

“Eu me sentia assim, meio que excluído”: performances hegemônicas e as dissidências na escola

Marcio Caetano
Paulo Melgaço da Silva Junior
Treyce Ellen Silva Goulart

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CAETANO, M., SILVA JUNIOR., and GOULART, T.E.S. “Eu me sentia assim, meio que excluído”:
performances hegemônicas e as dissidências na escola. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and
MOUTINHO, L., orgs. *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das
sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 127-156. ISBN: 978-
85-232-1866-9. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0008>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

7

“Eu me sentia assim, meio que excluído”: performances hegemônicas e as dissidências na escola¹



*Marcio Caetano
Paulo Melgaço da Silva Junior
Treyce Ellen Silva Goulart*

Introdução

Com os modos que configuram a educação sexual na escola e por meio de pesquisa-ação, este texto objetiva debater as performances assumidas pelas masculinidades

¹ O artigo em tela analisa dados produzidos a partir de pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Parte dos dados debatidos neste texto estão também presentes no texto “Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia” publicado na Revista *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 214-232, jan./abr. 2016.

e como elas interagem com as identidades sexuais dissidentes, a exemplo de lésbicas, gays, travestis, transexuais e heterodissidentes. Os dados que subsidiaram a análise foram produzidos a partir das ações promovidas pelos autores deste artigo em escolas públicas localizadas na periferia de Belford-Roxo e Duque de Caxias, municípios da Baixada Fluminense, situados na periferia da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Neste artigo, as escolas (Nós do Morro e Vozes) e suas personagens serão ficticiamente referenciadas. Entretanto, ainda que tenhamos o termo de consentimento livre e esclarecido dos indivíduos dos(as) entrevistados(as), em virtude de que os autores atuam ou atuaram nas escolas pesquisadas e que as experiências narradas são identificáveis, optamos por não situar o pertencimento de cada personagem a uma escola ou outra.

Ao considerarmos a interação entre os/a autores/a deste artigo e as escolas investigadas, optamos pela pesquisa-ação, uma vez que a metodologia proporciona aos indivíduos envolvidos na pesquisa um “caminhar junto quando se pretende a transformação da prática”. (FRANCO, p. 495, 2005) A opção pela pesquisa-ação deu-se pelo critério de permitir aos(às) envolvidos(as) participarem da situação social concreta e, mais do que isso, inspirar, por meio da problematização de ideias iniciais, o debate durante o processo e sob a influência da pesquisa.

A pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem. Com uma perspectiva prática, essa metodologia funciona melhor com cooperação e colaboração entre os sujeitos da investigação porque, conforme destaca Franco (2005), os efeitos da prática de um sujeito jamais se limitam a ele. Para a produção dos dados, foram utilizadas três abordagens metodológicas, quais sejam: (a) interação participativa nos cotidianos escolares nos anos de 2013 e 2014; (b) anotações de conversas informais consideradas significantes nos contextos das escolas e (c) entrevistas com os indivíduos. O artigo está estruturado em três seções: na primeira, propomo-nos a debater algumas das produções acadêmicas acerca da temática “sexualidades”, buscando, com isso, aproximá-las da escola para, na

segunda seção, proceder à análise da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos as conclusões.

Aspectos teórico-metodológicos

Dadas as interações sociais, possuímos – em qualquer que seja o espaço em que vivemos ou atuamos – visões sobre o que seja mulher ou homem. Esses parâmetros, muitas vezes binários, são resultados dos instrumentos que nos educaram e que nos auxiliaram nas construções singulares das performances de masculinidades e feminilidades que devem produzir os indivíduos. (CAETANO, 2016)

Hegemonicamente, o sexo vem sendo entendido pelo discurso biológico como o conjunto de características genéticas, anatômicas e hormonais que distinguem os indivíduos heterodesignados² como machos ou fêmeas. Entretanto, essa mesma palavra também é correntemente usada para designar o órgão anatômico sexual e a relação genital entre pessoas. Contudo, neste artigo, com o auxílio de Butler (2003), entenderemos sexo como um feito social marcado pelo significado cultural e não simplesmente um ato natural, uma anatomia corporal ou uma função biológica de caráter reprodutivo entendido e massificado hegemonicamente pelas ciências médico-biológicas. Assim sendo, suas redes de significados serão as mesmas daquelas que se convencionou dar à categoria “gênero”.

A compreensão assumida, como sublinhado por Butler (2003), é reforçada quando consideramos a análise feita por Foucault (1988), ao destacar o caráter normativo do sexo. Para ele, assim como para ela, o sexo é um “ideal regulatório” que não só funciona como norma, mas é parte de uma prática reguladora que produz o que governa: o corpo. Ele se caracteriza enquanto um ato cuja força se manifesta como uma espécie de poder produtivo que atravessa a subjetividade dos indivíduos e se materializa nos

² Retomamos à categoria heterodesignação hegemônica (*heterodesignación hegemónica*) elaborada por Magna Rodríguez (1994, p. 220, tradução nossa) que a descreverá como a “definição do outro por parte de quem tem o poder da palavra”.

seus comportamentos e entendimentos de si. O sexo tem o poder de produzir os contornos, os limites e as diferenças nos corpos que controla. Em outras palavras, ele é um processo mediante o qual as normas reguladoras e educativas materializam no corpo as legibilidades socioculturais do sexo e ele, por sua vez, desenvolve sua materialidade em virtude da reiteração forçada de uma norma dicotômica sexual (homem X mulher).

Com a modernidade, o entendimento sobre o sexo foi capilarizado e se tatuou no corpo. Sua lógica foi ancorada na linguagem, ganhando, com ela, significados fundamentais. Assim sendo, escrever sobre sexo, independentemente da atribuição (natural e/ou cultural), é produzir discursos sobre o controle e suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o sexo não é apenas uma dimensão pessoal do indivíduo, mas sim uma questão sociopolítica que está relacionada à forma como as sociedades organizam culturalmente os indivíduos e os localizam nos jogos identitários.

Se concordarmos com Foucault (1979), as identidades sexuais estão diretamente atreladas aos jogos de poder. Partindo desse pressuposto de que o “eu” é construído a partir e com o “outro”, de forma mediada por uma relação social e de poder, o indivíduo que possui legitimidade e reconhecimento é quem está em posição de definir e atribuir papéis. Ou seja, “o exercício do poder cria perpetuamente o saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”. (FOUCAULT, 1999 p. 142) Nesse quadro, projetam-se, de forma ideológica, as performances heterossexual, lésbica, gay, trans (travesti e transexual), para citar apenas algumas.

Embora o conceito de performance seja muito amplo, no geral, ele está relacionado a eventos, espetáculos, ensaios, assim como também ao ato de dizer algo com convicção. Na performance, o indivíduo passa a acreditar no que está dizendo ou fazendo para convencer a audiência. (GOFFMAN, 1985) Pennycook (2007) reivindica o conceito para explicar as identidades. Segundo o autor, elas são produzidas através da performance repetida de gestos, falas etc., que reforçam a ideia de que existe uma essência e/ou um modo pré-estabelecido de “ser”. Esses argumentos são reiterados de alguma forma na categoria “performatividade” debatida, a partir do linguista

John Langshaw Austin, por Butler (2003). Para a estadunidense, a identidade é um ato performativo em que o discurso tem o efeito de materializar e de criar nos corpos a inteligibilidade social. Assim, ambos argumentam que não existe um “ser” anterior às marcas da linguagem em nossas subjetividades.

Nessas dinâmicas, por meio da linguagem e dos símbolos, o poder se consolida e se perpetua, porque ele cria o conceito de verdade, naturalizando determinadas situações ou questões e repugnando outras, passando, dessa forma, a produzir sentidos e significados sociais, criando o que é denominado “senso comum”. Segundo Lopes (2002), uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida. Essas normas ou códigos são aplicados de forma sutil, de modo que tornam aceitável um poder essencialmente normatizador. Ressaltamos que, através da ideologia e da hegemonia, se disseminam os discursos que determinam o que é normal/anormal, certo/errado, saudável/doentio.

Nessa direção, Caetano (2005) observa que os grupos que ocupam posições sociais de normalidade têm a possibilidade não apenas de se autorrepresentarem, como também de elaborarem e nomearem a representação de outros. Se concordamos com a afirmação do autor, as representações (que sempre produzem efeitos políticos) de “anormalidade” e “doença” nascem do ponto de vista daquele(a) que, ocupando a posição de normalidade, define, através de suas instituições, a exemplo da ciência, o comportamento padrão. O indivíduo que pertence a um grupo subalternizado – neste cenário, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterodissidentes – carrega a carga e o peso de sua representação.

A situação descrita até aqui nos lembra Costa (1994. p. 179), quando o autor nos descreve que a “homogeneidade supostamente atribuída à ‘homossexualidade’ [e, complementaríamos, à heterossexualidade] só existe quando lidamos com a figura imaginária da identidade tal como existe na abstração criada pelo preconceito”. A situação produtiva em torno das identidades impulsionou a criação de grupos e o debate aberto sobre seus modelos e estratégias de disputa política nos princípios que ancoram a cidadania

ocidental. Por meio dos discursos ideológicos amplamente difundidos pela ciência, pelas religiões, pelos movimentos sociais identitários, os homossexuais e trans, de variadas formas, buscaram acentuar positivamente o que “o estigma tinha desvalorizado” (COSTA, 1994) ou redimensionaram os estigmas, fazendo deles suas dimensões políticas. O quadro se intensifica quando essas identidades e formas políticas são atravessadas por outras identidades, a exemplo de classe, raça/etnia e gênero. (CAETANO, 2016)

A forma como se configuram as identidades homossexuais e trans nos descreve, por um lado, o seu quadro produtivo, sugerindo-nos que a ciência tem o poder de criar e tornar senso comum algumas nomeações; por outro lado, evidencia-nos um esforço ativista dos movimentos sociais, sobretudo, de contrariar a heterodesignação a que suas identidades foram e são sujeitas com as narrativas científicas, jurídicas, religiosas etc. Essa necessidade ilimitada de nomeação vivenciada pelos indivíduos se inscreve em resposta aos limites impostos pela modernidade às sexualidades e ao empobrecimento da heterossexualidade como *status* de referência. A afirmação de Trevisan (1998, p. 200) reverbera tal concepção, quando o autor diz que:

[...] a polivalência humana acabou sendo comprimida em categorias compartimentais como hetero, homo e bissexualidade, a partir de definições dualísticas que se baseiam no certo e errado, natural e antinatural, etc. Ora, tais categorias seriam dispensáveis se o macho hegemônico não precisasse se defender tanto de si mesmo [...] a sexualidade humana floresce como uma vivência policrômica, sem necessidade de categorias escritas, nem muito menos juízos morais daí derivados, valendo apenas os limites do convívio social.

Esse emaranhado de formas influencia nos modos como nos percebemos, nos articulamos e nos narramos em nossas redes de sociabilidades. Com infinitas possibilidades e estilos de vida, o lócus heterossexual, por sua fragilidade, se constituiu em um corpo tornado discursivamente rígido e que, a qualquer movimento fora de suas expectativas, é localizado no marco da dúvida. Nesse sentido, Mafessoli (2007, p. 7) nos diz que:

[...] a homossexualidade constitui, mais profundamente, uma declaração de guerra ao esquema substancialista que marcou o Ocidente: o Ser, Deus, o Estado, as Instituições, o Indivíduo – poderíamos prosseguir à vontade, com uma lista de substâncias servindo de fundamento a todas as análises dominantes. Que queiramos ou não, que sejamos ou não conscientes, a ontologia é o ponto de partida dessas análises. Em resumo, só o que é duradouro, estável, consistente, merece atenção. O indivíduo é seu último avatar. Ele é o Deus-Pai moderno, e a identidade, seu modo de expressão.

O quadro inspirado no diálogo com Mafessoli coabita com os marcadores que historicamente associaram a homossexualidade à frustração de expectativas de gênero, ao pecado ou à nomeação de doença. Essas três cargas atravessaram o imaginário social e quase que exclusivamente formaram e formam as imagens e as linguagens corporais das identidades sexuais marginais, associadas às identidades homossexuais, trans ou heterodissidentes, durante a maior parte do século XIX e XX. Ainda que estejamos em um momento histórico em que as identidades sexuais se configuram cada vez mais polimórficas e rizomáticas, os discursos sobre elas, todavia, permanecem mediados pela ciência hegemônica na qual a escola se baseia, como dimensão pedagógica e universalista de seus princípios, reconhecendo a autoridade do conhecimento a se configurar em seus currículos.

Estamos cientes de que não existe consenso sobre o que é currículo. Moreira (1997) assinala que o conceito está relacionado a uma complexidade de problemas e a uma determinada construção cultural, histórica e social. Porém, conforme ressalta o autor, as definições de currículo, geralmente, são desenhadas a partir de noções de conhecimento escolar e de experiência de aprendizagem. No interior do enfoque de conhecimento escolar, que tem predominado ao longo dos tempos, o currículo é o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo(a) discente. É nesse caminho que surgem questões sobre o que o currículo deve eleger e como ele deve estruturar

os conteúdos. Já no enfoque de experiência de aprendizagem, currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo(a) estudante sob a orientação da escola. Entendendo que o corpo é o lócus de produção e expressão da cultura no qual a sexualidade é significada, os currículos ganham importância por serem um dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos.

Debater currículo é direcionar ao centro de nossas questões as intencionalidades e os princípios referenciais que orientam a escola, já que, de acordo com Arroyo (2011), a escola e os conhecimentos curriculares estão no meio das disputas políticas que ocorrem em torno das identidades. Nesse sentido, a ideia de conhecimento nos currículos como um artefato relativamente neutro, tornando-o apenas um processo psicológico que se estabelece através da cognição, tem permitido uma falaciosa e letal despolitização quase integral da cultura eurocentrada, branca, judaico-cristã e heterossexual que as escolas universalizam. Aos currículos e aos seus conhecimentos universalizados deveríamos perguntar: a quem pertence a cultura que majoritariamente elabora os currículos? A que grupo social referenciam os saberes difundidos com a escola?

Os currículos escolares constituem os conflitos e os jogos de interesses de múltiplos grupos. Essa dinâmica cotidiana, sob vários aspectos naturalizada, nos leva a pensar que não se trata apenas de criticar os conteúdos e a forma como os saberes estão presentes nos materiais didáticos, nas orientações governamentais e nas avaliações escolares. Segundo Caetano (2016), um coletivo de sujeitos pode, no mesmo tempo e espaço, mesmo que de forma provisória, subalternizar e ser subalternizado. Isso porque essas dinâmicas não acontecem em um vazio cultural, político, ideológico, econômico, religioso e se inter-relacionam diretamente com as dinâmicas de gênero, raça, classe e identidade sexual. Daí a necessidade de problematizar cotidianamente os conhecimentos universalizados pelos currículos que, mesmo quando coletivamente construídos, refletem os jogos de poder das/nas escolas.

Como demarca Silva (1999), nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra indagação: “o que os e as estudantes devem ser?”, ou melhor, “o que devem se tornar?”. Sob a lógica racional de organização dos conteúdos e das práticas intencionais da escola, o currículo busca precisamente modificar ou formar os sujeitos para a vida ocupacional adulta. De forma mais ampla, o conjunto de teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento importante a partir de descrições sobre o tipo de indivíduo que elas consideram ideal para constituir a sociedade e garantir o seu planejamento e os princípios de cidadania. Nesses jogos de poder originam-se os silêncios em torno das identidades sexuais dissidentes, a exemplo das LGBT, e se aprofundam, quando os cruzamos com as dimensões de gênero, raça/etnia e classe. Como Careaga afirma,

[...] isto nos leva a contemplar também a necessidade de compreender melhor as intersecções entre gênero, raça, etnicidade e sexualidade, o trabalho teórico que se desenvolver deverá sustentar definitivamente o princípio de pluralidade como base para a construção de uma proposta sólida de uma nova sociedade. (CAREAGA, 2003, p. 294, tradução nossa)³

A consideração dos conceitos levantados por Careaga se insere em um momento de alterações substanciais nas ciências que, por sua vez, não estão ausentes dos debates políticos que envolvem o contexto de movimentos sociais emergentes. Ao ponderar o gênero, as identidades sexuais, a raça/etnia e a classe como questões a interrogar, em vez de fatores, por si, explicativos, esses conceitos correspondem, no plano prático-teórico-prático, ao propósito de alocar a questão das diferenças no interior da agenda das investigações acadêmicas e da elaboração de marcadores para as políticas públicas.

³ Esto lleva a plantearnos también la necesidad para comprender mejor las intersecciones entre género, raza, etnicidad y sexualidad, el trabajo teórico que se habrá de desarrollar deberá sustentar definitivamente el principio de pluralidad como base para la construcción de una propuesta sólida de una nueva sociedad.

Assim, no leque de teorias apresentadas, as perguntas sobre o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade são oportunas para pensar em que posições nos currículos estão os saberes e as narrativas daqueles e daquelas que subvertem as performances e/ou posições hegemônicas sexuais, raciais e de classe. Ao questionar o tipo de indivíduo que deve comportar a sociedade, Silva (1999, p. 15) pergunta:

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal iluminista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas?

Cada pergunta leva, em si, para uma determinada “performance” de indivíduo e corresponde a determinados tipos de saber presentes na organização didático-curricular. Ao entrever a lógica que operou a elaboração das perguntas feitas por Silva (1999), outras perguntas emergem: quais as táticas criadas pelos indivíduos para subverter as lógicas normatizadoras nas escolas? Sobre quais modelos de mulheres e homens, presentes nas várias teorias pedagógicas, os indivíduos, na escola, criam suas subversões? Como os currículos se reorganizam frente às táticas criadas pelos indivíduos na escola? Como as dissidências, a exemplo das homossexualidades e heterodissidências, interpelam os currículos?

Se nos orientamos pela noção de construção social, as performances trans, gays, lésbicas e heterodissidentes estão diretamente relacionadas às maneiras pelas quais o indivíduo se relaciona com o outro e com as práticas nas quais se envolve. São constituídas nos contextos em que estão inseridas a partir dos quais os significados serão dados e entendidos. (PENNYCOOK, 2007) Nesse sentido, as considerações de Britzman (1996) podem ser úteis. A autora assinala que toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada, sendo constantemente reorganizada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades das experiências vividas, ou seja, são perfor-

mances assumidas pelos indivíduos. Bauman (2005, p. 91) contribui com esse pensamento sugerindo que “assumimos uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha”. Fato que destaca o caráter transitório e múltiplo das identidades, quando o autor afirma que

O equipamento sexual de seu corpo é exatamente um desses recursos à disposição que, como todos os outros, pode ser usado para todo tipo de propósito e colocado a serviço de uma ampla gama de objetivos. O objetivo que parece é esticar ao máximo o potencial de geração de prazer desse “equipamento natural” – testando, uma por uma, todas as formas conhecidas de “identidade sexual” e talvez inventando outras mais no caminho. (BAUMAN, 2005, p. 92)

Pensar em performances identitárias significa abrir um leque de maneiras segundo as quais as pessoas vivem e se apresentam socialmente. Essa expressão, identidade (sexual), só terá sentido se for vista como polimorfa, fragmentada, fluida, múltipla, contraditória, em constantes modificações e negociações, capaz de rearticular desejos e prazeres. Essa assertiva não pode ser tida como uma tarefa fácil. Sobre isso Britzman (1996, p. 74) afirma que

[...] nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha.

Portanto, a construção das performances identitárias solicita um projeto pedagógico-curricular que se encarregue de “moldar” os indivíduos para que eles se enquadrem às regras legitimadas pela sociedade, tornando-os, assim, legíveis. Arriscamos afirmar, com as narrativas de nossas personagens que passaremos a apresentar, que diversas escolas estão empenhadas

em construir e em moldar as sexualidades de seus/suas estudantes de acordo com o modelo padrão (heterossexual).

Experiências e saberes com a escola: tensões e aprendizagens cotidianas

138
☞

A adolescência se caracteriza como um período de desenvolvimento marcado por intensas transformações biopsicossociais impulsionadas pelas experiências culturais e pelas mudanças hormonais da puberdade. Ainda que sobre o tema resida um complexo emaranhado discursivo, a adolescência constitui-se, no geral, como uma fase de transição entre os anos da vida infantil e a adulta. Nesse período, observam-se acentuado desenvolvimento corporal, vivências emocionais, construções de redes interpessoais de amizades etc., que interpelam a identidade, assumindo performances e mediando a construção de redes de sociabilidades (SCHOEN-FERREIRA, 2010). Dentre as inúmeras modificações vivenciadas na adolescência, sem dúvida, uma das mais significativas está relacionada às nuances da sexualidade.

Ainda que seja indeterminado o período cronológico que irá dar conta das transformações do corpo na adolescência, no geral, elas acentuam-se entre os 10 e 16 anos. Porém, os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos. No Brasil, as normas e as políticas de saúde do Ministério de Saúde estabelecem os limites da faixa etária aglutinando a adolescência e a juventude com o período que compreende as idades de 10 a 24 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (Art. 2) e, em casos excepcionais e quando disposto em lei, o Estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (Art. 121 e 142). Portanto, independentemente da perspectiva, o período da adolescência é vivido, quando respeitada a legislação brasileira, na escola.

Dada a importância dos conhecimentos universalizados pela escola, ela é corresponsabilizada pela formação do indivíduo, podendo caber-lhe a possibilidade de desenvolver com seus/suas estudantes uma educação sexual. Silva Júnior (2014) argumenta que educar sexualmente seria oferecer condições para que as pessoas assumam seus corpos e suas sexualidades distantes das dimensões do medo, preconceitos, culpas, vergonhas, bloqueios e/ou tabus que correntemente atravessam as ações educativas hegemônicas em torno da sexualidade. Sem contar que a ausência do diálogo aumenta a possibilidade dos/das adolescentes de se encontrarem com a rede de riscos relacionados ao exercício da sexualidade, a exemplo da gravidez indesejada, do contágio com as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), de traumas psicoemocionais resultantes de experiências frustrantes, dentre outras experiências. (TRINDADE; BRUNS, 1999)

Candau (2003) argumenta que a instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por vezes, acaba reproduzindo padrões de conduta que permeiam relações sociais do contexto mais amplo. O cotidiano escolar é, assim, marcado por uma série de contradições e conflitos, em que diferentes visões de mundo, crenças, valores culturais, entre outros, se encontram.

Ainda que saibamos que, cotidianamente, disputam saberes nas escolas, as tentativas de orientá-la por uma determinada ideologia e refleti-la em suas dinâmicas didático-curriculares, fazem-nas espaços de disputas entre a perspectiva monocultural, político e curricularmente hegemônica, e as narrativas e memórias dos coletivos de indivíduos que historicamente foram subalternizados. Com Arroyo (2011), sabemos que o silenciamento das vozes destoantes do discurso central tem como objetivo a (re)produção de indivíduos com aquelas características desejáveis do ponto de vista do funcionamento social normalizado.

As narrativas que seguem são algumas cenas do cotidiano escolar vividas pelos autores que apresentaram como as performances sexuais estão sendo vivenciadas nas escolas e justificam a necessidade do trabalho de problematização das práticas curriculares:

Cena 1:

Em uma grande escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, dois alunos do 9º ano, apoiados por diversos/as colegas de turmas, se apresentam à direção reivindicando o mesmo direito dos casais heterossexuais de andar de mãos dadas e de se beijar no ambiente escolar. Apesar de a dupla ter sofrido muitas críticas negativas, principalmente dos alunos do sexo masculino, eles conseguiram provocar uma grande inquietação, incômodo e discussões no cotidiano da escola. Como resultado, a direção proibiu qualquer manifestação de namoro seja entre casais heterossexuais ou homossexuais.

Cena 2:

Em uma escola da rede municipal da cidade de Duque de Caxias-RJ, um aluno de 16 anos é posto para dormir fora de casa. Ao saber disso, a diretora procura a mãe para conversar sobre a questão. Ao voltar para a escola, a diretora diz aos/às professores/as: “A mãe é uma senhora muito trabalhadora, sustenta a família sozinha, a atitude dela foi apenas para ajudar o filho. Só está fazendo isso, para ver se o filho aprende a se tornar homem. Ele está andando com gays e ela tem medo de que ele se desvie.” Para encerrar a conversa, a diretora pergunta: “Qual mãe quer um filho gay?”

Cena 3:

Em outra escola da rede municipal da cidade de Duque de Caxias-RJ, dois alunos de 15 anos conversam com o professor sobre uma garota: “Olha, comigo é assim, professor, eu mando logo ver... eu pego direto. Olha aqui (mostrando sua cor)... sou negão, brincou, eu tô pegando.” Isso para afirmar a virilidade do homem negro.

Esses episódios ocorridos nas escolas fluminenses são acontecimentos que estão ocorrendo de diferentes maneiras em diversas escolas do país. Vários(as) estudantes estão descobrindo, inventando e/ou vivenciando

suas experiências e, enquanto algumas formas de masculinidades e feminilidades são reconhecidas e valorizadas, aqueles(as) que se descobrem ou se reconhecem lésbicas, gays, trans ou heterodissidentes são os(as) que possuem maiores dificuldades em encontrar apoio tanto das famílias como das escolas. (CAETANO, 2005, 2011)

Na primeira cena narrada, a escola decide pela igualdade, ao proibir qualquer manifestação romântico-afetiva dentro da instituição. Como se, com esse ato, eximisse-se e reafirmasse o discurso de que, cabendo à escola apenas universalizar o que exige o currículo oficial, não é espaço para discussão ou experiência de nossas afetividades e sexualidades. Entretanto, ao concordarmos com Caetano (2016), acreditamos que todos os gestos, os artefatos, as relações estabelecidas na escola educam e compõem os movimentos curriculares. Com a proibição, a escola, por um lado, educa para uma sexualidade heteronormativa e, ao mesmo tempo, torna-se mais um lugar em que a homossexualidade é reafirmada no espaço da diferença a ser rejeitada. Ao tratar a diferença de forma igual, cria determinada falsa simetria que só existe no discurso.

Essas narrativas do cotidiano parecem reforçar o que foi afirmado por Welzer-Lang (2001) sobre as relações sociais de sexo. Para o autor, tais relações foram construídas sobre um duplo paradigma naturalista. Por um lado, afirma-se uma pseudonatureza superior masculina em que homens e mulheres aparecem sempre atrelados em uma relação complementar/dependente de dominação e, por outro, há o reforço de uma visão heterossexualizada do mundo em que as outras sexualidades aparecem situadas no campo da diversidade.

É importante ressaltarmos a concepção de que a lógica binária de pensamento não começa ou termina nas relações sociais sexuais entre homens e mulheres, mas encontra-se transversalizada no conjunto da sociedade. Por essa razão, ratificamos o dito por Welzer-Lang (2001), quando esse afirma a existência de um duplo poder na estrutura funcional da masculinidade: sobre mulheres e sobre homens. Ou seja, o constructo social que concebemos como ideal, cujo centro é ocupado pelo sujeito

universal (homem, branco, heterossexual, cristão e proprietário), tem como eixo central a dominação sobre os corpos femininos e as masculinidades subalternas, como, por exemplo, a de homens negros. Nesses termos ideais, o que as cenas escolares nos permitem apreender é que os/as dissidentes são ameaças à performance estruturada e estruturante da heteronormatividade e sobre eles/as devem ser aplicadas forças (violência) que os/as adéquem aos princípios estabelecidos pela norma social, tornando-os/as coerentes e legíveis à normalidade.

Conforme nos sugere a terceira cena, a essas relações não escapam as masculinidades subalternas. Nessa direção, se o núcleo das relações sexuais de gênero é a violência de gênero e a abjeção/dominação ao feminino enquanto afirmação da masculinidade, aos homens negros não há, discursivamente, outra alternativa para a afirmação de sua humanidade a não ser a ratificação de uma performance masculina hegemônica. Assim, a narração da fala do estudante nos supõe a tentativa de que esses corpos, ao não possuírem a possibilidade de dissimular totalmente sua negritude, pois fenotípica, se autoafirmem a partir de elementos que, dentro de relações coloniais de poder, retroalimentam os discursos que os subalternizam.

Nas interações vividas nas escolas, distintas masculinidades se entrelaçam e se atravessam. Entretanto, o discurso predominante entre os rapazes é o da masculinidade hegemônica. Devemos ressaltar que pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performances de masculinidades.

Nos corredores, no pátio e nas salas de aula, podemos perceber jovens rapazes, em sua maioria negra, com idades que variam entre 10 e 18 anos, desenvolvendo performances de masculinidades hegemônicas⁴, destacando

⁴ O conceito de hegemonia elaborado por Antonio Gramsci, apropriado e relido por inúmeros autores e autoras, permite ver o campo social como um espaço em que grupos domi-

sempre a presença do falo, a virilidade comprovada pela exibição afetiva de relações com as meninas e a força física demonstrada com os músculos. As brincadeiras significadas como masculinas se apresentaram em uma linha muito tênue entre a violência física e a exibição de força e coragem, fato que se encontra com a afirmativa de Connell (1995) de que o gosto pelos esportes e a representação da força são performances reivindicadas pelos homens para evidenciar socialmente suas masculinidades aproximadas aos marcadores culturais hegemônicos de seu sexo.

Nas aulas com atividades esportivas e recreativas, podemos ver diversas brincadeiras e jogos de medir força, nos quais os jovens podiam se abraçar e se tocar sem gerar suspeita e dúvida sobre suas performances masculinas. Inclusive tamanha interação constitui parte considerável do enredo masculino naquele espaço e seria impensado seu desenvolvimento com meninas. Nessas interações, percebemos que as maneiras de convivência entre os meninos destacam um interessante aspecto na amizade entre eles que, embora pareçam não valorizar uma amizade orientada pelo toque corporal ou intimidade, procuram se organizar em grupos. Entretanto, sempre parecem manter certa distância afetivo-emocional, evitando manifestações de carinho.

Os estudantes, quando em grupos, apresentavam elementos de competitividade, agressividade e violência. Esse quadro nos aproxima das afirmações feitas por Badinter (1993), a partir de suas pesquisas, de que os diversos adolescentes faziam questão de exaltar a virilidade e a força como forma de destacar a masculinidade. Tal fato reitera que masculinidades são práticas diárias nas quais os garotos se engajam e precisam a todo o momento reafirmar através da negação das marcas que tatuam os corpos femininos. (CONNELL, 2000)

nantes se veem obrigados a esforços permanentes de convencimento ideológico com o fim de manterem suas dominações. É precisamente através desses esforços de convencimentos que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. (SILVA, 2007). Entretanto, isso também denuncia que, no interior da hegemonia, coexistem inúmeros outros grupos.

Por outro lado, as práticas pedagógicas escolares reiteravam essas ações quando não problematizavam as ações que, mesmo legalmente respaldadas, infringiam a integridade do outro. Em conversa com a coordenadora de turno da Escola Nós do Morro sobre as relações entre estudantes, em um determinado momento, ela nos disse:

Tá vendo aquela ali [...] (ao se referir a uma das alunas), ela enfrenta qualquer um [...] nenhum menino brinca com ela [...] outro dia ela apareceu com o olho roxo, disse que caiu. Mas os outros alunos falaram que ela encarou um menino aqui na rua.

Miskolci (2005, p. 14) destaca que “as preferências são construídas e a escola tende a contribuir para que elas sigam o padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição”. Assim, constroem-se homens e mulheres de acordo com um padrão pré-estabelecido e rejeitam-se aqueles(as) que fogem à norma. A violência parece ser a marca que reitera e promove a legibilidade da masculinidade.

Os indivíduos entrevistados relataram como começaram a perceber as primeiras diferenças, sofrendo e tendo de enfrentar diversas dificuldades na escola, além de terem seus desejos e sentimentos ignorados pela comunidade:

Na escola, os colegas são os piores. Nas brincadeiras com os meninos, eles dizem: ‘Você não sabe brincar, vai brincar com as meninas’. ‘Ah! Vai brincar de boneca’. Quando o professor me chama para ir ao quadro, aí começam as brincadeiras, né! Os palavreados, aquelas coisas... Eles me abordavam muito fora da sala de aula também, em qualquer lugar, bastava eu me manifestar que aí começava. (Pedro, 8 anos)

As escolas são, no geral, um dos mais perversos espaços para uma criança que performatiza marcadores sexuais contra hegemônicos. (BRITZMAN, 1996, 2001; SULLIVAM, 1996; CAETANO, 2005, 2011). Elas são cruéis não somente por nomear o indivíduo, mas por classificá-lo antes

mesmo que ele tenha conhecimento sobre as redes de significados que se operam em sua classificação.

Nas escolas, podemos perceber uma unidade entre heterossexualidade e masculinidade formando um vínculo que, pelo senso comum, parece naturalizá-la. Com isso, ao serem negadas outras possibilidades performáticas, o trabalho de produção de identidades se torna sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico (CONNELL, 1995), como o dos esportes, do reconhecimento e da agressividade física, ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, enquanto que, com a menina, busca enfatizar a delicadeza, a emoção. Moita Lopes (2002, p. 155) afirma: “os professores homens constantemente usam insultos sexuais como ‘não seja mulherzinha’ para garantir o desempenho da masculinidade hegemônica”, reforçando, com isso, o discurso do senso comum, como nos permitem observar as seguintes narrativas:

Um professor de Matemática... me colocou em uma situação que eu não esperava, disse que só um homem resolveria o problema ... eu errei... e aí! Se fosse os colegas eu até esperava, a gente passa por cima... mas professor... (João, 19 anos)

Eu ia para a escola e a professora sempre me colocava ao lado dos meninos. É muito cômodo pros professores ... de um lado ou de outro, né? Então eu me sentia assim, meio que excluído ... porque eu queria ficar do lado das meninas e me colocavam do lado dos meninos, mas, como me colocavam do lado dos meninos, eu estava me sentindo... excluído... meu lugar era do lado dos meninos, mas eu não queria. (Dayse, 18 anos)

A narrativa de Dayse, que inspirou o título do artigo, e as experiências de João reforçam a ideia de que a escola, ao adotar o modelo binário e defender as expectativas sociais e sexuais naturalizadas de gênero, acaba por ocultar, silenciar e marginalizar outras possibilidades performáticas que

vivem na excentricidade desse jogo dicotômico. Nessas relações de poder, a depreciação das performances lésbicas, gays, trans e heterodissidentes se dá, primeiramente, por meio do policiamento de gênero. A discriminação ocorre porque a escola participa da rejeição daqueles(as) que vivem masculinidades (ou feminilidades) de formas diversas das hegemônicas, o que contribui para que tais sujeitos não sejam reconhecidos como homens e mulheres *de verdade* (MISKOLCI, 2005), evidenciando o caráter homofóbico, lesbofóbico e transfóbico das práticas didático-curriculares da escola.

Eu já deixei de ir à escola, eu não queria frequentar a escola que eu estava. Era muito sofrimento. (Dayse, 18 anos)

Com a narrativa de Dayse, observamos que, ao ignorar as condições diárias de violências sofridas pelas populações de lésbicas, gays, trans e/ou heterodissidentes, o sistema educacional é um dos principais responsáveis pelas práticas educativas de perpetuação da homofobia. (CAETANO, 2011)

Sullivan (1996, p. 19) argumenta que “nenhuma criança homossexual, [...], se sentirá à vontade no seu mundo sexual e emocional”, ao ser reconhecida como a diferente. Essas afirmativas são bastante relevantes, pois a partir do momento em que a escola, com seus conhecimentos universalizados, adota uma ideologia heterossexista, seja pela negação da homossexualidade ou pelo silenciamento de sua existência, reforça os discursos trazidos de casa por aquela criança que aprendeu, no seio familiar, que a homossexualidade é um “pecado”, uma “anormalidade” ou um “erro”. Dessa forma, esse sujeito poderá, com o aval de uma escola que se exime da discussão de gênero/sexualidade, crescer acreditando na veracidade dessa informação e, ainda, dependendo da maneira como encaminhará sua sexualidade na fase adulta, o significado dessa construção social poderá ser desastroso para si e para a sociedade.

Inúmeros(as) autores(as) descrevem as dificuldades que docentes têm em desenvolver didática e curricularmente temas correlacionados aos eixos “gênero”, “sexualidade”, “homossexualidades”, “transexualidades” e “travestilidades”, mesmo com as formações continuadas e o crescente aumento de disciplinas ofertadas nas licenciaturas⁵. Esse quadro contribui com a ideia de que as discussões em torno das temáticas sexualidades e/ou gênero não se configurem nos currículos, não se encontrando entre as prioridades da escola. Essa afirmação nos revela duas situações iniciais: o desconhecimento das relações e das práticas cotidianas das escolas e o conceito enrijecido em torno das sexualidades.

Historicamente, “gênero” e/ou “sexualidade”, mesmo quando não verbalizados, estiveram presentes nas formas como as escolas estabeleceram seus discursos e orientaram suas práticas pedagógicas. Poderíamos citar inúmeros casos em que trouxeram, como pano de fundo, as preocupações com a sexualidade. Entretanto, acreditamos que nenhum caso seja mais expressivo que a preocupação com a presença de mulheres e “pervertidos” nos espaços escolares.

Blazquez Graf (2008) nos retrata a dura situação enfrentada por mulheres para ascenderem a espaços representativos nas ciências. A complexa rede que desenha a situação assimétrica de mulheres na academia é auxiliada pela própria rejeição que elas sofreram na maior parte da história moderna da educação escolar e da pesquisa acadêmica. Inúmeros fatores

⁵ Em quase 10 anos, o Ministério da Educação (MEC) vem ampliando, substancialmente, através de programas de qualificação profissional, suas ações de enfrentamento às práticas homofóbicas, sexistas e racistas na escola. Foi com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior, que o Ministério da Educação formou, entre 2006 e 2012, mais de 60 mil gestores(as) e profissionais da educação, com um investimento total de mais de 50 milhões de reais. Todos os dados relacionados aos investimentos do MEC foram obtidos através da apresentação “Ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação na área de gênero e diversidade sexual/2011”, realizada pela Coordenação-Geral de Direitos Humanos (CGDH) da Secadi do Ministério da Educação no I Seminário de Educação e Diversidade sexual, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades da Universidade Federal do Espírito Santo, em 3 de outubro de 2011.

justificavam esse cenário, entretanto, dois argumentos nos parecem bastante representativos desse quadro: primeiro, a presença de mulheres impossibilitaria aos homens as condições necessárias à aprendizagem, pois elas teriam a capacidade de “desconcentrá-los” e “seduzi-los”; e segundo, a escolaridade das mulheres era desnecessária frente às tarefas domésticas a elas atribuídas. Nesses casos, a sedução parece ser a palavra-tradução das preocupações escolares com as mulheres e com os “pervertidos” nas escolas. Correntemente, ela é o dispositivo que alimenta os discursos opo- sitores aos/às professores/as ilegíveis na escola: suas tumultuadas perfor- mances de gênero e confusas sexualidades seduziriam (referencialmente) os alunos e as alunas. Esse é o medo.

A situação em que se encontra o eixo gênero-sexualidade na escola favorece os movimentos heteronormativos, as tensões curriculares e acaba por consolidar a sexualidade como uma *scientia sexualis*, como nos des- creve Foucault (1988). Na perspectiva do autor, haveria duas formas de apropriação da sexualidade por saberes, uma, via *scientia sexualis*, como já dito, e outra, através da *ars erotica*. Enquanto que, na última, o prazer, a curiosidade e a subjetividade encontram-se na agenda de discussão e na experiência, para a anterior, a narrativa seria conduzida pela cientificidade com ênfase na preocupação com a reprodução. Cotidianamente, embora ambas estejam presentes e tensionem-se nos currículos, dada a forma mo- derna de organização da escola, é indiscutível que a *scientia sexualis* goza de maior prestígio e reconhecimento escolar. Essa situação, com auxílio Britzman (2001), nos faz recordar que, quando a sexualidade se converte em objeto do conhecimento, tendo, por sua vez, suas metáforas científicas aplicadas à população, ela gera outros movimentos de subalternidades, de desigualdades e, portanto, de controle e de fronteiras à felicidade e à sa- tisfação.

Quando tentamos mapear a geografia do sexo [...] ou quando tenta- mos ler a sexualidade através de uma teoria favorita, um manual de instrução ou de acordo com as visões dos chamados especialistas.

Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando digamos, a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. (BRITZMAN, 2001, p. 90)

Porém, mesmo com todo esse quadro, pensamos que seja nas possibilidades produtivas do poder e da resistência que surgem outros estilos de vida, invenções e subversões. E é sobre elas, mas sem perdermos de vista nosso cenário discursivo, ou seja, as escolas, que queremos discutir com maior ênfase neste momento.

Inúmeras pesquisas no campo da educação apontam para a ideia de que a sexualidade e o gênero se configuram na escola como “objetos” das disciplinas biológicas. Se, à primeira vista, a “biologização” dessas temáticas nos parece equivocada, temos que, dadas as forças religiosas judaico-cristãs, seria este o caminho encontrado pelas(os) professoras(es), para desenvolverem, estrategicamente, as suas ações asseguradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nessa direção, a escolha político-pedagógica de “biologizar” as discussões sobre a sexualidade não somente obedece à lógica moderna de escola e de formação dos e das professores(as). Também podemos pensá-la como uma estratégia docente frente às possíveis oposições religiosas, políticas ou familiares ao trabalho com as sexualidades. Essas resistências silenciosas estão presentes em nossa escola-cenário, conforme nos foi dito pela coordenadora da Escola Vozes no depoimento que segue:

[...] busquei justificar inúmeras vezes minhas ações de prevenção às DST, com base nos dados científicos e “incontestáveis” dos Boletins epidemiológicos

do Ministério da Saúde e resoluções do Ministério da Educação. Todas as possíveis reclamações ao trabalho eram direcionadas a um ser abstrato das Secretarias ou Ministério da Educação.

Nesse caso, a cientificidade do conhecimento biológico despersonaliza a resposta informada pelo(a) docente. Sob essa perspectiva, as afirmações dadas aos alunos e às alunas não são oriundas de suas experiências, mas resultantes de dados confirmados pela ciência. Ao mesmo tempo, é importante termos a perspectiva de que a ciência, com seu discurso e sua prática, é resultante de um dado momento histórico motivado pelo interesse de setores de uma dada sociedade. Portanto, ela é reflexo da cultura e, sobretudo, das relações de poder. Assim, a reprodução de conceitos científicos, isenta de qualquer dado de problematização, auxilia a subalternidade dos alunos e das alunas e a ausência de autoridade epistemológica da professora e do professor.

Nas escolas pesquisadas, as temáticas gênero e sexualidade aparecem descritas no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ainda que a coordenadora pedagógica da Escola Vozes desenvolva atividades considerando especificamente as temáticas gênero e sexualidade, o PPP da escola não apresenta nominalmente os temas como relevantes aos seus currículos, ao contrário da Escola Nós do Morro cujo PPP destaca que a escola pretende “ultrapassar a visão limitada de que orientação sexual é falar de doenças e métodos contraceptivos de patologia sexual. O que se quer com este projeto é tratar das dimensões afetiva, prazerosa, ética e criativa da sexualidade humana”. (VEIGA, 2004, p. 26) Nesse sentido, debater a construção do PPP é direcionar ao centro de nossas questões as intencionalidades e os princípios referenciais que orientam a escola. Essa assertiva nos encaminha a pensar nas relações entre escola, currículo, gênero, sexualidade e PPP.

Fruto das reivindicações dos movimentos sindicais de professoras(es) na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9394/94 –, o PPP se configura na legislação como um documento que deve ter seus objetivos definidos coletivamente pelos sujeitos da ação

educativa (estudantes, profissionais da educação e responsáveis). Desse modo, o PPP existe porque se define como ação que é anteriormente pensada e idealizada pelo coletivo da escola. É aquilo que se quer em torno da perspectiva educacional: a qualidade do ensino através de sua proposta curricular. É através da existência do PPP que a escola narra e registra sua história, já que ele é reconhecido como o conjunto das diretrizes e das estratégias que expressam e orientam sua prática político-pedagógica.

Ideologicamente o PPP, de forma coletiva, vai sendo construído ao longo do percurso de cada instituição escolar. Conforme Veiga (2004), ele explicita a filosofia e as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo a autonomia relativa da instituição e definindo seu compromisso com o contexto a que está inserida. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual dos atores e atrizes da escola, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Diferentemente de várias outras palavras que carregam uma multiplicidade de sentidos e usos, a categoria “projeto” parece se configurar com tranquilidade entre autores e autoras. Ela, no geral, tem representado a articulação entre os tempos presente e futuro, sendo a marca de passagem de um determinado presente vivido para um presente previamente elaborado no futuro. Portanto, o projeto é uma cadeia de intencionalidades utilizada para procurar solucionar problemas, construir conhecimentos e configurar situações.

Ainda, com Veiga (2004), todo projeto pressupõe ruptura com o presente e a promessa com o futuro. Projetar traduz tentar quebrar um estado confortável para aventurar-se em possibilidades previamente elaboradas. Atravessar etapas de instabilidade e buscar uma estabilidade em função das promessas de melhorias que os projetos promovem com relação ao presente. Diante do dito, como se situa o PPP com as dimensões da qualificação pedagógica? Quais são suas configurações e significados? Na década de 1990, a ideia de projeto pedagógico tomou corpo no discurso oficial e em diversas instituições de ensino no Brasil. A LDB, em seu artigo 12, inciso I, previu que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas

as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse quadro deixou marcado o princípio de que a escola não podia prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

O PPP tem assumido, entre autores e autoras, basicamente duas dimensões: o pedagógico e o político. Ele é substancialmente político, já que assume o compromisso com a formação cidadã para um tipo de sociedade e é também pedagógico, porque possibilita a organização dessas intencionalidades curriculares que buscam ensinar, através da escola, para a cidadania.

Ao propagar determinadas “verdades”, os currículos, orientados pelo conjunto de intencionalidades presentes nos PPPs, acabam por autorizar algumas vozes e por negar outras com suas práticas pedagógicas. Para Silva (1999, p. 12), “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades”. No que diz respeito às sexualidades, o modelo de indivíduo presente nos conhecimentos universalizados com os currículos hegemônicos ainda continua referenciado pela lógica cultural dos conhecimentos produzidos pelo homem branco, heterossexual, cristão e proprietário. Da mesma forma, a lógica aplicada no currículo supõe que o sexo biológico determina o gênero e se entende o “natural” como “normal”, como “dado” (BUTLER, 2003) e que orienta, nessa normatividade, o desejo “dado e natural”, o qual, por sua vez, deve ser voltado para o gênero, sexo e sexualidade construídos enquanto opostos. Em outras palavras, os currículos, hegemonicamente, reverberam a linearidade supostamente coerente entre sexo-gênero-desejo-orientação sexual.

Considerações finais

A proposta central deste estudo foi refletir sobre a importância de a escola estar atenta às questões de gênero e sexualidades que, constantemente, indagam as práticas curriculares. Assim, a escola pode oferecer possibilidades para a desconstrução da heterossexualidade como norma, criando

possibilidades para que estudantes pudessem construir suas identidades sexuais de forma autônoma e que as diversas sexualidades pudessem co-habitar no contexto escolar. Nessa perspectiva, a pesquisa elucidou que existe, nas escolas pesquisadas, uma preocupação em desenvolver e trabalhar um programa que promova e incremente debates e práticas pedagógicas que interroguem a sexualidade e o gênero em suas intersecções com classe e raça.

Entretanto, nesses termos, a lógica aplicada nos currículos está centrada nas relações complementares e assimétricas entre homem e mulher (masculino e feminino), nas quais os relacionamentos aceitáveis e as famílias bem consideradas são formados com base no sexo biológico (oposto macho e fêmea) e visando à reprodução. Nessa lógica, aqueles(as) que, por alguma razão ou circunstância, escapam à norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/desejo/orientação sexual, serão tomados(as) como “minorias” e serão colocados(as) à margem dos currículos. Desse modo, as demais identidades sexuais, principalmente a homossexual e trans, frequentemente são negadas pelos currículos e passam a ser vistas como “outras”, como a “negação da identidade dominante”, fato que contribui, em muito, para a construção de identidades vulneráveis à violência. (BRITZMAN, 1996)

Poderíamos considerar que a Escola Nós do Morro propõe uma visão ampla de se trabalhar as temáticas no contexto escolar. Entretanto, isso significaria uma tentativa de romper com as possibilidades de naturalização e de cristalização das identidades sociais, de gênero e sexuais, apresentando novas possibilidades de discussão? Os fragmentos das narrativas de seus/suas estudantes descritos neste artigo nos dão pistas dos desafios impostos para além do que deseja ou expressa a instituição escolar.

Ao mesmo tempo, a presença das(os) estudantes gays, lésbicas, travestis, transexuais e heterodissidentes nas escolas Nós do Morro e Vozes parecem colocar em movimento o eixo da existência e da resistência que tensionam as intenções normatizadoras das práticas didático-curriculares. Nesse sentido, ainda que sobre esses corpos, a todo momento, estejam

sendo direcionadas forças que busquem incluí-los na norma e na coerência entre sexo-gênero-desejo-orientação sexual, acreditamos que o próprio ato de se narrar a partir da escola apresenta-se como uma possibilidade de disputar a profusão discursiva refletida/produzida com/pelos currículos sobre gênero, sexualidade e educação.

Referências

- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BADINTER, E. *XY. Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BLAZQUEZ GRAF, N. *El retorno de las brujas*. Ciudad de México, DF: UNAM/CEIICH, 2008.
- BRITZMAN, D. *O que é esta coisa chamada amor*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 83- 112.
- Trindade, E., & Bruns, M. A. T. *Adolescentes e paternidade: um enfoque fenomenológico*. Ribeirão Preto, SP: Holos, 1999.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.
- CAETANO, M. *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

- CAETANO, M. *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói 2011.
- CAETANO, M. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.
- CANDAU, V. (Org.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CONNELL, R. Políticas de masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- COSTA, J. O homoerotismo diante da Aids. In: PARKER, R. (Org.). *A aids no Brasil (1982-1992)*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA: IMS, UERJ, 1994.
- FRANCO, M. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade - a vontade de saber*. Rio de Janeiro: ED. Graal, 1988. v. 1.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- MAFESSOLI, M. Homossocialidade: da identidade às identificações. *Revista Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidade*. Natal, v. 1, n.1, p. 1-10. jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/vo1n01art01_maffesoli.pdf>. Acesso em: nov. 2016.
- MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, V. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- MOITA LOPES, L. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- MOREIRA, A. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

- MOREIRA, A. *Pesquisador em currículo*. Organização e introdução Marlucy Alves Paraiso. BH: Autêntica, 2010. (Coleção Perfis da Educação, 2).
- PENNYCOOK, A. Performance and performativity. In: PENNYCOOK, A. *Global English's and Transcultural Flows*. Nova York: Routledge, 2007.
- SCHOEN-FERREIRA, T. Adolescência através dos séculos. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun. 2010,
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- SILVA JR, P. *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar*. 2014, 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- SILVA, T. T. da. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SULLIVAN, A. *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- TREVISAN, J. *Seis balas num buraco só: a crise do masculino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- VEIGA, I. *Projeto político-pedagógico: educação superior*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Florianópolis Ano 9, n. 461, jul./dez.2001.