

DO CURRÍCULO HETERONORMATIVO AO “TRANSVIADO”: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES SOBRALENSES

Fabício Sousa Sampaio*
farcosousa@yahoo.com.br

RESUMO

A diversidade sexual e de gênero é constantemente desprezada pelas pedagogias da sexualidade heteronormativas. Desqualificadas como pecado, desvio ou anormalidade, as diferenças são governadas pela norma heterossexual. Diante do atual debate sobre a inclusão/exclusão das discussões de gênero e sexualidade na educação brasileira e a emergência de movimentos conservadores e fundamentalistas como Escola Sem Partido, é de suma importância refletir não apenas sobre as concepções de gênero e sexualidade que referenciam as políticas e práticas curriculares das escolas públicas do país, mas também questionar as práticas discursivas relacionadas a essas temáticas a fim de se pensar numa educação contra-heteronormativa. Este artigo é constituído por essas reflexões a partir de entrevistas e questionários abertos realizados em quatro escolas públicas estaduais da cidade de Sobral/CE. Das constatações da pesquisa, é possível identificar a necessidade de *queerizar* o pensamento e a prática tanto de formadores de docentes quanto do/as professor/as em exercício, para além da ideologia heteronormativa que se materializa na “pedagogia do armário” e do “insulto”.

Palavras-chave: currículo; gênero; sexualidade; heteronormatividade; “transviado”.

1 INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão das discussões de gênero e sexualidade nos planos educacionais brasileiros pode ser interpretada como uma ofensiva heteronormativa contra a inserção de achados teórico-científicos que poderiam questionar a naturalização da ordenação social e sexual vigente. Paralelo a essa disputa, muitos setores conservadores e fundamentalistas começaram a atacar em outras frentes, caso a exclusão dessas discussões dos planos não signifique uma exclusão total no cotidiano escolar. A exemplo dessas iniciativas, pode ser citado o movimento da Escola Sem Partido¹ que objetiva deslegitimar e criminalizar a autonomia docente e das escolas sob a justificativa da doutrinação partidária e sexual.

Nessa atmosfera de luta se faz necessário problematizar como o gênero e a sexualidade está presente nas políticas e práticas curriculares das escolas públicas. Se essas discussões

* Doutorando em Ciências Sociais (UFRN); Mestre em Educação Brasileira (UFC).

¹ Para o movimento Escola Sem Partido (ESP) as discussões de gênero e sexualidade assim como a militância político-partidária do/s professor/as são considerados problemas na educação brasileira e por isso, tal movimento pretende criar leis contra a liberdade docente e criminalizar o que eles chamam de doutrinação político-partidária e sexual dentro das escolas públicas engendradas pelo/as educadores/as. Fonte: <http://novaescola.org.br/dia-a-dia-na-educacao/perguntas-respostas-escola-sem-partido-doutrinao-educacao-956440.shtml>. Acesso: 29/06/2016.

estão presentes no currículo e quais concepções balizam as práticas pedagógicas em curso no país. Assim, esse artigo pretende discutir qual e como é o lugar do gênero e da sexualidade nas mentalidades do/as profissionais da educação sobralense e nas práticas curriculares efetivadas.

As reflexões sobre o “lugar” ou não-presença do gênero e sexualidade no currículo escolar tiveram como campo de investigação quatro escolas estaduais públicas da cidade de Sobral-CE: E.E.M² Professor Luís Felipe; E.E.M. Dr. João Ribeiro Ramos; CERE- Centro Educacional de Referência Educacional Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior (Cirão); e E.E.F.M Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes. Durante os meses de janeiro a junho de 2016, foram convidados a participarem dessa investigação social todo/as o/as professores/as dessas escolas incluindo núcleo gestor. Aos poucos o/as docentes foram respondendo os questionários abertos, participando das entrevistas abertas e conversas “online” via *Whatsapp*³.

Com a pretensão de assegurar o anonimato, as escolas foram identificadas pelas quatro iniciais letras do alfabeto: A, B, C e D. E os dezessete colaboradores/as da pesquisa foram apelidados de acordo com os nomes que escolhiam. Na escola A, colaboraram na investigação Gil, Paty, Flor e Zeus. Na escola B, Natan e Brito. Na escola C, o/as professores/as foram Mônica, Paolla, Gata Preta e Nenzin. E na escola D, Jacques, Lina, Einstein, Lima, Dedé, Carla e Tencinha.

O primeiro momento do artigo é constituído por uma reflexão sobre a escola e o currículo heteronormativo. No segundo momento, o objetivo é identificar e discutir as concepções docentes sobre gênero e sexualidade das escolas pesquisadas. Na terceira seção, há um ênfase nas justificativas que são apontadas para a inclusão do gênero e da sexualidade na educação, destacando o combate a homofobia. O lugar do gênero e da sexualidade nas práticas escolares constitui a quarta seção do artigo. E na última seção, há um destaque aos estudos *queer* ou *transviados* como alternativas possíveis ao currículo heteronormativo.

² Inicias para Escola de Ensino Médio.

³ Aplicativo utilizado tanto para envio de mensagens, textos e vídeos quanto para realização de chamadas telefônicas. A grande novidade é a formação de grupos de pessoas através desse aplicativo para finalidades variadas tais como paquera, namoro, assuntos familiares e profissionais.

2 O CURRÍCULO HETERONORMATIVO E SUAS ARTIMANHAS DE SUSTENTAÇÃO

A escola e o currículo são formados e sustentáculos da heteronormatividade, entendida como um dispositivo que instaura a heterossexualidade como a única possibilidade viável dos sujeitos existirem. No cerne dos currículos, esse dispositivo corrobora para garantir a “heterossexualização compulsória” e vigiar constantemente os corpos de todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

A heteronormatividade como único destino social legítimo a todos os corpos é mantida, reiterada e continuada a partir das pedagogias culturais engendradas incansavelmente pelas escolas, famílias e igrejas, especialmente (LOURO, 2004, p. 82). Essas pedagogias tomam como referência a heterossexualidade e as normas de gênero para normalizar, controlar, ajustar ou jogar no armário todas os sujeitos dissidentes.

Através de “pedagogias da sexualidade” – imposições, proibições e proposições (LOURO, 2003) – os corpos humanos são disciplinados e normalizados a partir de repertórios culturais heteronormativos para que todo/as sejam heterossexuais. Os corpos que não se conformam ao sistema sexo-gênero-desejo-sexualidade devem além de ser enfileirados no armário, precisam adquirir existência social temporária para serem classificados como abjetos e representar tudo aquilo que deve ser evitado para se tornar inteligível no regime heterossexual.

Entretanto, o gênero e a sexualidade são efeitos dos discursos e práticas institucionais. Através de pedagogias repetitivas, contínuas e intermináveis, o gênero e a sexualidade ‘legítimos’ são inscritos nos corpos (LOURO, 2004, p. 16-7). Sexo, gênero e sexualidade constituem as bases epistemológicas, filosóficas e políticas para construção de currículos, formação docente, estruturas físicas das escolas e práticas pedagógicas, de organização e de gestão escolares. Esses “conteúdos” ou “valores” tem suas realidades normativas camufladas. E estão implicados nas inscrições dos corpos humanos através de processos de hierarquização, subordinação e diferenciação. O diferente é o lugar marcado – o “não é” – em comparação ou referência ao lugar não-marcado ou presumido como “normal” (LOURO, 2011, p.65).

A diferença não tem substancia e nem preexiste nos corpos para ser nomeada. Ela é atribuída a partir de uma posição cultural ou de uma referência que na sociedade brasileira é a do homem branco, cristão, classe média urbana (LOURO, 2011, p. 65). Essa identidade é a “normal” e não precisa ser dita, pois já está naturalizada.

O processo de diferenciação como sustentáculo da heteronorma é disfarçado pela construção de marcadores sociais, materiais e simbólicos cujo objetivo é naturalizar a diferença e ocultar as relações de poder que as produziram (LOURO, 2011, p. 66).

Os corpos passíveis de diferenciação são considerados como a referência última da identidade e não podem ser ambíguos ou inconstantes. Significados e alterados pela cultura, os corpos são alvos de investimentos contínuos pautados em critérios estéticos, morais, higiênicos (LOURO, 2003, p. 15) para se ajustarem à única sequência de legitimidade possível dos sujeitos: sexo-gênero-sexualidade-desejo.

Essa sequência que assegura a naturalização da homossexualidade é pautada na diferença inata de dois sexos biológicos. É a “materialidade” do sexo como preexistente cultural, natural e por isso a última referência do corpo que possibilita a inteligibilidade dessa sequência e os processos de subordinação, marginalização e abjeção dos corpos que a subvertem. Uma das críticas da filósofa Judith Butler é dirigida a essa “materialidade” do sexo e aos seus efeitos de credibilizar o gênero como norma de regulação da existência dos corpos humanos.

O sexo e o gênero não são estáticos e nem essências que os corpos possuem. São normas regulatórias de viabilização dos sujeitos numa determinada inteligibilidade cultural (BUTLER, 2013, p. 154-5). Para sustentar legitimidade e materialidade, sexo e gênero necessitam da performatividade: prática reiterativa e citacional de produção discursiva de efeitos de uma determinada nomeação (ibid, p. 154). Através de atos performativos, o sexo se torna a “essência” e a “matéria” dos corpos. E o gênero, o efeito comportamental da posse de determinado sexo.

É a necessidade de uma prática reiterativa ou ritual para materializar o sexo e o gênero – ou seja, um trabalho incessante de repetição da norma – onde Butler localiza a instabilidade do sexo e do gênero e, portanto, da possibilidade desconstitutiva/subversiva, dos fossos e das fissuras dessas construções (BUTLER, 2013, p. 165).

A escola heteronormativa opera através de relações de dominação e exclusão engendradas em nome de um referente performatizado como natural, essencial e intocável – o sexo – e por isso com força de normatização e controle dos corpos, dos desejos e das subjetividades de homens e mulheres diversas. O gênero se confundiria com o sexo nesse processo de legitimar os corpos sob os ditames heteronormativos.

3 AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DO/AS PROFESSORE/AS SOBRALENSES

A maioria do/as educadores sobralenses, defenderam que o gênero e a sexualidade são determinados pelo sexo biológico. Este último funciona como uma essência ou um pré-discursivo para legitimar a existência dos corpos humanos. Todos os colaboradores partem da diferença binária sexual ora para destacar a atribuição social (Jacques; Brito)⁴ – característica do gênero – ora para enfatizar “algo natural” (Zeus) – especificidade da sexualidade – que os sujeitos “possuem” ao nascer, sensível às escolhas e opções (Flor; Paty; Gata preta) relacionadas ao desejo (Nenzin), ou à “coisas internas” (Gil; Natan).

O binarismo sexual determina, nas concepções docentes, a insurgência do gênero e da sexualidade, mas ambos não constituem igualmente fenômenos ou realidades sociais. Gênero pode ser sexo (Paty; Flor), ambos binários, mas não é sexualidade, que se liga à atração ou prazer como epifenômenos: “gênero se separa em feminino e masculino somente. Já a sexualidade vai de acordo com a atração sexual que a pessoa sentir, independente do gênero” (Lina). “Gênero é uma categoria que associa a criança ao nascer. E sexualidade é a necessidade de se sentir bem, fazer o que lhes dar prazer” (Brito). “Gênero é a posição sobre a qual o indivíduo se aceita socialmente. Sexualidade está muito reservada a personalidade de cada indivíduo. São anseios e necessidades físico, biológica ou psicológica destes” (Natan).

Em resumo, os discursos sobre gênero e sexualidade do/as colaboradore/as são baseados na existência inata do sexo que os corpos possuem e que determinaria linearmente o seu comportamento social: o gênero. Mas, essa diferença sexual acionada para normatizar os corpos é produzida discursivamente (BUTLER, 2013, p. 153). O sexo não é algo fixo que o corpo tem. É uma norma de viabilização e qualificação conforme uma inteligibilidade cultural. A materialidade do sexo que sustenta a diferença sexual binária do regime de heterossexualidade compulsória é performativa, ou seja, precisa ser reiterada e citada em práticas discursivas a fim de produzir os efeitos que necessita: a naturalização da genitália como referentes diretos do sexo. E o gênero também não é uma essência e sim uma prática estilizada de atos repetitivos conforme a matriz cultural dominante (BUTLER, 2013).

Essa breve exposição dos conceitos de gênero e sexualidade que o/as colaboradore/as possuem justifica a importância de fomentar espaços de questionamento teórico-analítico da heteronormatividade entre o/as educadore/as. Não é possível construir uma progressiva

⁴ O apelido de todo/as colaboradore/as serão grafados com a inicial maiúscula e o restante das letras minúsculas para diferenciar com a grafia do/as teóricos/as que também é colocada entre parênteses.

sociedade de direitos via educação inclusiva sobre essas questões se: a concepção de gênero veiculada é biologizante e binária; e a sexualidade é percebida como reflexo direto do gênero.

4 A RELEVÂNCIA DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

As discussões de gênero são cruciais na subversão da heteronormatividade e para a construção de uma educação inclusiva perante a diversidade humana. As acusações de “ideologia” que pesam sobre essas discussões objetivam deslegitima-las e burlar o potencial emancipador que elas possuem.

Dito de outra forma, a utilização da expressão “ideologia de gênero” por setores conservadores e autoritários no combate a ideologia de gênero que acusariam ser prejudiciais ao currículo escolar, carrega uma ocultação da ideologia de gênero destes: a heteronormativa. Pode-se inferir nesse sentido que as discussões de gênero e sexualidade devem ser pautadas pelas teorias para não correr o risco de que na sala de aula o/as professor/as reproduzam suas ideologias de gênero ou a ideologia dominante. Pois toda ideologia para Márcia Tiburi (2016) oculta e impede o pensamento.

Dentre as razões apontadas por Pedro Nogueira (2015) que justificam a discussão de gênero e sexualidade na educação, é o combate ao aumento da violência: contra as mulheres; a homofobia/lesbofobia/transfobia na sociedade e nas escolas. Essas violências geralmente causam fracasso, repetência e evasão escolar. O autor cita o relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB) que denuncia a primeira posição do Brasil no ranking mundial de assassinatos homofóbicos.

Outra justificativa seria o comprometimento do rendimento discente através de práticas e políticas de currículo que materializam ambientes sexistas, racistas, homofóbicos e heterossexistas através da produção de discriminações e privilégios. Neste sentido, uma educação de qualidade se justifica pela busca incessante de desestabilização e enfrentamento das lógicas interconectadas de hierarquização, marginalização e desumanização que constituem o cotidiano escolar heteronormativo (JUNQUEIRA, 2012, p. 300-1).

As discussões de gênero possibilitam desconstruir as normas que produzem as violências e as exclusões de sujeitos-corpo que não se conformam. A validade dessas discussões se deve ao fato de que “a ignorância sobre o assunto [de gênero e sexualidade] é o maior motivo do preconceito (Lina). Sendo assim, o engajamento nessas temáticas diminui o preconceito (Zeus) e prepara o indivíduo “para seu autoconhecimento e para as práticas

existentes, educando-o para uma pluralidade de perspectivas, evitando o preconceito e a ignorância sexual e afetiva” (Jacques).

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

Com o gênero em sala de aula, abre-se a possibilidade de combater a mentalidade machista que é veiculada pelo currículo oculto⁵ através de preconceitos de gênero e imposições de modelos ideais de masculinidade. Torna-se importante “para a formação do cidadão [com] um olhar holístico sobre a pluralidade sexual” (Jacques). Em contrapartida, o currículo machista e preconceituoso dificulta uma aprendizagem significativa de meninos e meninas, as suas auto percepções como também promove a evasão e o fracasso escolares (NOGUEIRA, 2015).

Para Louro (2011), a heteronormatividade se preocupa mais com o gênero masculino. A masculinização é tributária da aversão à homossexualidade, negação e repulsa às práticas consideradas femininas que, muitas vezes, podem se caracterizar em misoginia (p.67). É nesse contexto que a homofobia se constitui num importante dispositivo a serviço da masculinização padrão para vigiar e impedir manifestações de afetividade e intimidade entre meninos e homens (ibid, p. 27-8). Em acréscimo, aos sujeitos masculinos estará disponível um conjunto de piadas e brincadeiras como também roteiros de ação baseados no silenciamento, negação e recalque dos desejos ‘impróprios’ (JUNQUEIRA, 2012, p. 286).

5 HOMOFOBIA COMO REFORÇO/VIGILÂNCIA/REGULAÇÃO SOCIAL DA HETERONORMATIVIDADE

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

A homofobia deriva do heterossexismo os quais se vinculam à lógicas de abjeção sexual, hierarquização e marginalização presentes nas culturas e em suas instituições como a

⁵ Dimensão não-explicita do currículo que fomenta aprendizagens relevantes através de mensagens, rotinas, práticas, normas, regulamentos, divisões e classificações (SILVA, 2004).

escola. A sua recorrência é um dos efeitos da ausência das discussões teóricas sobre gênero e a sexualidade ou da proliferação da visão heteronormativa sobre essas temáticas. Os dispositivos homofóbicos objetivam a heteronormalização através do controle, vigilância, distinção, ajustamento e marginalização sob determinados corpos que não se conformam a heteronorma (JUNQUEIRA, 2012, p. 282).

Homofobia pode ser entendida como um fenômeno social permeado por violências, preconceitos e discriminações a qualquer sujeito ou estilo de vida – lésbicas, gays, bissexuais e transexuais – que transgridam as normas de gênero, a matriz heterossexual e a heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2012, p. 67).

O sentido mais atribuído aos atos homofóbicos pelo/as colaboradores/as da pesquisa foram a intolerância, violência, preconceito, discriminação e falta de respeito com a diversidade sexual. Algumas definições exemplificam esta afirmação: “ser contra pessoas que gostam do mesmo sexo” (Zeus); “qualquer demonstração de agressão seja consciente ou inconsciente contra gays, lésbicas, bissexuais e etc, como por exemplo piadas de mal gosto com a temática” (dedé); “é qualquer ato de discriminação, desprezo ou violência contra pessoas que tem uma sexualidade diferente do que até agora é considerado ‘normal’ pela ‘sociedade’” (Einsten).

A escola heterossexista e homofóbica veicula uma “pedagogia do insulto” – brincadeiras, piadas e ridicularizações – que objetivam “heterorregular”, dominar, ajustar e normatizar os corpos desconformes com a heteronormatividade. Essa pedagogia é seguida pela “pedagogia do armário”: tensões entre revelação e invisibilização das sexualidades “desviantes”. Essas duas pedagogias – traduções da “pedagogia da sexualidade” elucidada por Louro(2003) – encerram as versões escolares das normas de gênero e ensinam aos alunos/as a circularem dentro do heterossexismo (BENTO, 2015) e da homofobia, que muitas vezes, significa rejeitar a feminilidade e a homossexualidade no caso dos meninos (JUNQUEIRA, 2012, p. 69-71).

Junqueira (2012, p. 299) esclarece que a “pedagogia do armário” utiliza como uma de suas ações “heterorreguladoras” uma espécie de “economia da culpa”. O alvo da discriminação e da violação é responsabilizado em vez do infrator ou do agente violador: um grupo, um indivíduo ou instituição social.

Em oposição a essas realidades socioculturais produzidas pelos reforços institucionais heteronormativos – a homofobia e o heteroterrorismo – veiculados pelas diversas pedagogias culturais, as discussões de gênero e sexualidade contribuem para: produzir um maior esclarecimento, ajudar o/as aluno/as a lidar com a sociedade (Gata preta); e servir “para que

se possa quebrar diversos ‘tabus’ existentes na sociedade” (Nenzin), para estimular o respeito. Este “valor-efeito”, foi apontado pela grande maioria do/as colaboradores como a principal razão do currículo oficial escolar – e porque não, o currículo universitário – corporificar o gênero e a sexualidade em suas políticas e práticas.

Antes de falar em respeito às diferenças na educação, é preciso questionar os processos culturais, pedagógicos, curriculares e políticos que produzem, nomeiam e (des) valorizam certas diferenças. Não basta denunciar o preconceito e defender mais liberdade, urge “desconstruir processos de normalização e de marginalização” (JUNQUEIRA, 2012, p. 299). Neste interim, vale se questionar se o currículo escolar permite essa desconstrução e problematização dos processos de diferenciação sustentáculos da heteronormatividade.

6 A PRESENÇA DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NOS COTIDIANO CURRICULAR SOBRALENSE

A grande maioria do/as colaboradore/as destacaram a importância das discussões de gênero e sexualidade. É neste íterim que a problematização do lugar curricular do gênero e da sexualidade na educação torna-se crucial para se repensar tanto os processos educacionais em curso no país quanto os processos de inclusão das diversidades de gênero e sexual efetivados.

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

Na escola A – Paty, Gil, Flor e Zeus – desconhecem se esses recortes estão nos planos de educação cearense como também se existe uma luta travada pela inclusão dessas temáticas. Ao contrário, Zeus e Einstein – da escola D – identificam a presença dessas temáticas como temas transversais na educação cearense e que nas suas escolas, embora não existam projetos construídos para essa finalidade, a iniciativa de falar de gênero e sexualidade está geralmente sob a responsabilidade do/as professore/s que lecionam a disciplina Formação cidadã⁶

⁶ Componente curricular das turmas que participam do projeto. É uma disciplina lecionada pelo Diretor de Turma que objetiva debater problemas socioculturais e econômicos vislumbrados a partir da análise das fichas de identificação do/as aluno/as que constituem a turma liderada pelo/a Professor/a (LEITE; CHAVES, 2011). Para

integrante do projeto Diretor de Turma⁷. Prática também recorrente nas escolas: B, de acordo com o professor Natan; na escola D (Tencinha e Dedé); e também na escola C, com a professora Mônica que é diretora de turma.

Na escola C segue o desconhecimento dos/as professores – Gata Preta, Nenzin, Paolla e Mônica – sobre a discussão da inclusão do gênero no plano educacional cearense. Semelhante as escolas A, B e D, também não possui projetos e as discussões de gênero não fazem parte do currículo escolar oficial.

Na escola D – Lina, Einstein, Lima, Tencinha, Dedé, Jacques e Carla – o gênero e a sexualidade está presente na disciplina de Biologia, nas aulas de formação cidadã, projetos individuais docentes, gincanas culturais e inclusive “através da participação do grêmio e do protagonismo dos alunos: palestras, workshops, etc [...] (Dedé).

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

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

O silenciamento e a indiferença em relação às outras sexualidades, comumente percebidas como “desviantes” ou “pecaminosas” é sustentada nas escolas pela “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2012). E o que deve ser ocultado ou forçosamente silenciado pela “pedagogia do insulto” – reforçador do armário – são as concepções, práticas e estilos que

um maior aprofundamento sobre o projeto: <https://sites.google.com/site/diretordeturmacrede06/formacao-para-a-cidadania> .

⁷ Baseado na experiência de escolas públicas portuguesas, o projeto Diretor de Turma foi implantado em 2008 em 25 escolas cearenses com objetivo de melhorar o rendimento discente e promover uma articulação entre aluno/as, professor/as, gestores, pais, mãe e comunidade escolar. Sua ampliação se deu através de processos de adesão por parte das escolas.

<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma> . Acesso: 23/05/2016.

transgridem ou “agridem” a heteronorma. Ou seja, falas de gênero e de sexualidade em sala de aula concernentes a visão biologizante e ao esquema causal heteronormativo sexo-gênero-sexualidade-desejo não somente são autorizadas como também aconselhadas quando a escola se propõe a incluir essas temáticas nos planos de aula.

O binarismo sexual e de gênero que sustenta a heterossexualidade compulsória é a referência nas discussões dessas temáticas nas escolas pesquisadas. Os corpos “diferentes” e a diversidade são percebidos como materialidades a serem respeitadas e toleradas a partir da referência epistêmica heteronormativa.

O respeito e a tolerância dos “estranhos” ou “diferentes” do currículo escolar são visibilizados pelas discussões conservadoras de gênero em sala de aula como também em datas comemorativas – dia da mulher, do negro ou consciência negra e do orgulho gay, por exemplo – ou em semanas temáticas. Essas ações pedagógicas são pautadas por uma atmosfera de permissão, condescendência ou indulgência (LOURO, 2011, p. 66) atribuída por aquele/as pertencentes ao lugar social mais valorizado ou superior: a heterossexualidade branca, de classe média ou rica urbana e viril. Ou ainda, especialmente no tocante à legitimação das homossexualidades, as práticas educacionais traduzem uma espécie de: “autorização, concessão, aquiescência ou clemência, que não implica avanço ético e político algum, pois equivale a advogar pelo reconhecimento do inevitável, e não da legitimidade de um direito” (JUNQUEIRA, 2012, p. 293).

Para Miskolci (2015) a perspectiva das diferenças é mais útil se o objetivo é a transformação social e política da sociedade brasileira. Pois essa perspectiva reconhece a existência das desigualdade e dos conflitos. Ao contrário da perspectiva da diversidade que engendrou a de multiculturalismo numa compreensão de reconhecimento dos grupos subalternizados sem modificar as relações de poder e as concepções de justiça e de direitos (ibid, p. 17).

As exigências sociais e educacionais por tolerância, aceitação e respeito/reconhecimento estão atreladas a perspectiva da diversidade cuja pretensão é a de ‘colorir’ e cobrir com ‘aura democrática’ nos termos de Miskolci (2015) tanto as sociabilidades socioculturais quanto os espaços educativos. Essas exigências obedecem a uma lógica “separatista”.

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

justificada] por atitudes de desqualificação do sujeito (JUNQUEIRA, 2012, p.292).

O insulto serve para desencorajar os professores para discutir e buscar outros saberes/conhecimentos sobre essas temáticas. A ‘pedagogia do insulto’ controla as ameaças performáticas de professore/as que falham no ajustamento de suas identidades ao padrão ideal de masculinidade ou feminilidade docente heteronormal. Essas duas pedagogias se vinculam diretamente ao mitos contraditórios sobre a divisão homo/heterossexualidade elucidados por Deborah Britzman (1996).

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

O segundo mito sentencia: o/as adolescentes são muito jovens para serem identificado/as como gays e lésbicas. Esse mito busca negar os envolvimento do/as jovens com as diversas formas de sociabilidades gays e lésbicas existentes (BRITZMAN, 1996, p. 80). Alguns professores e professoras talvez se referenciem nesse mito para criticar a inclusão da discussão do gênero nas escolas ou para defenderem uma “idade certa” para se falar dessas temáticas em sala de aula, pois muito/as aluno/as não estariam ainda preparado/as.

E o terceiro mito se refere ao confinamento das identidades sexuais à esfera privada. A sexualidade tem a ver com aquilo que se faz na privacidade. Essa privatização da sexualidade é utilizada para justificar o armário. Assim a sexualidade é individual e não social, estética, política, discursiva e cultural (BRITZMAN, 1996, p. 80). Entretanto, o alvo preferencial da privatização da sexualidade são as formas “desviantes” da heterossexualidade presumida como natural, estável e essencial. Para Britzman esses três mitos estão a serviço dessa naturalização e estabilidade heterossexual. Para Louro (2003) a privatização da sexualidade está relacionada a uma tarefa paradoxal da escola: incentivar a heterossexualidade e ao mesmo tempo contê-la. Vigiar os atrevidos e manter a inocência de crianças e adolescentes.

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

(JUNQUEIRA, 2012, p. 287). E um segundo efeito ou estratégia normativa da “pedagogia do armário” é a “pedagogia do insulto” àquele/as educadores/as que se propõem a refletir e fomentar discussões sobre essas temáticas nas salas de aula.

7 POR UM CURRÍCULO *QUEER* OU “TRANSVIADO”

A efetivação de projetos e ações pedagógicas de reflexão/discussão das temáticas de gênero e sexualidade elaboradas pelo/as profissionais da educação na escola sob os ditames heteronormativos, não representarão formas justas de esclarecimentos e reflexão crítica. E sim, poderão reiterar estereótipos, preconceitos e a homofobia já presentes na educação escolar pública.

É neste sentido que é preciso *queerizar* o currículo e as mentalidades dos profissionais da educação. Principalmente objetivando disponibilizar a esses profissionais novos embates teóricos sobre a temática contra o discurso hegemônico heteronormativo que naturaliza sexo e gênero como pré-discursivos de corpos para normatizá-los sob a regulação compulsória da heterossexualidade.

O *queer* é um insulto que objetiva a abjeção. Esse termo foi assumido pelos movimentos homossexuais para opor-se e contestar a normalização e a heterossexualidade compulsória. Bento (2015) assevera que esse termo nos EUA foi utilizado para positivar o *queer* (bicha, termo correspondente no Brasil). Por isso a socióloga prefere usar o termo “transviado” – numa tradução idiossincrática – porque no contexto brasileiro falar de bicha, traveco, viado, sapatão – tem mais força contra a injúria que é o propósito do *queer*: transformar um insulto em potência política (BENTO, 2014, p. 147).

A teoria *queer* problematiza as noções clássicas do sujeito, identidade, agência e identificação. Critica a oposição binária hetero/homossexual presente nos discursos a serviço da heterossexualidade compulsória. Engendra uma perspectiva desconstrutivista – um desfazer dos binarismos tais como homem e mulher – acentuando a interdependência necessária dos polos opostos (LOURO, 2001).

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

curriculares (ibid, p. 66).

Um currículo “transviado” deve subverter a sequência arbitrariamente instituída como natural e segura que produz a inteligibilidade dos corpos humanos, sustenta a heteronormatividade e justifica os seus processos de hierarquização e abjeção. A sequência que se inicia com a marca considerada essencial dos corpos – o sexo – disseminado como pré-discursivo, estável, natural e determinante universal do gênero e da sexualidade: sexo-gênero-sexualidade-desejo. Macho=homem=heterossexual ou fêmea=mulher=heterossexual.

Dessa forma, o currículo “transviado” pode desmistificar a heterossexualidade como norma e os seus processos de abjeção ou “não-sujeição”. Tais processos objetivam tanto sustentá-la em benefício de seres humanos arbitrariamente reconhecidos como superiores quanto justificar o domínio, controle, subalternização, violência e matança de outros seres humanos arbitrariamente diferenciados como inferiores, “quase gente” ou “não-humanos”.

Assim, um currículo “transviado” ou subversivo incluiria tanto as experiências, histórias e as realidades culturais dos sujeitos considerados “desviantes” ou “anormais” quanto problematizaria as relações de poder que alavancam os processos de diferenciação dos quais eles são inferiorizados e/ou marginalizados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “ideologia de gênero” heteronormativa está presente nos currículos, nas epistemologias e práticas docentes das escolas pesquisadas. Mesmo considerando importante a discussão de gênero e sexualidade no combate à homo/lesbo/transfobia e às violências no geral, o/as colaboradore/as não questionam o sustentáculo da heteronormatividade: o binarismo de gênero e a heterossexualidade obrigatória.

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

É neste sentido que reside a necessidade de um currículo “transviado”, que estranhe os pressupostos epistemológicos, filosóficos e políticos tanto dos processos educacionais básicos

quanto as formações universitárias. Assim é preciso também *queerizar* o pensamento e a prática tanto de formadores de docentes quanto do/as professor/as em exercício, para além da ideologia heteronormativa no sentido de questionar as relações de poder que constroem os gêneros e as sexualidades sob o signo da diferença e desconstruam a lógica separatista que normatiza a educação brasileira.

FROM THE HETERONORMATIVE CURRICULUM TO THE "TRANSVIADO": GENDER AND SEXUALITY IN SCHOOL CONCEPTIONS AND PRACTICES IN SOBRAL/CEARÁ/BRAZIL

ABSTRACT

Sexual and gender diversity is constantly despised from the pedagogies of heteronormative sexuality. Disqualified as sin, deviation or abnormality, the differences are governed by the heterosexual norm. Given the current debate on the inclusion / exclusion of gender and sexuality discussions in Brazilian education and the emergence of conservative and fundamentalist movements as School No Party, it is very important to reflect not only on gender and sexuality conceptions that refer to the political and curricular practices of public schools in the country, but also question the discursive practices related to these issues in order to think of education counter-heteronormative. This article consists of these reflections from open interviews and questionnaires conducted in four public schools in the city of Sobral / EC. The findings of the research, it can be said that a biologizing vision, naturalizing and binary gender and sexuality through the conceptions and teaching practices that materialize in the "closet pedagogy" and "insult".

Keywords: curriculum; gender; sexuality; heteronormativity; "transviado".

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. *Queer o quê? Ativismo e estudos transviados*. Dossiê Teoria Queer.

Revista Cult. São Paulo, agosto/2014b. Disponível em:

<<http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados/>>.

Acesso em: 15 jun. 2016.

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

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

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

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. *É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador*. Entrevista com Berenice Bento. **Áskesis**, v. 4, n. 1, janeiro/junho, 2015, p. 143 – 155. Disponível em:

<<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/61>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

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

LEITE, Haidé Eunice G. F.; CHAVES, Maria Luíza B. **O Projeto diretor de turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2016.

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

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

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

_____. Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, ano 9, 2. Semestre, 2001, p. 451-553.

MISKOLCI, Richard. Diversidade ou diferença? **Revista cult: Dossiê – Ditadura Heteronormativa**, São Paulo, SP: Editora Briantine, n. 202, ano 18, junho/2015. p.16-19.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Por que a educação deve discutir gênero e sexualidade? Listamos 7 razões. 25/06/2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/06/25/por-que-a-educacao-deve-discutir-genero-e-sexualidade-listamos-7-razoes/>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

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

TIBURI, Márcia. **Vamos conversar sobre gênero?: Teoria, ideologia e a urgente necessidade de pensar contra a má fé**. 28/02/2016. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2016/02/vamos-conversar-sobre-genero/>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

Recebido em 30 de junho de 2016. Aprovado em 11 de agosto de 2016.