratuita e laica é, em tese, para todos/as, o que nos parece contraditório.

Em todos os momentos de nossa entrevista com esses alunos, observamos semblantes de desilusão e alguns traços de expressão de corpos duramente cingidos ao relatar suas dores, aflições, angústias e medos para sobreviverem em meio às discriminações pelo simples fato de não sentirem desejos

eróticos pelo sexo oposto, uma vez que “a matriz heterossexual exclui aqueles que não se identificam com essas normas, sendo considerados sujeitos e/ou corpos abjetos que estão à margem da sociedade” (CAMARGO, 2010, p. 75).

Ademais, julgamos importante mencionar que o momento específico das entrevistas com nossos informantes foi marcado por um misto de seriedade e humor característico e peculiar, afinal eles aprenderam a sobreviverem em meio às proibições impostas e “o exibicionismo e a teatralidade estão, com certeza, e estiveram historicamente, entre os gestos mais importantes que permitiram desafiar a hegemonia heteronormativa”, e talvez tenha sido justamente por causa desse humor e irreverência peculiar que estes sujeitos têm sido e “sempre foram objetos de ataques tão virulentos” (ERIBON, 2008, p. 132), fato que pode ser comprovado com os altos índices de crimes hediondos contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais ocorridos com frequência em nosso país e veiculados pela mídia televisiva e impressa.

Esses estudantes que ousaram “sair do armário” e romper com as normas preestabelecidas pagam um considerável preço social por esta ousadia:

[e]sses sujeitos considerados “ousados” escapam àquela via planejada, subvertem as fronteiras constantemente vigiadas dos gêneros e da sexualidade, extraviam-se por outros caminhos que podem ser ásperos ou não. Eles assumem a sua sexualidade, “saem do armário”, atravessam as fronteiras, os limites impostos, e escolhem caminhos transversos, onde o ilícito, por vezes, circula. Alguns atravessam logo essa demarcação de espaços, outros permanecem no entre-lugar da fronteira, compreendida como um lugar de relação, região de encontro, de confronto, de cruzamentos, de desejos à deriva e de medo. Por fim, há aqueles que optam por se manterem dentro dos limites, por medo, por insegurança, não sabemos ao certo os motivos, apenas que são vários (CAMARGO, 2010, p. 77-78).

Neste sentido, comungamos da ideia de que esses sujeitos “ousados” que rompem as fronteiras são indispensáveis na estrutura sociocultural, uma vez que esses “corpos que não se conformam nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2007, p. 154) “colocam também em xeque o paradigma do gênero binariamente fechado, atribuindo aos sujeitos a possibilidade de “serem” para além daquilo que lhes é esperado” (CRUZ INÁCIO, 2010, p. 119), emergindo assim a necessidade premente de repensar essa oposição sociocultural binária heterossexual/homossexual como uma forma para manter tal estrutura.

Partindo da premissa de que “a identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição da minha identidade é sempre dependente da identidade do outro”, ou seja, a ratificação ou a definição da heterossexualidade “é inteiramente dependente da definição do seu outro, a homossexualidade” (SILVA, 2000, p. 110 e 111).

Portanto, deveríamos repensar a interdependência dos seres humanos, a possibilidade de outras formas alternativas de se viver a sexualidade e conceber a escola como espaço possível para a equidade de gênero e a diversidade sexual sem subjugar, dela excluir ou silenciar aqueles considerados diferentes. Estes sujeitos não podem ser simplesmente alijados do processo educacional, daí uma necessidade em revermos alguns de nossos paradigmas educacionais na formação inicial e continuada de professores de modo a lhes possibilitar um mínimo de conhecimento acerca de questões tão caras ao processo de formação de nossos alunos.

Ao término da análise dos dados de nossas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os nossos informantes de pesquisa, dá-nos a sensação de visualização de muitas situações obscurecidas pelo preconceito e pela discriminação ainda arraigados socioculturalmente em nosso meio social, que são, nesse momento, claramente desnudados diante de nossos olhos.

Ao nos depararmos com as práticas discursivas dos profissionais da educação, visivelmente despreparados para lidar com a questão da diversidade sexual no ambiente escolar, notamos nitidamente a produção e veiculação de certos discursos advindos do intenso apego à reprodução de discursos e valores morais e religiosos. Essa postura, conseqüentemente, leva esses profissionais da educação a transferirem para outros, principalmente os da saúde, o papel de formação de nossas crianças, jovens e adultos em relação às questões de gênero e de diversidade sexual.

Paralela a essa prática docente, à margem, podemos visualizar os corpos marcados, cingidos pela ação da discriminação e da homofobia, como é a situação de nossos jovens homossexuais no ambiente escolar. A situação deles no espaço público da escola torna-se bastante hostil a ponto de muitos encontrarem, em vias consideradas ilícitas, o caminho para a vivência de sua identidade de gênero e

sexual, enquanto outros trancam no “armário” os seus desejos íntimos e eróticos, e ainda há os que vivem fazendo da dissimulação e dos guetos a alternativa de sobrevivência de suas identidades de gênero e sexual.

Neste contexto, acreditamos que nossa pesquisa tem relevância social e educacional ao trazer à tona essa realidade hostil em relação àqueles sujeitos considerados errantes, marginais, por não se adequarem às matrizes da heteronormatividade compulsória. Além disso, acreditamos que esta pesquisa também contribui de modo efetivo para abrir caminhos para novas investigações sobre aspectos diversos relacionados ao cotidiano escolar desses alunos homossexuais, tais como o *bullying homofóbico*, ou, até mesmo, a possibilidade de uma nova pesquisa no doutorado com o objetivo de um maior aprofundamento, dando continuidade a essa etapa inicial, com o intuito de buscar possíveis alternativas metodológicas para a garantia dos princípios de tratamento igualitário, de direito à diferença e de dignidade da pessoa humana no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossas considerações finais sobre o estudo de caso das práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar, considerando o tripé gênero, diversidade sexual e currículo, remontamos à nossa epígrafe, a letra de música “Um novo tempo”, composta e interpretada por Ivan Lins (1980):

No novo tempo, apesar dos castigos / Estamos crescidos, estamos atentos,
estamos mais vivos / Pra nos socorrer [...] / No novo tempo, apesar dos
perigos / Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta / Pra
sobreviver [...] / Pra que nossa esperança seja mais que a vingança / Seja
sempre um caminho que se deixa de herança [...].

Partindo-se do discurso poético desta canção, podemos afirmar que, de fato, vivenciamos um novo tempo após as inúmeras reivindicações de movimentos sociais e de mobilizações populares, organizadas em prol da efetivação dos direitos humanos e do real exercício da cidadania de todas/os as/os cidadãs/ãos. Entretanto, ousamos afirmar que nesse novo tempo que vivenciamos, a sensação que temos é que, para a escola-campo de nossa pesquisa, o tempo parou, ou seja, a escola-campo em pleno século XXI ainda está presa a um tempo bem distante, reproduzindo certos valores e ideologias socioculturais que a atual conjuntura os considera retrógados.

Com esta pesquisa, conseguimos trazer à pauta de discussões temáticas que ainda são discutidas no contexto acadêmico e público com certo receio e pudor. No entanto, somos cientes de que o debate apenas se inicia, ou melhor, continua e ainda há muito para se discutir e conquistar, pois lutamos contra “forças brutas” e tentamos sobreviver em meio às hostilidades da “noite que assusta”. Em meio a esta militância acadêmica e política, os nossos sonhos e ideais podem ser deixados de herança para gerações vindouras, visto ainda nos depararmos com uma sociedade excludente que impõe práticas discursivas preconceituosas e discriminatórias, que sufocam a subjetividade de muitos sujeitos que não se encaixam nos padrões da heterossexualidade compulsória, tornando-os invisíveis e silenciados por valores socioculturais dominantes e/ou considerados hegemônicos.

Esperamos que esta chama por nós despertada no decorrer de nossa pesquisa possa, de alguma forma, trazer para a sociedade civil organizada e futuros pesquisadores, novas perspectivas de pesquisa, pois ainda temos muito a pesquisar, uma vez que não se esgotaram os campos de pesquisa que abordam a temática de gênero, diversidade sexual e currículo. O leque da diversidade sexual é imenso e ainda há muitas vozes silenciadas em nossas escolas que necessitam de visibilidade, a exemplo do que foi situado e demonstrado nas entrevistas semi-estruturadas com os nossos depoentes. O currículo necessita de uma profunda revisão, uma faxina densa com varredura de muitos conteúdos obsoletos e sem um verdadeiro significado para a práxis social de exercício cômico da cidadania no atual século da informação e dos meios de comunicação.

Neste sentido, não podemos deixar de considerar que somos frutos de discursos que estão presentes em todos os âmbitos sociais. São discursos que veiculam um desejo de saber/poder, constituídos a partir de determinadas ideologias socioculturais. Estes discursos significam e nos moldam enquanto cidadãos e cidadãos inseridos em um contexto social, de modo que refletir sobre as práticas discursivas de subjetivação é, antes de tudo, tornar-se autorreflexivo e analista do meio social em que vivemos. Duvidar e colocar em xeque determinados discursos é tornar-se mais crítico, humano e político ao refletir sobre a reiteração, por meio de discursos, da exclusão ou da promoção da dignidade humana.

Prestes a submeter este trabalho à banca, para o exame de qualificação, fomos convidados, pela direção da escola-campo, para socializar com o corpo docente e técnico parte de nossa pesquisa. A referida socialização integrou a programação do “Dia Pedagógico do 3º bimestre do ano letivo em curso”, previsto no calendário escolar padrão SEDUC-2011.

Na oportunidade, percebemos que o cenário profissional na escola-campo se alterou significativamente neste segundo semestre. A justificativa do interesse da escola em socializarmos os resultados da pesquisa foi justamente devido ao ingresso recente de muitos professores no corpo docente. No quadro anterior, período em que realizamos as entrevistas semi-estruturadas na escola-campo, havia muitos professores não efetivos, em regime de contrato temporário, entre eles, alguns de nossos informantes da pesquisa. A modificação na equipe de professores

é resultado da efetivação dos novos servidores recém-empossados no serviço público estadual na carreira docente.

De certa forma, notamos, durante a socialização, um visível incômodo com as teorias por nós abordadas, principalmente, as relativas aos estudos de gênero e de sexualidades, às abordagens/concepções sobre o corpo e à teoria do currículo em uma perspectiva pós-estruturalista. Alguns professores se manifestaram verbalmente a favor e outros comentaram ou questionaram determinados teóricos. Outros ficaram apenas muito atentos, concordando ou discordando com gestos afirmativos ou negativos. Esta experiência reforça e ratifica certos valores pessoais, morais, religiosos e demais aspectos relacionados às práticas discursivas de (não) subjetivação que permeiam a prática pedagógica desses professores.

De modo geral, percebemos que eles ainda encontram certas dificuldades para internalizar que a prática docente necessita ser pautada em uma visão laica de estado e em prol da promoção da dignidade humana, levando em consideração a sua diversidade étnica, racial e de gênero, entre outras. Aliás, estes princípios de uma real democracia estão assegurados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e na carta magna da Constituição Federal Brasileira (1988).

Em meio às discussões com o grupo de professores, um fato compartilhado por todos os docentes veteranos e recém ingressos na carreira docente se refere à consciência de que o referido assunto ou temática é crucial e de suma importância para ser abordado em sala de aula, pois a cada dia mais alunos demonstram explicitamente identidades de gênero e sexuais que diferem da heteronormatividade e, conseqüentemente, os altos índices de indisciplina e de homofobia na escola se tornam alarmantes, decorrentes do fato de não saberem lidar com a diversidade sexual na escola.

A escola-campo, segundo a direção, necessita rever a sua prática pedagógica no tocante às noções de gênero, currículo e sexualidade. Para tanto, a instituição solicita auxílio e reivindica, em caráter de urgência, políticas públicas de formação inicial e continuada para os docentes que atuam na educação básica para que eles possam trabalhar, de maneira organizada e planejada, com a referida questão em sala de aula.

Para tanto, necessitamos de uma atualização na operacionalização de nossa prática docente, pois ainda há muito que rever, como, por exemplo, as questões de ordem teórica e crítica, e as concepções de inter e transdisciplinaridade, que ainda não são, de fato, bem compreendidas pelos professores. O próprio documento oficial dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) necessita de uma boa adequação/atualização textual, devido às mudanças e avanços nos estudos de gênero e de sexualidades, e do próprio currículo, no decorrer de quase uma década. Acreditamos que tal constatação reforça a necessidade de a academia, sobretudo, as universidades locais, através de seus cursos de licenciatura, no âmbito da graduação, e também da pós-graduação, fomentar o incentivo ao ensino, à pesquisa e à extensão, de modo a envolver as questões de gênero e sexualidades no currículo dos professores em formação inicial ou continuada.

O trinômio gênero, currículo e diversidade sexual necessita ser inserido no currículo escolar da educação básica para substituir uma prática de abordagem apenas a partir de uma visão biológica do aparelho reprodutor ou do corpo humano. Para isso, torna-se indispensável uma revisão e uma atualização mais sistematizada no âmbito da educação, principalmente, referente ao processo de formação de nossos professores para atenderem uma demanda urgente e contemporânea, presente em nossas inúmeras salas de aulas distribuídas por todo o país.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In: **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9 n. 2, p. 575-595, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTÔNIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade**: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BÍBLIA SAGRADA. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1990.

BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. 2008, janeiro/março, 16(58), 59-76.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais para o Ensino Fundamental. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. **Texto Base da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT** – Por um país livre da pobreza e da discriminação: promovendo a cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAMARGO, Flávio Pereira. **Revedo as margens:** a (auto)representação de personagens homossexuais em contos de Caio Fernando Abreu. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Literatura, 2010.

CAPRA, F. **O ponto de mutação:** a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1988.

CARTA DE FORTALEZA. **Por uma educação transformadora:** os sete saberes da educação para o presente. Conferência Internacional: Fortaleza, CE, setembro, 2010. Disponível em http://api.ning.com/files/pNJN20HF21Z-fgVESTuz4YfFSTm9cYZ2ZBwDqPHdvlHqGH8UqbPlyPovKzjmbGOnFRTiyRrTtaw2JnCMb6vW831gGatKffsL/Carta_Fortaleza_2010.pdf Acesso em 07 de dezembro de 2010.

COLÉGIO ESTADUAL DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA. **Projeto político pedagógico.** SEDUC-DRE de Porto Nacional, TO, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília. **Construindo o sistema nacional de articulado da Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2010.

COSTA, Jurandir F. **A face e o verso:** estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Editora Escuta. 1995.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 01 de dezembro de 2010.

EGYPTO, Antonio Carlos. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**. São Paulo: Summus, 2009.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. In: **Psicologia Política**, 8(16), 363-378, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Disponível em http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf. Acesso em 27 de julho de 2011.

GUEVARA, Arnoldo José; DIB, Vitória Catarina. Da sociedade do conhecimento à sociedade da consciência: a importância da visão transdisciplinar. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CONSCIÊNCIA, 2., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Ocidentemnte, 2007. 1 CD-ROM.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HEILBORN, Maria Luiza. **Sexualidade no plural: o direito à diferença**. Disponível em http://www.clam.org.br/publique/media/sexualidade_no_plural.pdf. Acesso em 17 de dezembro de 2010.

IFIBE, **Monitoramento da realização dos direitos humanos: sistematização da atuação das Organizações da Sociedade Civil Brasileira e dos compromissos do Estado brasileiro com a realização do PIDESC/Movimento Nacional de Direitos Humanos**. Coordenação Geral ... [et al.], Passo Fundo, 2011.

INÁCIO, Emerson da Cruz. Para uma estética pederasta. In: COSTA, Horácio... [et al] (Orgs.). **Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. In: **Bagoas**. Revista de Estudos gays. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal: EDUFRN, 2007, vol. 01, n. 01, jul./dez. 2007, p. 01-22.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KUHN, T. S. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LINS, Ivan. e MARTINS, Vítor. **Um novo tempo**, 1980. Disponível em http://www.paixaoeromance.com/80decada/um_novo_tempo/h_um_novo_tempo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2011.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

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

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, FELIPE, GOELLNER, Guacira Lopes, Jane, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, FELIPE, GOELLNER, Guacira Lopes, Jane, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (Org.). **Identidades de Gênero e práticas discursivas**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **Para sair do Século XX**: as grandes questões do nosso tempo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Ciência com consciência**. Portugal: Europa-América, 1990.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NIEVES, Álvares et al. Valores e temas transversais no currículo. Artigo publicado em aula de **Innovación Educativa**, n.55, p. 55, p. 71-77, outubro de 2002.

PRADO, Marco Aurélio. MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ROLAND, Beatriz. A adolescência no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SPENCER, Colins. **Homossexualidade**: uma história. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1999.

VIANA, Fabrício. **O armário**: vida e pensamento do desejo proibido. 3ª ed. Rev. e ampliada. Blumenau: Ed. do Autor, 2010.

TOCANTINS, Governo do Estado do. Secretaria da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº. 32, de 26 de fevereiro de 2010**. SEDUC-CEE-TO, 2010.

WEIL, Pierre. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXOS

ANEXO I - Roteiro para as entrevistas com os/as professores/as, a coordenação pedagógica e a diretora da escola-campo

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS, A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DIRETORA DA ESCOLA-CAMPO

Dados pessoais/profissionais:

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Religião: _____

Sexo: () M () F () outros – especificar: _____

Estado civil: _____ Cor: _____

Identidade de gênero: _____

Disciplina(s) que ministra na escola: _____

Séries com as quais trabalha: _____

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Especialização: _____ Ano de conclusão: _____

Roteiro de perguntas para a entrevista:

1. Há algum projeto, interdisciplinar ou não, em desenvolvimento na escola sobre questões relacionadas à sexualidade?
2. Como a escola trabalha com os temas transversais relacionados à sexualidade, ao gênero, à orientação sexual e às doenças sexualmente transmissíveis?
3. Há algum curso de formação continuada ou de capacitação sobre gênero e sexualidade na escola ofertado pela DRE ou outro órgão/Instituição em parceria com o Estado?
4. Você tem ou já teve algum/a aluno/a homossexual ou lésbica? Em caso afirmativo, como é/era a convivência com os outros colegas no ambiente escolar?
5. Qual o posicionamento dos professores e da coordenação pedagógica diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?

6. Há registros de homofobia dentro da escola? Há/houve agressões físicas ou verbais? Em caso afirmativo, como a escola tem procurado resolver estes casos?
7. Que dificuldades você encontra/ou para trabalhar com alunos que são homossexuais?
8. Como você compreende a noção de gênero, de sexo e de identidade?
9. Você já trabalhou alguma vez com as noções de gênero, sexualidade e identidade em sala de aula? Em caso afirmativo, que metodologias, suportes e materiais foram utilizados?
10. Você conhece alguma obra literária, infanto-juvenil ou não, da literatura brasileira que aborde a temática homoafetiva?

ANEXO II - Roteiro para as entrevistas com os/as alunos/as da escola-campo

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS/AS ALUNOS/AS DA ESCOLA-CAMPO

Dados pessoais/profissionais:

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: () M () F () outros – especificar: _____

Estado civil: _____ Cor: _____

Identidade de gênero: _____

Série que cursa/ou: _____

Ano em que se saiu da escola: _____

Profissão: _____

Roteiro de perguntas para a entrevista:

1. Há algum projeto, interdisciplinar ou não, em desenvolvimento na escola sobre questões relacionadas à sexualidade?
2. Como a escola trabalha com os temas transversais relacionados à sexualidade, ao gênero, à orientação sexual e às doenças sexualmente transmissíveis?
3. Você tem ou já teve algum/a colega de classe homossexual ou lésbica? Em caso afirmativo, como é/era a convivência com os outros colegas no ambiente escolar?
4. Qual o posicionamento dos professores e da coordenação pedagógica diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?
5. Há registros de homofobia dentro da escola? Há/houve agressões físicas ou verbais? Em caso afirmativo, como a escola procura sanar estes casos?

6. Seus professores, em algum momento, trabalharam em sala de aula com as noções de gênero, sexualidade e identidade? Em caso afirmativo, que metodologias, suportes e materiais foram utilizados?
7. Quando você estudava no ensino fundamental na escola, você já havia se assumido? Como era sua relação com os demais colegas de sala de aula e do ambiente escolar?
8. E com os professores? Você alguma vez percebeu certo preconceito ou discriminação em relação à sua orientação sexual?
9. Você alguma vez sofreu algum tipo de agressão (verbal ou física)? Em caso afirmativo, qual foi o posicionamento dos colegas, dos professores e da direção da escola?
10. E o seu posicionamento? O que você fez? Registrou alguma queixa na coordenação da escola ou na delegacia?
11. Além do ambiente escolar, você sofre/u algum tipo de discriminação ou preconceito? Em casa? No trabalho? Na rua? Enfim, em diferentes espaços públicos você percebe/u alguma forma de rejeição?

APÊNDICES

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores, coordenação pedagógica e diretora)

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DIRETORA)

Dados de identificação

Título do Projeto: GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS E DE (NÃO) SUBJETIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Pesquisador Responsável: RUBENILSON PEREIRA DE ARAUJO

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Telefones para contato: (63) 3363-2263 - (63) 8432-8949 - (63) 9221-1696

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso): _____

R.G. Responsável legal: _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Gênero, Diversidade Sexual e Currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não)subjetivação no ambiente escolar”, de responsabilidade do pesquisador RUBENILSON PEREIRA DE ARAUJO

Especificar, a seguir, cada um dos itens abaixo, em forma de texto contínuo, usando linguagem acessível à compreensão dos interessados, independentemente de seu grau de instrução:

Diante do mundo plural no qual vivemos, marcado pela heterogeneidade e pela diversidade de identidades de gênero e sexuais, o nosso olhar nesta pesquisa se volta para a escola, considerando-a um ambiente propício para a equidade de gênero e para a diversidade sexual, o que nem sempre ocorre, pois ainda presenciamos uma prática pedagógica que tem como suporte norteador valores socioculturais baseados em uma cultura heteronormativa, que alija aqueles que são por ela considerados “anormais”, como é o caso dos jovens homossexuais no espaço escolar.

Compartilhamos da ideia de que a escola é uma entidade representativa da sociedade e de formação de cidadãos aptos a exercerem conscientemente a sua cidadania, de tal modo que a escola, enquanto instituição, deveria se apropriar de conceitos fundamentais sobre as questões de igualdade de gênero, respeito às diferenças e combate ao preconceito e à discriminação, seja ela qual for, para, de fato, educar para a diversidade. Na contemporaneidade, julgamos que é impossível a escola, os educadores e os pais ignorarem a presença de sujeitos que são marginalizados pela sociedade em nossas salas de aula, principalmente o que se refere à diversidade sexual e à exclusão histórica destes sujeitos do seio de nossa sociedade.

OBJETIVOS

Geral:

- Examinar as práticas discursivas e de (não) subjetivação dos professores/as, alunos/as e equipe técnico-pedagógica da escola-campo, que elegemos para nossa pesquisa em relação aos conceitos de gênero, diversidade sexual e currículo no ambiente escolar.

Específicos:

- Evidenciar discursos de manutenção do biopoder que veiculam “verdades prontas e acabadas” construídas socioculturalmente a fim de garantir a manutenção de uma sociedade heteronormativa;
- Analisar os discursos veiculados socialmente em relação às questões de identidades de gênero e sexuais;
- Fomentar uma discussão crítica-teórica sobre a relação entre currículo, formação docente e ensino, envolvendo as referidas questões temáticas.

METODOLOGIA

A metodologia que adotamos em nossa pesquisa voltada para o estudo de caso, parte da premissa de que “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” e “com essa variedade de informações, oriundas de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Assim, optamos por instrumentos diversificados, tais como: observação do ambiente escolar em diferentes momentos de seu cotidiano, e das práticas discursivas informais de alunos/as e professores/as observadas em momentos de recreação; análise de documentos oficiais norteadores da prática pedagógica da escola (planos de ensino, *Projeto Político Pedagógico - PPP*, *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – uma abordagem humanística - SPE*). Além da análise destes documentos, valemo-nos de entrevistas semi-estruturadas com nossos informantes, atores da pesquisa, a fim de obtermos dados mais consistentes em relação às práticas pedagógicas adotadas em relação às noções de gênero, sexualidade e identidade reiteradas por práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar.

Na entrevista semi-estruturada com os representantes da direção, do corpo docente e técnico-pedagógico, utilizamos o instrumento de gravação em áudio, um caderno de anotações de pesquisa de campo e um questionário aberto, norteador do roteiro (em anexo).

Os benefícios esperados nessa investigação são de âmbito de reflexão da prática pedagógica no sentido de promover uma educação nas diversidades, entre elas, da identidade de gênero e sexual.

A participação nessa pesquisa é voluntária e a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa serão princípios norteadores.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal pela _____ RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Nacional, 06 de dezembro de 2010.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

Testemunha

Informações relevantes ao pesquisador responsável:

Res. 196/96 – item IV.2: O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos:

- a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;
- b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;
- c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e
- d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

Res. 196/96 – item IV.3:

c) nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado, com explicação das causas da impossibilidade, e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Casos especiais de consentimento:

- 2 Pacientes menores de 16 anos – deverá ser dado por um dos pais ou, na inexistência destes, pelo parente mais próximo ou responsável legal;
- 3 Paciente maior de 16 e menor de 18 anos – com a assistência de um dos pais ou responsável;
- 4 Paciente e/ou responsável analfabeto – o presente documento deverá ser lido em voz alta para o paciente e seu responsável na presença de duas testemunhas, que firmarão também o documento;
- 5 Paciente deficiente mental incapaz de manifestação de vontade – suprimento necessário da manifestação de vontade por seu representante legal.

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (autorização para trabalhar com menores em projeto de pesquisa)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização para trabalhar com menor em projeto de pesquisa.

Eu, _____, portador do RG:
nº _____ e CPF: nº _____ Residente a

_____, autorizo o professor-aluno da UFT - Universidade Federal do Tocantins, Rubenilson Pereira de Araujo a trabalhar com meu filho _____, e declaro estar ciente do objeto do trabalho, concordando com o mesmo. O professor é responsável pelo projeto de pesquisa "Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar", pelo período de 2 anos.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____