

organizadores

Alice Casimiro Lopes

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira

Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

OS GÊNEROS DA ESCOLA

e o (im)possível silenciamento
da diferença no currículo

organizadores

Alice Casimiro Lopes

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira

Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

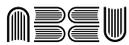
OS GÊNEROS DA ESCOLA

e o (im)possível silenciamento
da diferença no currículo

Recife
2018



Universidade Federal de Pernambuco
Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado
Vice-Reitora: Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos
Diretor da Editora: Lourival Holanda
Vice-Diretor da Editora: Diogo Cesar Fernandes

EDITORA ASSOCIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Comissão Editorial
Presidente: Lourival Holanda
Editor Chefe: Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez

Titulares: Alberto Galvão de Moura Filho, Allene Carvalho Lage, Anjolina Grisi de Oliveira, Dilma Tavares Luciano, Eliane Maria Monteiro da Fonte, Emanuel Souto da Mota Silveira, Flávio Henrique Albert Brayner, Luciana Grassano de Gouvêa Melo, Otacílio Antunes de Santana, Rosa Maria Cortês de Lima e Sonia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque.

Suplentes: Charles Ulises de Montreuil Carmona, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Ester Calland de Souza Rosa, Felipe Pimentel Lopes de Melo, Gorki Mariano, Luiz Gonçalves de Freitas, Madalena de Fátima Pekala Zaccara, Mário de Faria Carvalho, Sérgio Francisco Serafim Monteiro da Silva, Sílvia Helena Lima Schwanborn e Tereza Cristina Tarragô Souza Rodrigues.

Catálogo na fonte
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

G326 Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo [recurso eletrônico] / organizadores : Alice Casimiro Lopes, Anna Luíza A. R. Martins de Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de Oliveira. – Recife : Ed. UFPE, 2018.

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-65-5962-220-7 (online)

1. Identidade de gênero na educação. 2. Igualdade na educação. 3. Educação e Estado. 4. Identidade de gênero. 5. Currículos. I. Lopes, Alice Casimiro (Org.). II. Oliveira, Anna Luíza A. R. Martins de (Org.). III. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de (Org.).

306.76

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2024-023)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



Sumário

Apresentação	
Gênero e sexualidade na educação brasileira: tensões, deslocamentos e horizontes	07
1. Políticas do vivível: diferença, teoria e democracia por vir <i>Thiago Ranniery e Elizabeth Macedo</i>	21
2. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa <i>Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira</i> <i>Gustavo Gilson Sousa de Oliveira</i>	51
3. “Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015) <i>Julian Rodrigues</i> <i>Regina Facchini</i>	87
4. A política de educação no cenário recente da política sexual brasileira: venturas e desventuras dos “adolescentes LGBT” na relação com a escola <i>Vanessa Leite</i>	127
5. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na Base Nacional Comum Curricular <i>Rita de Cássia Prazeres Frangella</i>	163

- 6. Currículo multicultural e identidades de gênero na escola:** dando voz à diferença 187
Ana Ivenicki
- 7. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”** 211
Marlucy Alves Paraíso
- 8. Direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação docente** 243
Jaileila de Araújo Menezes, Leyllyanne Bezerra de Souza, Suelem Duarte de Barros, Dayse Maria de Albuquerque de Queiroz e Isaac de Souza Assunção
- 9. Diversidade na escola:** a pesquisa-intervenção como fortalecimento da comunidade política 277
Claudia Mayorga e Geíse Pinheiro Pinto
- 10. Nas trilhas do afrofeminismo:** pedagogias feministas decoloniais para uma crítica anticolonial, antipatriarcal, antirracista, radicalmente livre 299
Karina Bidaseca

Apresentação

Gênero e sexualidade na educação brasileira: tensões, deslocamentos e horizontes

Alice Casimiro Lopes
Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Os gêneros estão na escola. Assim como suas múltiplas, complexas e dinâmicas relações com as identidades, performances, práticas, fantasias, desejos, parcerias, conflitos, tabus, subversões e invenções sexuais. A despeito das renovadas, crescentes e cada vez mais agressivas tentativas – talvez principalmente nos contextos brasileiro e latino-americano, mas não só neles – de negar essa dimensão, de conter sua aparição e de coibir a pronúncia e reverberação dos nomes que reconhecem e problematizam de alguma forma essa presença, estigmatizando palavras, signos e seus portadores como “ideológicos”, “doentios”, “demoníacos” ou “perversores”. Não somente os gêneros e sexualidades entram pelas portas das escolas levados – aberta ou clandestinamente – por estudantes, familiares, docentes, gestoras e demais pessoas que habitam o cotidiano escolar e as práticas curriculares. As próprias estruturas das políticas educacionais, curriculares, das culturas escolares e dos discursos pedagógicos, disciplinares, midiáticos, políticos, sociais, religiosos e familiares que confluem, entram em conflito e são negociadas na vida escolar estão radicalmente atravessadas por padrões de demarcação de gênero e por lógicas de produção de subjetividades engendradas e sexualizadas. Estas lógicas atuam para estabelecer as possibilidades e limites das expressões e relações afetivas e corporais consideradas socialmente aceitáveis. Ou seja, não somente os gêneros e sexualidades estão *inerradicavelmente* na escola, mas o cenário escolar é e tem sido, ao longo da modernidade, um dos

espaços privilegiados de construção, reprodução, controle e, consequentemente, também de tensionamento e deslocamento dos modelos dominantes de gênero e sexualidade.

Desse modo, as tentativas de estigmatização, proibição e mesmo criminalização dos estudos e discussões sobre gênero e sexualidade no campo da educação e, especialmente, nas escolas não podem ser tomadas como iniciativas que buscariam “imunizar” os espaços escolares e/ou o tempo da infância contra questões que lhes seriam alheias ou impróprias. Os discursos de padronização de gênero e regulação da sexualidade estão no próprio cerne da emergência e configuração das instituições escolares modernas. Continua a ser esperado por pais e agentes públicos, de forma geral, que as escolas cumpram sua reconhecida função de disciplinar apetites e afetos, inibir comportamentos desviantes, produzir autoconsciência e autocontrole. Inclusive e principalmente em relação aos papéis de gênero e aos comportamentos sexuais. O que os “novos” movimentos conservadores – que articulam (neo)tradicionalistas católicos, (neo)fundamentalistas evangélicos e grupos da “nova direita” brasileira (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018) – buscam, portanto, é ditar quem deve estar autorizado a falar sobre esses temas no campo escolar, como eles devem ser abordados e quais os termos e limites do que pode ou não ser (dito).

A estigmatização dos discursos pedagógicos que se posicionam em defesa da igualdade de gênero e da afirmação da dignidade das pessoas LGBT, estrategicamente produzida através da construção do espantalho¹/fantasma da “ideologia de gênero” e da mobilização de um pânico moral (MISKOLCI, 2006) em torno desse significante, tem tido como objetivo não somente desqualificar e hostilizar esses discursos, mas, sobretudo, interromper e bloquear a própria problematização dessas questões a partir dos campos da pedagogia e da educação. Ao vetar a problematização da forma como os modelos e as relações de gênero e sexualidade vêm sendo vivenciados e atualizados nos espaços escolares, os

1 A “falácia do espantalho” é um recurso retórico clássico em que se cria um simulacro de uma posição oponente – como um modelo distorcido – para facilitar o ataque a essa posição.

grupos (neo)conservadores tentam garantir que os padrões dominantes e historicamente naturalizados de estruturação da realidade sejam simplesmente reproduzidos e reafirmados pelas escolas, invisibilizando e/ou expurgando as incontáveis dissonâncias e conflitos existentes. Ao procurar coibir ou mesmo proibir que discursos acadêmicos educacionais e pedagógicos sobre gênero e sexualidade sejam produzidos e/ou enunciados nos espaços escolares, tais movimentos tentam assegurar-se de que os discursos religiosos e morais tradicionais continuem a ser os discursos dominantes e os únicos referenciais para a estruturação dessa dimensão da subjetividade nesses espaços.

É importante observar, nesse ponto, como o tabu que vem sendo erigido em torno da noção de “gênero” parece buscar impedir, precisamente, que essa noção continue a nomear o lapso persistente entre os modelos ideais de masculinidade/feminidade, afirmados nos discursos binaristas e heteronormativos, e a multiplicidade das experiências subjetivas e das realidades construídas nos contextos escolares e sociais contemporâneos.

É irônico perceber, igualmente, como algumas das principais demandas apresentadas pelos movimentos (neo)conservadores em relação ao campo da educação demonstram forte afinidade e capacidade de articulação – que em vários casos já vem sendo realizada – com as principais lógicas que se tornaram dominantes nas políticas educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018; MACEDO, 2017; FRANGELLA, 2016; LOPES, 2015). As lógicas de verticalização, padronização, privatização, tecnicismo, testagem quantitativa, ranqueamento, concorrência, competitividade, controle e responsabilização – ou *accountability* – compõem o eixo principal de funcionamento da articulação entre os discursos neoliberais e neofuncionalistas no contexto da educação. Tais discursos e lógicas vêm sendo insistentemente promovidos e forçosamente inseridos nas políticas públicas de educação em vários países do mundo – inclusive na América Latina – através das ações e programas do Banco Mundial e das grandes corporações e investidores financeiros do mercado educacional, mas não apenas dessas instituições, se

disseminando no tecido social. Em alguns contextos, como no brasileiro, tem havido um esforço recorrente para fortalecer e legitimar socialmente esses discursos através de tentativas de articulação com demandas históricas dos movimentos sociais: democratização, inclusão social, diminuição da desigualdade econômica, defesa dos direitos humanos, igualdade de gênero e mesmo combate à homofobia e reconhecimento das pessoas LGBT.

As possibilidades de inserção de temáticas relacionadas a demandas sociais nos currículos oficiais e de viabilização de programas de formação docente e produção de materiais didáticos sobre essas mesmas têm sido, muitas vezes, elementos importantes para romper as resistências e angariar apoio para as políticas de verticalização e padronização. O objetivo central dos projetos educacionais apresentados pelos discursos neoliberais e neofuncionalistas, todavia, é construir um modelo de educação fortemente adaptado às lógicas do mercado econômico global e regido pelos interesses de controle, produção e consumo desse mercado. Nesse sentido, as demandas sociais assumem normalmente um papel mera e estrategicamente acessório no âmbito dessas políticas – não constam, por exemplo, nas estratégias de avaliação, recompensa e punição – enquanto não se tornam um obstáculo para o avanço das mesmas. Os temas da inclusão e da democratização podem tornar-se ainda, muitas vezes, vetores para políticas de acomodação, gestão estratégica e *comodificação* das diferenças e identidades.

Os discursos neoconservadores religiosos e morais, no contexto brasileiro atual, aproximam-se bem mais diretamente das lógicas neoliberais e neofuncionalistas na educação – embora também apresentem pontos de dissonância – uma vez que defendem um modelo de escolarização explicitamente centrado no ensino padronizado de conteúdos técnicos, definidos por um currículo vertical e produtivo em relação ao mercado, com forte controle e mecanismos de responsabilização – inclusive judicial e criminal – sobre a gestão escolar e as práticas docentes. A perspectiva de coibir a problematização de questões políticas, de gênero, de sexualidade e de pluralismo religioso no contexto escolar também tem se mostrado claramente interessante para os promotores dos discursos

neoliberais e neofuncionalistas, na medida em que tende a eliminar pontos de tensão, simplificar o sistema, reduzir custos, liberar investimentos para as finalidades estratégicas, facilitar o controle, aumentar a eficiência, fragilizar demandas sociais problemáticas e a intensificar a presença e a atuação de discursos religiosos e midiáticos fortemente articulados às lógicas do mercado econômico. Essa aproximação entre perspectivas neoconservadoras e neoliberais já tem produzido efeitos diretos e visíveis nos debates parlamentares – federais, estaduais e municipais, – nos discursos da indústria midiática e, sobretudo, nas ações e propostas de políticas educacionais do Ministério da Educação brasileiro a partir do golpe parlamentar de 2016. As consequências são perceptíveis, em especial – mas não exclusivamente – no movimento de “depuração” da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no projeto de reforma do Ensino Médio.

Este livro constitui-se, portanto, como parte de uma dinâmica de resistência e contestação a esse crescente movimento que intenta negar a presença, invisibilizar os dilemas e silenciar as vozes e gestos de estudantes, educadoras, acadêmicos e outros sujeitos sociais que têm buscado problematizar as lógicas e práticas de (re) produção e negociação dos modelos e comportamentos de gênero e sexualidade que se desenvolvem nos espaços escolares e no campo da educação. Resistência e contestação não podem significar nessa perspectiva, entretanto, uma postura panfletária e superficial. Para enfrentar discursos e projetos que se fortalecem, cada vez mais, a partir da disseminação da “razão cínica” (SAFATLE, 2008), da pós-verdade e das *fake news*, é necessário afiar ainda mais as “armas da crítica” – rompendo com seus supostos fundamentos – para questionar e insistir na desconstrução de caminhos que parecem conduzir a tentativas de fechamento histórico, com seu corolário de repressão e violência, e (re)abrir possibilidades que apontem para horizontes mais livres e férteis, mesmo sabendo da incerteza incontornável e dos riscos que essa empreitada sempre traz. É nessa perspectiva que nos propomos a reunir trabalhos de um grupo ativo e já reconhecido de pesquisadoras e pesquisadores – embora em diferentes etapas de sua trajetória acadêmica – que, a despeito de

seus diferentes estilos, afinidades teóricas e focos de investigação, compartilham a mesma dedicação, a mesma seriedade e o mesmo compromisso em continuar a investigar e problematizar as questões relacionadas a gênero e sexualidade na educação brasileira.

Em Políticas do vivível: diferença, teoria e democracia por vir, Thiago Ranniery (PPGE/UFRJ) e Elizabeth Macedo (ProPEd/UERJ) desenvolvem uma reflexão sobre o papel da teoria política na maneira de lidar com a diferença nas políticas contemporâneas. O argumento central do texto *é que a diferença abre uma batalha sobre o próprio significado da democracia, que nem sempre pode ser tomada como uma forma de deliberação ou articulação em nome da tolerância ou mesmo da inclusão.* O pano de fundo para o debate são duas cenas escolares. A primeira enfatiza as diferenças nas experiências docentes sobre gênero e sexualidade, a segunda dá destaque ao engajamento de estudantes gays durante os movimentos de ocupação das escolas no Brasil. O autor e a autora suscitam questionamentos sobre explicações monolíticas – centradas exclusivamente em estruturas normativas – mobilizadas pela produção acadêmica no campo de gênero, sexualidade e educação e nos convidam a refletir sobre a política a partir do diálogo com a obra de Judith Butler (2015a; 2011; 2004a; 2004b) e Derrida (2005; 2012) indagando a possibilidade de uma teoria que *não se preste a aplinar a diferença em nome da democracia, mas que demonstre que a diferença mantém a democracia como um horizonte aberto.*

Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa, de Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira (PPGE/UFPE) e Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (PPGE/UFPE), apresenta um panorama da produção discursiva sobre gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras, enfatizando os sentidos produzidos ao longo do tempo e sua articulação a regimes do dispositivo da sexualidade. Destaca que as políticas do início do século XX pautavam-se numa racionalidade biomédica e que, a partir do processo de redemocratização do país, das conquistas no campo dos direitos humanos e da ascensão dos governos de esquerda, articulam-se a um regime sociojurídico, com estratégias políticas de regulação dos sujeitos baseadas na

promoção da cidadania e da saúde (CARRARA, 2015). Nesse período, emergem discursos pedagógicos oficiais pela “igualdade de gênero” e pela “diversidade sexual”. As parcerias do governo com a sociedade civil organizada e a criação de espaços institucionais para propor e coordenar políticas educacionais nesta área são marcas discursivas desse contexto. Desde 2014, entretanto, o país vive um acirrado embate hegemônico, onde grupos políticos e religiosos conservadores têm desenvolvido um ataque agressivo ao que nomearam “ideologia de gênero” na educação. Em diálogo com debates pós-estruturalistas e, em especial, com a Teoria Política do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), o texto busca discutir as condições de (im)possibilidade desse confronto hegemônico.

No capítulo seguinte, intitulado **“Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015)**, Julian Rodrigues (UFABC) e Regina Facchini (Pagu/Unicamp) apresentam os cenários da aprovação do Plano Nacional de Educação, delineando atores, discursos e categorias manejadas. Refletem sobre a mobilização da categoria “ideologia de gênero” e a equivalência estabelecida entre “povo brasileiro” e “família” apelando para a ideia de família (heterossexual e nuclear) como sujeito de direitos em relação à educação. A análise desenvolvida incide sobre a articulação discursiva entre argumentos científicos e religiosos. Com base na noção de política sexual (WEEKS, 1989; CARRARA, 2015), o texto discute a complexidade dos modos de regulação sexual que atravessam a disputa e chama a atenção para o forte apelo à opinião pública através da ativação de pânico morais pautados na justaposição de elementos do regime biomédico e do regime sociojurídico do dispositivo de sexualidade, colocando as ciências sociais e humanas sob suspeita.

A política de educação no cenário recente da política sexual brasileira: venturas e desventuras dos “adolescentes LGBT” na relação com a escola, de Vanessa Leite (IML/UERJ), discute a possibilidade de ser/estar adolescente LGBT e os tensionamentos que essas existências provocam na escola e no desenvolvimento de políticas educacionais. O texto enfatiza que a educação tem lidado

com a sexualidade ora através de processos de negação, ora por mecanismos formais de gestão das diferenças e sempre permeada pela fantasia da “sexualização” de crianças e adolescentes. Atrelado à ausência histórica de não enfrentamento destas questões, vivemos no contexto político contemporâneo um aguerrido embate de moralidades (CARRARA, 2015) em relação a gênero e sexualidade, onde a educação escolar é uma das arenas mais disputadas. Para Vanessa, as controvérsias e contestações, ao mesmo tempo que ameaçam os direitos LGBT conquistados, contribuem para a afirmação, política e pública, de identidades tradicionalmente subalternizadas e silenciadas na escola.

O texto de Rita Frangella (ProPEd/UERJ), **Do silêncio e seus sons: “diferenças” na Base Nacional Comum Curricular**, desenvolve uma reflexão sobre a BNCC, apontando para seu caráter normativo, regulador e centralizado. Enfatiza que mecanismos de articulação entre a ideia de universalização de conteúdo, ação democrática no acesso e conhecimento comum/nacional são acionados, transfigurando-se em uniformização e tentativa de anular a pluralidade das práticas. A noção de direito à aprendizagem é evocada através de uma cadeia de equivalência entre educação, qualidade, conhecimento comum e números (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016), significando igualdade no conteúdo e não nas condições de acesso e/ou produção. O antagonismo entre homogeneidade e heterogeneidade é intensificado através da ideia de acolhimento e tolerância à diversidade, que, como enfatiza a autora, *se trata de uma operação aditiva que não discute as hierarquizações entre os diferentes conhecimentos, culturas, mas torna-os passíveis de rearranjos que escamoteiam as exclusões que mesmo a perspectiva de inclusão não apaga*. Nesse contexto, gênero, sexualidade, raça, etnia quando abordados são tratados numa lógica conteudista e disciplinar, fixando territórios e obscurecendo os fluxos culturais (BHABHA, 2001) que disputam espaço e significam o conhecimento.

Currículo multicultural e identidades de gênero na escola: dando voz à diferença, de Ana Ivenicki (PPGE/UFRJ), discute como a produção acadêmica recente tem abordado os conflitos em torno de gênero, sexualidade e educação e qual a repercussão desta

produção em projetos de pesquisa e extensão universitária direcionados à formação continuada de professores e à elaboração de propostas curriculares. O estudo focaliza três nichos de divulgação científica: 1. o grupo de trabalho em educação, gênero e sexualidade (GT-23), da ANPEd; 2. a *Encyclopedia of diversity in education* (BANKS; 2012); e 3. o volume publicado, em 2016, pelo *Special Interest Group* (SIG), da *American Research Association* (AERA). De acordo com Ana, o diálogo com a perspectiva multiculturalista não é predominante na produção analisada, entretanto, os debates sobre gênero e sexualidade suscitados nas pesquisas analisadas proporcionam subsídios relevantes para elaboração de propostas curriculares de valorização das diferentes identidades e de resistência a discursos educacionais neoconservadores. A autora finaliza seu texto apresentando algumas experiências de pesquisa-ação desenvolvidas pelo seu grupo de pesquisa em parceria com secretarias de educação, com vistas à constituição de referenciais curriculares multiculturalmente orientados.

Em **Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”**, Marlucy Alves Paraíso (PPGE/UFMG) chama a atenção para as pretensões dos Projetos de Lei em tramitação no Congresso Federal que apelam ao termo “ideologia de gênero” para combater propostas curriculares no campo de gênero e sexualidade. A partir de uma pesquisa com docentes do ensino fundamental de três municípios de Minas Gerais, a autora enfatiza que, com as tentativas de controle da discussão de gênero e sexualidade nos currículos, o tema passou a fazer parte da “ordem do discurso” atual, revelando que *em um currículo sempre há espaço para encontros que escapam à regulação, que se abrem para a novidade e que criam heterotopias* (FOUCAULT, 2001). O texto, dá destaque, assim, a experiências de formação – em escolas, secretarias de educação, cursos de especialização e grupos de estudo nas residências de professoras – que emergiram em tempos do slogan “ideologia de gênero”. Para a autora, as formas pouco usuais de luta política desenvolvidas pelas docentes revelam que os agenciamentos coletivos ativam a vontade de potência (NIETZSCHE, 2011), tensionando o currículo e criando possibilidades diferentes das almejadas pelos grupos conservadores.

Os dois capítulos seguintes se debruçam na análise de experiências pedagógicas em gênero e sexualidade no âmbito da formação inicial de docentes e da intervenção psicossocial na escola. No texto **Direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação docente**, Jaileila de Araújo Menezes, Leyllyanne Bezerra de Souza, Suellem Duarte de Barros, Dayse Maria de Albuquerque de Queiroz e Isaac de Souza Assunção, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL/UFPE), refletem sobre os desafios da formação docente em educação sexual e gênero diante do cenário político contemporâneo de ameaça à ordem democrática do país. Defendem uma proposta pautada nos direitos sexuais e reprodutivos, que problematiza os referentes de integridade corporal, autonomia pessoal, igualdade e diversidade (CORRÊA; PETCHESKY, 1996). Criticam abordagens cognitivistas e tecnicistas focadas exclusivamente no acesso à informação, argumentando em favor de pedagogias que investem no sujeito da experiência (LARROSA, 2002). Neste ensejo, apresentam a análise de um projeto de aula-oficina efetuado no Centro de Educação da UFPE, que utilizou o “Artpad” (MCCARTHY; GALVÃO, 2001) como ferramenta teórico-metodológica, articulando técnicas do teatro, exercícios corporais, noções de desenvolvimento participativo e reflexões sobre relações de poder. Para as autoras e o autor, *trata-se de pensar e viver a formação docente em sua dimensão ético-política como um campo marcado pelo aprendizado do respeito a posições que podem ser divergentes, mas que não podem violar os direitos humanos.*

No artigo intitulado **Diversidade na escola: a pesquisa-intervenção como fortalecimento da comunidade política**, Claudia Mayorga (UFMG) e Geíse Pinheiro Pinto (UFMG) enfatizam que a tarefa de abordar as questões de gênero e sexualidade na escola não pode se resumir ao trabalho em sala de aula, chamando a atenção de que o sexismo e a LGBTfobia estão articulados a outros marcadores sociais de diferença – como raça, território e geração – produzindo contextos complexos de desigualdade social. Defendem trabalhar com a perspectiva da pesquisa-intervenção como ferramenta teórico-metodológica para o fortalecimento político de grupos em comunidades e em instituições. Tomando

como objeto de análise o projeto *Cidadania em Ação* da UFMG – realizado numa escola localizada numa favela de Belo Horizonte – as autoras salientam as limitações das políticas públicas de juventude centradas em projetos punitivos ou salvacionistas. Destacam as dificuldades vivenciadas pela escola analisada em lidar com a sexualidade das/os jovens; em cativar o interesse de seus estudantes pela sala de aula e em superar problemas de relacionamento decorrentes das diferenças culturais entre estudantes e docentes. As autoras concluem que o enfrentamento desses obstáculos e o desenvolvimento de uma intervenção psicossocial na instituição só são possíveis com a apropriação da escola pela comunidade e a desconstrução da *ideia de cidadania como aquisição de direitos legais (atemporais, abstratos e universais) através do Estado, substituindo pela noção de cidadania como estratégia política (DAGNINO, 1994), que se constrói “de baixo para cima”, que inclui “a invenção/criação de novos direitos, que emergem de lutas específicas”*.

Por fim, **Nas trilhas do afrofeminismo: pedagogias feministas decoloniais para uma crítica anticolonial, antipatriarcal, antirracista, radicalmente livre**, de Karina Bidaseca (pesquisadora da Universidade Nacional de San Martín, Buenos Aires), evoca a literatura feminina e afrodescendente para refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula e seu compromisso com o questionamento das desigualdades de gênero, raça/cor/etnia, geração, nacionalidade. A autora argumenta em prol de uma experiência pedagógica não burocrática, baseada na imersão pessoal (LORD, 1984), no vínculo afetivo com as/os estudantes, na localidade do conhecimento e na denúncia da “falsa objetividade científica” (HARAWAY, 1995).

Este livro não busca apresentar um panorama completo, sistemático ou muito menos fechado das investigações e debates atuais sobre as questões de gênero e sexualidade na educação brasileira. Busca, outrossim, reunir trabalhos recentes de pesquisadoras e pesquisadores que têm assumido o compromisso e o desafio de continuar a investigar, a apontar dilemas, contradições, e a provocar a realidade escolar e educacional do país e da região em relação aos discursos sobre feminilidade, masculinidade, identidades

e comportamentos sexuais que têm atravessado, estruturado e/ou deslocado seus horizontes de possibilidade. Pesquisadores e pesquisadoras que assim agem, a despeito da estigmatização, das pressões e das ameaças que têm se levantado crescentemente contra esse campo de estudos e trabalhos, ou talvez mesmo estimulados/as por tais pressões e ameaças.

Os textos apresentados abordam alguns dos principais tópicos dos debates atuais na área: tensões entre diferença e identidade; disputas na elaboração e aprovação de políticas públicas; discursos e modelos curriculares hegemônicos; dilemas de estudantes LGBT na realidade escolar; características e tendências da produção acadêmica sobre o tema; formação docente; direitos reprodutivos; estratégias de pesquisa e estratégias de resistência nos espaços escolares e no campo acadêmico. Esperamos, assim, que a leitura destes trabalhos possa ajudar as leitoras e leitores não somente a ampliar e aprofundar seus questionamentos sobre as dinâmicas que envolvem as questões de gênero e sexualidade na realidade escolar e educacional, mas também a produzir caminhos, construir possibilidades e articular essas contribuições às suas próprias perspectivas de investigação e debate.

Referências

- BANKS, James. (Org.). *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, 2012.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BUTLER, Judith. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004a.
- BUTLER, Judith. *Precarious life: The Powers of Mourning and Violence*. New York: Verso, 2004b.
- BUTLER, Judith. There are some muffins there if you want... a conversation on queerness, Precariousness, Binationalism, and BDS. In: ALONI, Udi (Org.). *What does a Jew Want??: on binationalism and other specters*. Nova York, Columbia University Press, 2011. p. 204-227.

- BUTLER, Judith. *Notes toward a performative theory of assembly*.
Cambridge: Harvard University Press, 2015a.
- CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 323-45, 2015.
- CORRÊA, Sônia; PETCHESKY, Rosalind. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 6 (1/2), p. 147-177, 1996.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *Rogues: two essays on reason*. California: Stanford University Press, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Florianópolis: EdUFSC, 2012.
- FRANGELLA, Rita. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 69-90, 2016.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 1995, p. 7-41.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.
Acesso em: 28 set. 2016.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.
- LORDE, Audre. The master's tools will never dismantle the master's house. In: LORDE, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984.

- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-24, abr./jun., 2017.
- MISCOLCI, Richard. Estética da existência e pânico moral. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Ed.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MCCARTHY, Julie; GALVÃO, Karla. *Projeto Artpad: um recurso para teatro, participação e desenvolvimento*. [s. l.]: Centre for Applied Theatre Research, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Tradução, prólogo [O homem que foi um campo de batalha] e notas por Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo, na formação e nas práticas docentes. *Educação Unisinos*, 22(1), p. 16-25, jan./mar. 2018.
- POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educação Social*, Campinas, v. 37, n. 136, p.727-54, jul./set. 2016.
- SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- WEEKS, Jeffrey. *Sex, politics and society: the regulation of sexuality since 1800*. Londres; Nova York: Longman, 1989.

1 POLÍTICAS DO VIVÍVEL: diferença, teoria e democracia por vir ¹

Thiago Ranniery²
Elizabeth Macedo³

[...] uma coisa é atribuir tão rapidamente uma vitória definitiva e sem partilha. Assujeitou-se o mundo, assim, totalmente como o sonharam – o projetam, o programam e querem no-lo impor – nossos atuais “conselheiros pérfidos”? Postulá-lo é, justamente, dar crédito ao que sua máquina quer nos fazer crer. É ver somente a noite escura ou a ofuscante luz dos projetores. É agir como vencidos: é estarmos convencidos de que a máquina cumpre seu trabalho sem resto nem resistência. É não ver mais nada. É, portanto, não ver o espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42)

Cena 1: Entro para a aula da disciplina “A questão de gênero no Brasil”. Meus alunos e alunas, todos os 30 sentados naquela sala, eram professores da rede pública do Rio de Janeiro. Entre

-
- 1 Texto vinculado aos projetos “Currículo, subjetividade e diferença”, financiado pelo CNPq, pela FAPERJ e pelo Programa Prociência/UERJ, de autoria de Elizabeth Macedo; e “Currículo, ontologia e formas de vida: o vírus como figura de poder”, financiado pela FAPERJ, de autoria de Thiago Ranniery.
 - 2 Doutor em Educação pela UERJ, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.
 - 3 Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

a curiosidade e o desespero, me diziam que haviam escolhido fazer aquele curso eletivo de uma especialização oferecida pela Faculdade de Educação para conhecer mais sobre algo tão presente nas escolas que trabalhavam e para o que tinham certa dificuldade de oferecer alguma resposta. Naquele dia, combinamos que, para a segunda aula, na semana seguinte, organizados em grupos, cada equipe apresentaria para o restante da turma questões trabalhadas em artigos previamente selecionados, cujos temas orbitavam em torno do debate educação e gênero. Desempenho escolar, juventude, educação infantil, ensino de ciências e matemática, alfabetização, avaliação e docência eram alguns dos temas atravessados por gênero na escola. Logo em seguida, a sala foi tomada por reações: “essas escolas não são no Rio de Janeiro, né?”, “Esse pessoal faz pesquisa em que escola? Porque na minha é que não é!”, “Eu achava que até podia ser conservadora, porque, né, nossa formação tradicional; mas, ao ler esses textos, me senti a melhor das professoras”, “Lá na escola, que eu trabalho, meu filho está muito longe de ser isso aí”, “Ah, você precisa ir lá na escola, ver com os seus próprios olhos”.

Cena 2: “Pode ter certeza que são as mulheres e gays que organizam aqui!” – disparou Lucas, um aluno do segundo ano do Ensino Médio, ao me receber em duas escolas ocupadas no Rio de Janeiro, para que eu realizasse uma oficina sobre gênero e sexualidade. No mural de atividades da semana, eram muitos os momentos destinados aos temas, em diversos formatos. O notável envolvimento de gays e lésbicas na organização das ocupações foi uma sensação que vários colegas de trabalho compartilharam comigo ao também rodarem escolas ocupadas. Havia algo de efervescente ali! “A gente debate todo o dia sobre gênero e sexualidade, não é só na ocupação não. Acho que a ocupação só deu visibilidade. Só o fato de o meu corpo estar aqui todo o dia, dos nossos corpos estarem aqui, então tem debate, né?”. “Que corpo?” – pergunto eu. Lucas responde: “Esse

corpo de viado, né mona?». “Acho que eu gosto da escola por isso, aqui o meu corpo pode ser o que ele é.” – continua ele.

Essas são as cenas a partir das quais buscaremos construir este texto como uma discussão sobre diferença e democracia. Trata-se de um texto sobre o papel da teoria política diante da sombra que pesa, com as ascensões das esquerdas aos governos, sobre boa parte das políticas contemporâneas e mesmo sobre os movimentos sociais que almejavam projetos de transformação social. Distantes de uma postura de puro ressentimento, seremos guiados pela pergunta sobre como lidar com a diferença, esse teste de fogo da política, que parece ainda se manter como um impertinente incômodo. Como tem salientado Wendy Brown (2008), há algum tempo, as tentativas de conciliar as diferenças nas vidas em nossas sociedades complexas têm produzido encrências políticas que pegam a trilha da tolerância com vistas a diferentes tipos de consenso social. Nosso argumento, aqui, é que a diferença é o nódulo incontornável da política, sem o qual não é possível pensar a política no horizonte democrático.

Para tanto, também desdobraremos nossa argumentação de modo a apontar como a teoria torna-se especialmente problemática nesse contexto. Não apenas porque os significados de diferença, democracia e política dependem das teorias sociais das quais eles emergem, mas porque também dependemos da relação da teoria com os processos democráticos. De fato, nós gostaríamos de sublinhar certa disjunção entre a forma política da democracia, ou pelo menos o que é regularmente chamado de democracia, e a produção da diferença. Consideramos importante mantê-los apartados para entendermos como expressões da diferença podem colocar em questão uma forma política particular, especialmente aquelas que se denominam democráticas. Nosso desejo não é, pois, apontar para a polissemia possível da democracia, mas, antes, indicar como a diferença abre uma batalha sobre a definição do próprio significado da democracia, que nem sempre pode ser tomado como uma forma de deliberação ou articulação em nome da tolerância ou mesmo da inclusão.

Nosso diálogo teórico será com a obra de Judith Butler, trabalho nem sempre associado às políticas da democracia, embora a autora venha se tornando, recentemente, uma das proeminentes figuras quando se trata da discussão da democracia radical (LLOYD, 2009). O nome de Butler evoca, de pronto, uma mudança de orientação do pensamento feminista que marcou o final dos anos 1990 e, de modo especial, a primeira década dos anos 2000. Trata-se de um momento de inflexão e efervescência, um campo amplo e dinâmico de ação e luta que envolveu diferentes agentes, como movimentos sociais, universidades e Estado. Muitas cartografias surgiram, desde então, na teoria política, tendo por objeto o significado, as consequências e a própria realidade dessas mudanças e reconfigurações. Do coração do feminismo, Butler é reconhecida por sua dedicação à crítica das teorias e das práticas políticas dos campos nos quais se imbrica intelectual e afetivamente, na tentativa de abri-los para, como diria Foucault (2010), “pensar de outro modo” em um cenário de políticas iridescentes.

Uma parte significativa de sua obra (BUTLER, 1990a; 1993) revirou, em termos bastante polêmicos, noções petrificadas – que já vinham dando sinais de desgaste⁴ – do feminismo como “sexo” e “mulher”. Ao empreender uma radical crítica genealógica do gênero, no sentido conferido por Michel Foucault (1997), Butler mostrou como o gênero se constitui socialmente pelo discurso. O vocabulário, a gramática e os autores responsáveis pela produção de suas inquietações implicam-na no campo teórico e político do pós-estruturalismo ou naquilo que Rose Braidotti (2005) chamou de desconexão transatlântica. Para a autora, deu-se em um entrecruzamento entre a “teoria francesa”, centrada em Derrida, Deleuze e Foucault, e os ventos que já sopravam nas ciências sociais e humanas anglo-americanas a partir de diferentes ondas da psicanálise e

4 Os chamados feminismos lésbicos, feminismos chicanos/latinos, feminismos negros e, mais recentemente, pós-coloniais e transnacionais, já vinham denunciando não só o caráter abstrato e o universal da categoria “mulher”, como também aquele seu atravessamento por raça, sexualidade e situação geopolítica, sempre chamando atenção para as exclusões presentes nas lutas identitárias tradicionais. Conferir, a título de exemplo e sem pretensão de esgotamento, Anzaldúa (1987), hooks (1982), Mohanty, Alexander (1997) e Spivak (2010).

de intersecções com o marxismo. As formulações de Butler se constituem no diálogo com um sem-número de autores desses campos, resultando em teorizações políticas pouco ortodoxas, que articulam referências pós-estruturalistas ao pensamento moderno e, em especial – embora não exclusivamente –, às tradições hegeliana e fenomenológica. Sob essa óptica, sua obra apresenta elementos que giram em torno do empreendimento desconstrutivo da linguagem; da crítica à categoria de sujeito moderno; do reconhecimento da estruturação do social como discurso; da impossibilidade de saturação de qualquer identidade; do social como efeito de um fracasso constitutivo; e da contingência dos efeitos das práticas políticas e das relações de poder, ou seja, de sua indeterminação.

Queremos que as duas cenas com as quais abrimos este texto funcionem como intercessores para discutirmos como é possível tirar ilações do debate sobre performatividade de gênero para a política. Não nos parece que os efeitos de contestação e suspensão que esse exercício de teorização veio a colocar para uma analítica da democracia tenham sido suficientemente explorados. A performatividade de gênero, afirmou Butler (2015a), enquanto uma teoria e uma prática, foi usada para resistir às normas de gênero e à sua constituição como um horizonte homogêneo e totalizante, de modo que ela pode ser conceituada a fim de criticar outras normatividades. Certa vez, ao ser questionada sobre a conexão entre seus primeiros escritos e seus trabalhos mais recentes, Butler (2011, p. 209) insistiu que a discussão sobre a performatividade de gênero “nunca foi sobre uma política de identidade”, apontando que o fio condutor de sua obra é uma resistência crítica a todas as formas de “policiamento de comunidade” (BUTLER, 2011, p. 210), sejam elas quais forem. Nosso exercício de trabalhar com Judith Butler se volta, portanto, para a desconstrução da lógica identitária e essencialista que funda a política moderna como uma busca por lógicas classificatórias nas quais sujeitos e objetos ocupam lugares distintos e hierarquizados.

Nosso interesse recai, especialmente, sobre como essas duas cenas nos levaram a repensar a democracia em termos de performatividade, desconstruindo os paradoxos do enfrentamento da

diferença com os quais temos nos deparado. Partimos da performatividade de gênero ensejadas por tais cenas, mas queremos deslocar o debate da questão de gênero, referencial mais comum em torno do nome de Butler. Tomamos o “feminismo como uma política definida por seus campos de contestação e repetidas recusas das teorias dominadoras” (HARAWAY, 2004, p. 245), assumindo, com a autora, que “o ‘gênero’ trata ‘gramaticalmente’ precisamente da ‘alteridade’ e da ‘diferença’” (HARAWAY, 2004, p. 245). Pretendemos buscar “formas plurais de agência e práticas sociais de resistência” (BUTLER, 2015a, p. 9), assim como de valorização da “improvisação dentro de uma cena de constrangimento” (BUTLER, 2004a, p. 1). No uso, por certo deslocado, que faremos da performatividade ao longo deste texto, é possível indicar que o ato de delimitação de poder para definir o que contará como política, limitando políticas heterogêneas, é o que está em jogo em muitas das controvérsias que a diferença coloca para a democracia. Queremos, com isso, ainda que de forma tateante, falar de uma *democracia por vir*, na acepção que lhe confere Derrida (2005), apontando para sua irrealizabilidade. Em suma, nós nos perguntamos sobre como é possível uma teoria da política que, a partir da noção de gênero como essa janela para alteridade, não se preste a aplainar a diferença em nome democracia, mas demonstre que a diferença mantém a democracia como um horizonte aberto.

Espaço de aparência, espaço da diferença

As duas cenas com as quais abrimos este texto trazem questões que suspendem e reivindicam certo modo de existência política muito comum em nosso trabalho de pesquisa em gênero e currículo. De um lado, professores/as que se recusam a conceber as escolas em que atuam como paisagens unidimensionais, sobretudo frente ao que tem sido pelas produções discursivas das pesquisas sobre gênero, sexualidade e educação. De outro, o engajamento de alunos gays na política de ocupações aponta não somente para os efeitos do corpo na escola, mas também para certa dimensão afetiva que reveste o espaço escolar para determinadas experiências

de gênero e de sexualidade (RANNIERY, 2016a). Isso, sem deixar de considerar que a história de professores/as e estudantes gays e lésbicas em jogo nas cenas cotidianas das escolas é largamente circunscrita pela vasta literatura da pesquisa educacional em gênero e sexualidade. Muitas vezes, essa literatura nos devolve para a tirania das estruturas normativas. Em outras, ela aposta na resistência associada a performances individuais, redundando em posições espontaneístas. De todo modo, as duas cenas são, quase sempre, alçadas ao campo do impossível (RANNIERY, 2016b). Elas sinalizam para formas de atuação corporificadas em uma força indexical, uma zona que Veena Das (2007) chamaria de delicado trabalho de criação do sujeito, que tem se tornado invisível e apagado por não poder facilmente se conformar aos marcos normativos do que é (fazer) política.

Não pretendemos, aqui, fazer referência à discussão, nem sempre fácil, sobre gênero e sexualidade nas escolas ou à conformação de um conteúdo a ser posto em funcionamento pelos currículos – esse tropo racionalista e humanista do discurso pedagógico centrado numa razão que iluminaria o debate público. Estamos apontando para modos de existência que deslocam discursos e significados da política e afetam, por consequência, a formação dos projetos políticos. Assumimos que as formas corporais, imaginativas e estéticas pelas quais a diferença prolifera provocam deslocamentos de sensibilidade, de modos de dizer e falar, de viver e de se fazer visível e, deste modo, transfiguram em formas de produzir política. Esses modos de existência tanto disputam o que a política pode ser quanto sinalizam que, por vezes, perde-se de vista como o próprio caráter da política está sendo disputado. Em diferentes ocasiões, Butler (1997a; BUTLER, ATHANASIOU, 2013) tem indicado que corremos o risco de estar apagando da cena outras formas políticas pelas quais a política ganha outros possíveis sentidos, até então, impensáveis. Segundo a autora, trata-se de formas que não são previstas nem podem ser circunscritas inteiramente a formulações políticas quase-transcendentais. Se, como argumenta Ranciére (2009), a política tem a ver com certo tensionamento na distribuição do que pode ser dito e visto – e, por consequência,

quem pode ser dito e dizer, ou ser visto e se fazer visível – em certa comunidade, esse deslocamento é parte do trabalho de tornar a vida, para utilizar novamente os termos de Butler (2004b), vivível.

Essa problematização da política, entrelaçada aos modos de existência, incide, com efeito, sobre a figura do sujeito. Nas teorias sociais e culturais contemporâneas, tornou-se quase inconcebível retornar “à ideia de que o homem é o mestre e possuidor da totalidade de suas ações e de suas ideias” (PETERS, 2000, p. 79). No campo da política, no entanto, a contestação do sujeito empreendida pelo pós-estruturalismo tem sido silenciada, mesmo no interior de pensamentos e de filosofias qualificadas como de “esquerda” (BUTLER, 1998). Para a autora, o estatuto político do sujeito permanece pouco questionado, pouco suscetível à problematização, o que sanciona e refunda limites para o trabalho da teoria e da crítica. Para ela, o sujeito da política tem se sustentado sobre uma normatividade que gera exclusões. O que nos interessa é como Butler tem conectado essa questão do sujeito da política, mais especificamente, com aquilo que é qualificado e reconhecido como humano. Na extensão de suas formulações para o campo da filosofia política e da ética (BUTLER, 2005, 2015b) está um empreendimento genealógico que se interroga sobre *o que conta como uma vida?* Das vidas abjetas às vidas precárias, das vidas inteligíveis às vidas choráveis, lidaremos, ao longo deste texto, com a pergunta sobre que vidas valem a pena ser vividas, que vidas são reconhecíveis como vivíveis.

Portanto, não é sem razão que temos sido levados por nossas investigações a repensar as ideias de ação política, colocando em questão algumas das dimensões poderosas das noções reinantes de democracia e política. Percebemos que é a relação entre política e vida que as histórias – com as quais viemos nos deparando e das quais extraímos apenas duas cenas –, corporificam e colocam em jogo. Ainda que não se possa perder de vista que a política se transforma pela possibilidade de contestação de sentidos, tal movimento se faz de modo extensivo à produção mesma da vida, ao campo da existência ordinária. Tal formulação é, certamente, devedora das reflexões foucaultianas sobre biopolítica (FOUCAULT,

2009) – desta política que torna a vida tanto sujeito como objeto, e na qual populações são incrivelmente sujeitas ao que se chama de precarização da vida. Muito dessa virada operatória está mesmo inspirada em como o gênero é “necessário para a reprodução da pessoa [...] necessário para produzir as condições materiais da existência e da subsistência” (BUTLER, ATHANASIOU, 2013, p. 4), dimensão, por exemplo, para a qual Lucas apontava ao existir diariamente na escola. Com efeito, a própria ideia de performatividade de gênero passa a envolver uma “preocupação com noções como *ir vivendo, sobrevivendo, continuando*, que são tarefas temporais do corpo” (BUTLER, 2015b, p. 238-39, grifo nosso). Em resumo, as cenas que trazemos aqui nos interpelam e exigem um exercício de reconciliação da política com a tarefa, por vezes, urgente, de tornar a vida vivível. Apontam que o que passa a mover uma problematização da política é “um desejo de viver, de tornar a vida possível, e de repensar o possível enquanto tal” (BUTLER, 1999, p. 20), desejo este que emerge nas trajetórias de vida como uma “necessidade de sobrevivência” (BUTLER, 1999, p. 26).

Tal desejo não aponta para a inteira sublimação da política pela precarização da vida. Ao contrário, permite o reencontro com “formas plurais e provisórias de coexistência” (BUTLER, 2015a, p. 16) e com “versões provisórias e nascentes de sobrevivência” (BUTLER, 2015a, p. 16). Essas formas e versões de política – quando mescladas à vida – realçam que não se trata de um exercício dado de antemão, mas que as funções de legitimação da teoria e prática da democracia se constituem por linhas de demarcação do que nós, implícita ou explicitamente, estabelecemos como política. Nesse exercício, julgamos que o que Butler (2012; 2015a) chamou de “espaços de aparência”, retomando Hannah Arendt, tem certa potência analítica para o que aqui queremos abordar. A formulação de Arendt (2014) afirma que trabalhar para as necessidades básicas não constitui uma vida ativa e política, que se deve aspirar a uma vida ativa operando na esfera pública, e que tal vida depende implicitamente de uma esfera privada fortalecida que apoia e atende às necessidades daqueles que podem agir pública e politicamente. No entanto, enquanto Arendt parece descartar a sobrevivência como

uma forma não-política de atividade, Butler (2015a) argumenta que a política está inextricavelmente ligada aos corpos, às necessidades, aos desejos, à sua complexidade, redefinindo a política como preocupação pelas condições sociais nas quais “a interdependência vivível se torna possível” (BUTLER, 2015a, p. 18).

Discordando de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2001), e de seu reconhecimento da produção de um campo pré-político que faz com que a política possa se constituir como tal, Butler (1988; 2004a) convoca a teoria política contemporânea a incorporar as dimensões de gênero, sexualidade, corpo, parentesco – enfim, tudo o que foi relegado ao campo “de fora” da política. Isso porque, para a autora, a sobreposição entre política e espaço público tem relegado o espaço privado, no qual, geralmente tais dimensões são alocadas, ao “pré-político”. Com frequência, ao que parece, as formas políticas – e suas versões de agência – que os modos de existência ordinária encampam nas escolas não são reconhecidas como “política”. Para usar as palavras de Butler, embora se possa aceitar que há “um ‘exterior’ ao socialmente inteligível e que este ‘exterior’ sempre será o que define negativamente o social” (BUTLER, 1993, p. 291), invocar uma definição invariável, supostamente pré-discursiva, de política é um movimento que impõe e “ontologiza a sujeição” (BUTLER, 1993, p. 291). É como se, ao delimitar performativamente o que é inteligível como ação política, a condição ontológica da diferença só pudesse ser sinal da sua própria sujeição. Em suas palavras, sobre a abjeção que bem pode nos servir neste texto:

A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia. Eu me enfureço com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem nossos corpos no mundo; então eu tento, quando posso, usar minha imaginação em oposição a essa ideia. [...] com efeito, parece-me crucial recircular e ressignificar os operadores ontológicos, mesmo que seja apenas para apresentar a própria ontologia como um campo questionado (BUTLER, 2002, p. 157).

Mobilizar a imaginação para questionar a delimitação performativa do que conta como política é um exercício de desconstrução de toda e qualquer forma de ontologia que tal política pressupõe como reconhecível. Na vida cotidiana, a ontologia torna-se um campo questionado porque, ao traçar o trabalho da vida vivível, coloca em suspensão, como seu corolário, o que é reconhecido como política. Dito de outro modo, a democracia só é um problema político porque é também um problema ontológico. A fantasia de saturação ontológica, engendrada pelos códigos de inteligibilidade, funciona quando uma coletividade orquestrada nomeia um modo de atuação como “político”. Essa operação faz pressuposições sobre quem não é incluído no político e, inevitavelmente, se refere a modos de existência cujas formas de expressão e atuação não seriam “políticas”. Com efeito, quando a luta se dá visando definir previamente um modo de atuar como o único modo possível de reconhecimento político, o resultado dessa positivação da unidade política é que somos levados a testá-la em termos de inclusão, aceitando seus termos e nos contentando em indicar populações, grupos ou sujeitos excluídos pela demarcação.

Ainda que a saída fosse insistir que o excluído é tão parte da política, assumiríamos, implicitamente, que alguém precisa ser incluído. Acabamos, por efeito, não enfrentando o que Laclau e Mouffe (2001) descreveram como o caráter constitutivo do exterior, por meio do qual uma noção particular de política é estabelecida. O poder de delimitação da diferença é, portanto, atualizado no próprio momento em que uma forma política é expandida. Entre a pretensão de extensão da política e a denúncia da exclusão, reside a premissa da existência de uma vasta região de modos de vida, cujos modos de atuação restam irreconhecíveis à política. Ambos os movimentos acabam se espelhando na produção de formas de reconhecimento que ontologizam a sujeição que a exclusão produz. Na medida em que a delimitação depende dessa zona de irreconhecibilidade, aquilo que é supostamente excluído da estruturação da política torna possível a emergência de um campo cultural e subjetivo que acaba por fazer da exclusão a condição de ininteligibilidade de determinados modos de existência. Os excluídos, a que

se refere Butler (1993), seriam modos de vida que fazem parte da norma, dela constitutivos, de modo que toda sua exclusão é também constituinte do que a norma toma como seu exterior.

Estamos nos referindo a como exclusão/inclusão ou identidade/representação, categorias quase sempre tomadas como fundamentais em uma política democrática voltada para a diferença, estão implicadas na produção de zonas de invisibilidade pela expansão e atualização de uma região irreconhecível. Não queremos, assim, diante das cenas que invocamos, estender o reconhecimento às zonas de sombra das escolas para demandar que todas as formas de agência e modos de existência são políticos, mesmo quando não se dão conta. Nosso argumento gira em torno da ideia de que somente com uma mudança na relação que restringe a política ao embate do que pode ou não ser reconhecido nos seus termos, a democracia torna-se um horizonte irrealizável. Nossa preocupação não é, pois, afirmar que “tudo que aqueles professores e alunos realizam é político” – o que tem ganhado destaque no senso comum –, mas discutir como o que conta como política é demarcado, de que maneira uma linha reconhecível é traçada ao longo de territorializações que exigem políticas de articulação, representação ou identidade como pressupostos do que a política é e faz.

Essa demarcação introduz, ainda, outra dimensão do problema de gênero da política⁵, uma vez que nem todas as ações discursivas relacionadas ao reconhecimento (ou não) do que é política são explícitas. A operação de poder em curso na demarcação funciona, em certa medida, de modo performativo, como Butler (1997a; 1997b) mostrou diversas vezes. Ou seja, ela decreta certas distinções, incluindo como seu efeito a própria exclusão, nem sempre nomeando-a como tal. Quando apontamos que a exclusão é atualizada por formas políticas apenas parcialmente reconhecíveis, estamos afirmando que a operação de delimitar faz mais do que simplesmente nomear. O que se produz nesse campo, como parte dele e como aquilo que é dele supostamente excluído para que o domínio se constitua como tal, é um efeito do poder (BUTLER,

5 O trocadilho com tradução de *Gender Trouble* (BUTLER, 2003) é proposital.

1993). O ato de delimitação age, deste modo, de forma performativa, “um agir reiterado que é poder na sua persistência e instabilidade” (BUTLER, 1993, p. 225), estabelecendo um problema para democracia mesmo quando – ou precisamente quando – se fortalecem termos que lhe seriam chaves. A saber, o reconhecimento de modos de agência política apela para meios excludentes. Ela se produz por meio de uma série de supressões radicais que, paradoxalmente, suspendem a possibilidade de articulação política, na medida em que não é possível recuperar nem saturar totalmente os modos de existência empurrados para fora do que é reconhecível como política.

Todavia, para Butler (1990b), o que foi excluído pode retornar por meio da operação de reiteração da norma, como fantasma, que assombra, perturba e assusta ao mediar uma rearticulação da matriz de inteligibilidade. Essa irreduzível presença do que se mantém excluído, demonstra como as lutas políticas também são dispositivos discursivos que podem esterilizar a diferença quando a tratam como uma unidade. Noções como articulação, representação ou mesmo identidade, como uma condição de funcionamento da política, borram irremediavelmente a possibilidade da diferença. As manifestações que tomaram as escolas em nossa Cena 2 – a importância que nelas assumem os corpos juntos e em relação, como são sustentados, suas condições de persistência (BUTLER, 2015a) – têm permitido recolocar o espaço de diferença para a democracia como um campo de dissenso. Um campo que perturba, rearticula e desloca o que é ou pode ser reconhecível como política. Esses espaços de aparência – no sentido de aparecimento – tornam-se uma forma vital de habitabilidade da vida, pois “somente através de uma forma insistente de aparecer exatamente quando e onde somos apagados, a esfera da aparência se abre e se abre de novas maneiras” (BUTLER, 2015a, p. 37).

Butler (2015a) enfatiza que os espaços de aparência não são necessariamente espaços físicos, mas estão sendo montados com linhas de força que funcionam para permitir que novas relações sociais sejam estabelecidas entre os corpos. Ao fazê-lo, eles são capazes de “fazer um apelo à justiça” (BUTLER, 2015a, p. 76),

como nossos/as professores/as pareciam exigir. Talvez um dos mais importantes *insights* sobre as cenas que escolhemos seja o de que a “política” não é somente produzida por demandas afirmadas em nome de um objetivo ou ideal comum, mas também “por condições de possibilidade de sua aparência, e, assim, dentro de um campo visual; e por suas ações, e, deste modo, como parte de uma performance corporificada” (BUTLER, 2015a, p. 19). Dito de outro modo, os espaços de aparência são campos de proliferação da diferença, “maneiras de confessar e mostrar [que] certas formas de interdependência têm uma chance de transformar o campo da aparência” (BUTLER, 2015a, p. 38). Assim, tais espaços oferecem uma crítica à cultura política contemporânea precisamente por sua transitoriedade, sua aparição e desaparecimento súbitos.

Embora esse argumento possa soar apenas como mais um chamado à fragmentação – vulgata comum da posição acusatória em relação ao pós-estruturalismo –, o que está em jogo é uma demanda radical: a de que a política deixe de ser positivada com uma unidade, mesmo que seja como efeito contingente ou transitório de uma articulação. Em uma outra derivação possível, as afetações pelas vidas que tecem esse trabalho da vida vivível permitem caracterizar o domínio ontológico – da produção mesma da vida – como um conjunto de possibilidades expressivas, “parte da performatividade plural e corporificada que nós podemos entender como marcada por dependência e resistência” (BUTLER, 2015a, p. 18). Isso sugere que a luta para alcançar as necessidades básicas de sobrevivência é uma luta política que desloca o que reconhecemos por esse termo. Num mundo de investimento brutal sobre a vida e a morte, talvez seja a luta pela vida vivível, que define o nosso tempo. Quando a política toma à vida inesperadamente, posto que é condição para persistir e continuar vivendo diante daquilo que Butler (2012) denominou “formas de precariedade induzida”, os modos clássicos de agência se dissolvem rapidamente e sua transitoriedade está ligada a um tipo de função crítica sobre o que é reconhecido como política.

Butler reconhece que a agência é possível como uma prática reiterativa e citacional, rearticuladora das relações de poder, uma

formação ambígua. Se o poder regula, também permite, de tal modo que a sujeição “é restrição na produção” (BUTLER, 1997b, p. 84). Se, nos terrenos da diferença, emergem mais do que nunca espaços de poder, mecanismos de sujeição e ocasiões para o exercício da agência são revelados simultaneamente. Essa “estrutura ambivalente” (BUTLER, 1997a, p. 14) deveria ser considerada em qualquer teorização da política. Sua produtividade está em tomar as vidas como saturadas de poder, sem transformar a “submissão [...] em um atributo essencial ou exaustivo” (BUTLER, 2013, p. 97), em que pese o fato de o campo de poder estar implicado na vida ou, talvez, em virtude mesmo dessa implicação. Os/as professores/as que estranham o cenário sufocante da escola desenhado pela pesquisa educacional ou os/as alunos/as gays que apontam a escola como um lugar habitável e apaixonante para experimentar seus corpos percebem a agência emergindo de uma repetição da norma – desde dentro da escola, não da sua reforma ou através do seu enfrentamento. Repetição que não é exclusivamente uma atualização, mas um deslocamento. Em outros termos, a repetição da norma oscila de modo indecível entre sujeição e agência, em que modos de viver funcionam como indicadores que desorganizam as oposições entre norma e subversão.

Ao nos depararmos com aquelas cenas cotidianas nas escolas, nossa pergunta não foi, enfim, se os movimentos realizados por professores/as e alunos/as podem ser interpretados como exemplos verdadeiros ou promissores de alguma revolução em curso. Nosso olhar se voltou para salientar como as ações cotidianas, passageiras, escorregadias, invisíveis – “pontuais”, como bem qualificaria a gramática da pedagogia ao contrastá-las às fantasias de projetos duradouros e com objetivos a serem alcançados –, têm se constituído em novos modos de vida política, em espaços de aparência que abrem escolas e currículos à passagem da diferença. Tais espaços comportam formas de agência invariavelmente transitórias por permanecerem fora dos termos mais estreitos de concepção da luta política. Neste campo, política não possui uma identidade unívoca, consistente e unitária, mas se constitui de uma liminaridade dissociada (BUTLER, 2000a), forjada na heteronímia. Para

dizer de outro modo, a atividade, a afirmação e a própria capacidade de transformar as condições da vida vivível são derivadas de formas multiplamente constituídas e movem-se em várias direções. Essas expressões coletivas da vida vivível, ao buscarem uma abertura para outras formas de existência, põem em causa a legitimidade dos termos da luta política que pretendem obscurecê-las. A política torna-se “uma coalização aberta” (BUTLER, 2003, p. 37), agenciando um espaço de “múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *têlos* normativo e definidor” (BUTLER, 2003, p. 37). Abre-se, entre esses espaços da diferença – e por meio deles –, uma cultura da heterogeneidade, que se produz reconhecendo a singularidade e expandindo a multiplicidade.

Nas fronteiras da teoria como (des)montagem da política

Montagem é uma destas gírias conhecidas em circuitos gays. Esse termo diz respeito a “um processo de manipulação e construção de uma apresentação que seja suficientemente convincente, sob o ponto de vista das travestis, de sua qualidade feminina” (BENEDETTI, 2000, p. 60). Trata-se de um termo inserido na gramática teórica de Butler e que vamos utilizar como metáfora para falar, não do funcionamento performativo de gênero, mas do funcionamento performativo de uma teoria que se propõe a uma analítica da política. Nosso jogo será mais propriamente com a ideia de *des-montagem*. Diante da condição ambivalente das políticas do vivível, perguntamos como é possível explorar o que Butler chega a caracterizar como “uma nova analítica do poder” (BUTLER; SPIVAK, 2007, p. 93) através da qual “devemos, portanto, pensar um modelo de poder que dê conta da diversidade do que existe e do que se produz lá” (BUTLER, 2013, p. 3). Respeitando as limitações desse tipo de empreitada, nosso interesse tem sido des-montar uma normatividade da política que aparece como “suficientemente convincente”. Tentamos tensionar normas que, ao se reiterarem, materializam como vivíveis apenas algumas possibilidades de vida. Portanto, o jogo de *des-montagem* permitiria coadunar uma teoria da política com diferença de um modo duplo: diante daquilo que se institui como política e diante daquilo

que a teorização exclui quando reapresenta um campo ontológico em que se atribui inteligibilidade a algumas formas políticas.

Como efeito, da inquietação sobre a condição fugidia e incerta do espaço da aparência, nós nos voltamos para as próprias tendências totalizantes das categorias da teoria política, que circunscrevem, muitas vezes, a diferença à política de representação e/ou da identidade. Se assim o fizemos, foi para situar qualquer formulação teórica sobre política dentro de um marco social e cultural e perguntar sobre a inscrição da teoria no exercício de atualizar os atos de delimitação e de reconhecimento que a normatividade da política faz funcionar. Sobretudo, porque começamos a encontrar certa produtividade ao afirmar a força constitutiva do que surgia excluído – nos termos de Butler, a potência da abjeção, ou, como provoca Preciado (2011), da “multidão queer”. Ainda que Preciado (2008) pontue que suas diferenças em relação a Butler são acentuadas, há um importante deslocamento em sua conclusão: “as políticas das multidões *queer* se opõem não somente às instituições políticas tradicionais, que se querem soberanas e universalmente representativas, mas também às epistemologias sexopolíticas *straight*, que dominam ainda a produção da ciência” (PRECIADO, 2011 p. 18). De nossa parte, não estamos sugerindo o abandono ou a invalidade de modos reconhecíveis de pensar a política, mas que é preciso pensar como essas pretensões soberanas e universais das instituições representativas são, de algum modo, assumidas e atualizadas pela teorização.

Temos estado, de certo modo, à espreita das políticas do vivível que brotam nas cenas curriculares, numa sensibilidade duplamente articulada. Por um lado, tal sensibilidade salienta a vitalidade da interrogação sobre a inscrição de qualquer teorização naquilo que Eve Sedgwick (2003) chamou, em outro contexto, de hermenêutica paranoica. Paranoia não como uma patologia, mas como uma modalidade de conhecimento que se caracteriza por produzir epistemologias mimetizadoras das formas políticas que supõem criticar quando as identificam ao modelo pelo qual a política invariavelmente funciona. Por outro, se o funcionamento da política opera por meio de um processo sucessivo de exclusões constitutivas, “é

imperativo compreender como mecanismos específicos de exclusão produzem, por assim dizer, efeito do formalismo ao nível da universalidade” (BUTLER, 2000b, p. 71). A produção de uma política que opera de modo reconhecidamente universal surge quando a diferença é produzida por meio de reiteradas exclusões, em contextos específicos quase sempre difíceis de delimitar. O fechamento da fronteira parece, pois, constantemente impossível.

Nossas cenas iniciais reverberam certa desconfiança da possibilidade de que a articulação política ou a representatividade identitária seja a condição de toda e qualquer forma da política. Esses modos de operação política são, por contraste, expostos em seus limites, pois o efeito de universalidade transcendente assumido depende de exclusão de políticas do vivível da política. Nesse deslocamento, temos nos interessado, agora, em discutir: como a própria teoria opera ou pode operar na relação com a política? Que relação a teoria estabelece com as políticas da diferença? Como ela pode criticar os poderes sem reinscrever suas relações? Enquanto exploramos essas perguntas, nem sempre respondíveis, recuperamos uma citação de Butler à propósito das figuras não-representáveis:

Precisamente, porque estou comprometida com uma transformação hegemônica deste horizonte, eu continuo a considerar esse horizonte como um esquema ou episteme historicamente variável, que é transformado pelo surgimento do não-representável dentro de seus termos, que é obrigado a reorientar-se em virtude dos desafios radicais à sua transcendência apresentados por figuras “impossíveis” nas fronteiras e fissuras de sua superfície (BUTLER, 2000c, p. 137)

A partir das pistas lançadas pelas reverberações políticas de gênero nas escolas, nos deslocamos, agora, no sentido de entender como o caminho político se constitui e de que é constituído, que possibilidades emergem de uma investigação sobre esse campo de modo a atenderem às condições que o tornam inteligível. Ao mesmo tempo, é importante buscar perceber como ele é perturbado por cenas, formas e versões de aparecimento de políticas do vivível que

são produzidas na relação fronteiriça com o campo político e que o tornam possível. Como Butler (1997a, p. 150) apontou ao analisar os desafios da universalidade, há aqueles que “não estão cobertos pelo conceito de universalidade, mas que, apesar de tudo, exigem que o universal, como tal, os inclua. Os excluídos, neste sentido, constituem o limite contingente da universalização”. Nesse sentido, há modos de vida cuja demanda está na própria suspensão dos limites — do que é reconhecível como política, do que e de quem pode nela ser representado e do quanto ela pretende transcender a vida —, porque seus modos de atuação não são recobertos por tais limites. Dito de outro modo, é preciso uma teorização que recoloca a diferença como constitutiva de qualquer formação do campo político — não como o outro a ser incluído ou o outro que segue desde sempre excluído —, pois a diferença “não [se coloca] somente como uma oposição imaginária que produz uma falha inevitável na aplicação da lei, senão como uma desorganização capacitadora, como a ocasião de rearticular radicalmente o horizonte simbólico” (BUTLER, 1993, p. 49).

A reiteração do que constitui a delimitação desse horizonte político é a marca do seu fracasso e desafia as pretensões de transcendência através de figuras não inteiramente representáveis, figuras que oscilam em suas fissuras. A política torna-se, pois, uma ficção habitada pelos fantasmas que ela mesma cria. Esconder a fissura constitutiva da diferença é o trabalho da eterna busca por uma normatividade do que pode ser reconhecido como política. Dessa forma, temos defendido que o exercício teórico mantenha o compromisso com a desconstrução da normatividade que articula o que política pode ser como forma de liberar a diferença que ela tanto constri quanto produz. Temos assumido, ainda, que deixar ileso a pergunta sobre como essa normatividade da política tem sido assumida, retida, atualizada e reificada pelas teorias políticas significa negligenciar a dimensão fantasmática da normatividade que trabalha para produzir e sustentar ideais simultaneamente sociais e epistemológicos. Essa posição é uma interrogação sobre que espreitas têm sido abertas quando a norma é parte constitutiva dos horizontes de pensamento de qualquer teorização sobre política. O que nos interessa nesse

debate é salientar como uma norma acaba por atravessar e constituir a formação da própria teorização, de modo multiplamente espreado.

A discussão de Butler sobre a normatividade de gênero pode nos ser útil na argumentação. A autora salienta que há algo intrinsecamente problemático em qualquer ideia de que a própria linguagem requer uma diferenciação sexual que seja, de certa forma, fundacional. Isso ocorre porque o gênero é discursivamente produzido de múltiplos modos e encontra, num contexto que apelaria para sua crítica, uma forma de atualizar e protelar suas normas (BUTLER, 2004a). Ao insistir que gênero é uma norma performativamente instalada, Butler (2004a) sinaliza como a normatividade – seja de que ordem for – opera de forma imanente às práticas sociais e históricas, incluindo às teorizações, produzindo efeitos duradouros de territorialização no campo subjetivo e político. De modo análogo, se não há espaço para compreender a estruturação da norma na e através da teoria política, desliza-se para a reificação dos termos da matriz de inteligibilidade, tomando como dada uma versão culturalmente específica de política ao invés de histórica e culturalmente contingenciada. O perigo, nem sempre óbvio, é o de esterilizar a diferença como resultado de um exercício teórico. Os sentidos de política mobilizados em torno de questões como representação, articulação, demanda e identidade – para usar o vocabulário político mais corrente – não poderiam conformar exclusões sobre vidas que não contam como inteligíveis no interior de uma matriz de reconhecimento?

Poder-se-ia dizer que os debates para os quais Butler aponta refinam a teoria política ao indicar os múltiplos mecanismos pelos quais a normatividade tem sido atualizada no interior das suas formulações teóricas, mas também para os modos plurais, incommensuráveis, dificilmente audíveis ou visíveis, de agência política. Hoje, num cenário que se debruça ferozmente sobre a devastação da diferença, parece-nos que é preciso atentar para os mundos sociais que dão indícios de estar além do que a própria teoria assume como politicamente inteligível. Esse é um tipo movimento do qual dependemos se quisermos fazer uma aposta na vida. Essa aposta permitiria equilibrar o impulso de examinar como as normas

que configuram as possibilidades de vida são constituídas com as implicações que têm para práticas específicas de reconhecimento e a exploração das condições de possibilidade ontológicas que o próprio campo cria. Se há algo em jogo, trata-se de permitir, que a teoria possa “*expandir e realçar um campo de possibilidades para a vida corpórea*” (BUTLER, 2002, p. 157, grifo nosso), e que ela possa funcionar como um aparato de “trabalho de tradução cultural orientado para o futuro” (BUTLER, 1999, p. 16).

Entendemos que é neste entre-lugar, fugidio e difícil, de futuridade, para usar um termo de Muñoz (2011), que a teoria política está implicada, a fim de estar à espreita dos poderes – sem ser complacente com o modo como ela mesma produz diferenças, e, ao mesmo tempo, sem apagar formas políticas imprevistas. Isso tudo deve ser feito sem a celebração do heroísmo romântico, posição também impregnada pelas agendas de poder. A análise da instituição dos poderes se dá também por dentro dela e a partir dos seus próprios mecanismos. Entendemos que reside aí a chance, mantendo os usos dos conceitos e sistemas de pensamento tornados inteligíveis pelos matizes de poder, de colocar as categorias contra elas mesmas. Com isso, estamos sugerindo que a experiência de teorização devolve a nós mesmos imagens de política em que não nos reconhecemos, posto que ela oferece uma oportunidade para realizar uma experimentação do que nosso imaginário político pode ser. Como observou Cornell (1995, p. 8): “[...] nosso sentido de liberdade está intimamente ligado à renovação da imaginação, à medida que nos reconciliamos com o que somos e com o que desejamos ser como seres sexuados”. Uma teoria responsável precisa evitar proteger, da crítica vigente, quaisquer categorias, até mesmo as suas próprias, de modo a fazer proliferar as pequenas diferenças – não aquelas redutíveis e colonizáveis pela diversidade (BHABHA, 2003) –; aquela variação incontornável que não somente produz distorções de sentido, mas também outras ontologias.

Estamos, portanto, falando daquelas diferenças irreduzíveis e indefinidas, que flexionam a política em uma conversa infinitamente complexa para produzir e agenciar a ontologia como campo de contestação. Um exercício teórico que explora a “construção

positiva e criativa de modos de vida diferentes” (HALPERIN, 2000, p. 62), que deslocam as formas pelas quais pensamos a política e julgamos descrever como ela funciona. Esse lugar da teoria remete-nos ao seu potencial para agenciar “novos modos de ser (ou de sempre passar a ser), novos modos de vida, novos arranjos sociais e novas distribuições do poder” (RAMLOW, 2009, p. 140). Portanto, julgamos que a abertura para uma leitura mais heterodoxa e cultural da política é potente. Ela poderia conjugá-la com as insurgências das políticas da diferença, com aquelas diferenças articuladas a gênero e sexualidade, pois a performatividade nunca teve por foco o determinismo das normas, muito menos a impossibilidade da atuação política – e professores/as e alunos/as com os quais temos nos deparado apontam esse caminho. Na medida em que os discursos carregam consigo, como fracasso, a história da normatividade, abre-se a possibilidade de intervir nos processos de produção política. Que sejamos cultural e historicamente constituídos não implica, de modo algum, um sufocamento, a que “estejamos em algum sentido linguisticamente constituídos, não se segue que estamos também linguisticamente determinados” (JAGGER, 2006, p. 35).

Trata-se de dar relevo à instabilidade dos efeitos e à abertura de possibilidades “inantecipáveis”, possibilidades implícitas no caráter aberto da política que convertem a “arte do fracasso” (HALBERSTAM, 2009) em uma inevitável condição do discurso, a de produzir efeitos não deduzidos a partir dos enunciados postos em circulação. Com isso não estamos advogando que seja possível modificar as normas por livre e espontânea vontade dos sujeitos. Habita, aqui, o desejo de uma leitura que desterritorializa a soberania da intencionalidade do sujeito ao demonstrar que as práticas através das quais nos tornamos sujeitos e sujeitados nesse trabalho plural, múltiplo e relacional da vida vivível, são, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, espaço e tempo de restrição e de resistência, de aparecimento e de circunscrição da diferença. Em resumo, nosso anseio se volta para entender a historicidade das próprias categorias teóricas com as quais as teorias políticas operam a fim de promover a abertura da ortodoxia do pensamento quando ele insiste

na transcendentalidade de certas noções. Uma desconstrução desses marcos normativos da política, salientando como se incrustam no pensamento, oferece artifícios potentes quando se trata de pensar democracia e diferença.

Fazer eco à diferença: duas cenas para conclusões democráticas

[...] esse fracasso e esse desvio caracterizam também, a priori e por definição, todas as democracias, inclusive as mais velhas e as mais estáveis dentre as democracias ditas ocidentais. É o caso do conceito mesmo de democracia, como conceito de uma promessa que não pode surgir senão em tal diastema (desvio, fracasso, inadequação, disjunção, desajuste, estar “*out of joint*”). É por isso que propomos sempre que se fale de democracia *por vir*, e não de democracia *futura*, no presente futuro, não mesmo de uma ideia reguladora, no sentido kantiano, ou de uma utopia. [...] A ideia, caso ainda seja uma ideia, de democracia por vir [...] é a abertura deste desvio entre uma promessa infinita (sempre insustentável, quando menos, porque exige o respeito infinito pela singularidade e a alteridade infinita do outro assim como pela igualdade contável, calculável e subjectal entre as singularidades anônimas) e as formas determinadas, necessárias, mas necessariamente inadequadas, do que se deve medir com essa promessa (DERRIDA, 1994, p. 92-93).

Ao ritmo dessa citação um tanto longa de Derrida, chegamos ao nosso último ponto, não tão conclusivo quanto se poderia esperar: entre o lugar da teoria nas políticas da diferença e a emergência dos espaços de aparência que desviam aquilo que o campo político pode ser há uma conexão. Ela funciona ao favorecer a imaginação de possibilidades pelas quais modos de existência constantemente suspendem e recolocam o horizonte político, de maneira que a democracia está sempre por vir. A urgência da desmontagem do processo normativo da política, em uma historicidade radical de qualquer

ontologia que permita que a diferença possa vazar, funcionaria para apontar uma dimensão de irrealizável do marco democrático. Retomando Derrida, Butler (2000d) defende que a democracia não é um regime político estabelecido e que a condição para uma teoria comprometida com a democracia é ter permanentemente em conta o que permanece para além das instituições políticas – algo que ela vai definir como irrealizabilidade da democracia, uma *democracia por vir*. Essa dimensão irrealizável não é um sinal de sua impossibilidade ou um projeto utópico a ser alcançado, mas uma condição que coloca a sua própria possibilidade de realização.

É possível, portanto, tornar estranha a necessidade da política de constituir um fechamento, ainda que provisório, para que essa política se legitime enquanto tal? Ao mesmo tempo, é possível também enfrentar as restrições da teoria quando tenta descrever o funcionamento da política? Como Butler (2004b, p. 59) se pergunta: “não se trata simplesmente de fazer ingressar os excluídos dentro de uma ontologia estabelecida, mas também de uma insurreição a nível ontológico, uma abertura crítica a perguntas como: o que é real? Que vidas são reais? Como se poderia reconstituir a realidade?” Essa insurreição ontológica das políticas do vivível abre a democracia ao devir, não porque pede um novo regime político ou uma nova organização de forças, mas antes porque realiza uma promessa política que nunca é inteiramente concretizada nisto que chamamos de democracia. Essa formação política acontece por “uma série de restrições fundacionais que paradoxalmente resultam habilitadoras” (BUTLER, 1997b, p. 99). Todavia, se as restrições oscilam entre o fracasso e o desvio do que se reconhece como política, é possível investir em como, nessa oscilação, se dão as construções subjetivas, culturais e historicamente situadas, através das quais as vidas se tornam vivíveis, e, portanto, em como as construções e formas da política tornam-se suscetíveis de serem transformadas, deslocadas, desviadas. E não foi mesmo o desvio algo que marcou a agenda da política queer?

Quando os percursos da tolerância ou da inclusão arriscam esterilizar e condicionar a diferença dentro da ordem normativa, projetando a utopia da sociedade sem conflito – que não passa de outro modo de regulação para apaziguar a força da diferença –,

aquelas duas cenas curriculares nos levaram a conclamar uma desconstrução das estruturas de audição e fala através das quais se produzem sujeitos políticos reconhecíveis. Elas tensionam a ideia de sua inserção em um campo político pré-constituído, assim como se apresentam como um exercício de subversão da ordem – que não é contra a ordem instituída, na medida em que opera desde dentro de seus termos. De tal modo, a tarefa política de uma teoria voltada para diferença se desdobra em rastrear as condições de possibilidade do campo político e desnaturalizar aquilo que possibilita sua emergência, perguntando-se sobre as implicações de nossas teorizações nos marcos do poder. Este é um empreendimento posto em cena como um alerta sobre as formas específicas pelas quais movimentos de forças se apropriam e ressignificam termos da democracia e, sobretudo, os efeitos dessa ressignificação. Como parte de sua incrustação na democracia, uma teoria comprometida em fazer eco à diferença arrisca investigar como se resiste a essa realização de maneiras muito diversas e politicamente produtivas. Nesse movimento, o espaço de aparência aproxima-se de Derrida, pois, ao recolocar a vivibilidade de certas formas de agência:

[...] alguma coisa resiste à publicidade política [...]. ‘Alguma coisa’, que não é nem uma coisa nem uma causa, se apresenta no espaço público, mas ao mesmo tempo subtrai-se a ele, resiste a ele. Trata-se aí de um singular princípio de resistência ao político tal como ele é determinado desde Platão, desde o conceito grego de democracia até as Luzes. ‘Alguma coisa aí resiste por si mesma sem que tenhamos que organizar uma resistência com partidos políticos. Isso resiste à política, mas como toda resistência a uma política é também uma força de repolitização, um deslocamento do político (DERRIDA, 2012, p. 88).

Estamos, portanto, falando de uma democracia por vir, porque a abertura à alteridade enfrenta a irredutibilidade ontológica das vidas a um ponto nodal da ação política, seja da teoria política, seja dos movimentos sociais, arriscando-se à sua transformabilidade através da força irrefreável da diferença. A existência diária

do corpo de Lucas na escola, sua circulação cotidiana e existência visual na escola, e as perguntas interpeladoras de professores/as que não se reconhecem nas pesquisas, performam um desejo de apaziguamento das condições de precarização que tornam a vida irreconhecível aos marcos políticos. Fazem isso sem articular um conjunto preciso de demandas. Escolhemos aquelas cenas iniciais porque nos dão modos de viver e estar na escola do nosso tempo, de estabelecer relações com as escolas, que performam os espaços es-corregadios da diferença nos currículos. São modos que se arriscam ao aparecimento, que já não são mais corpos inteiramente estranhos ou intraduzíveis, mas que se colocam em cena no mundo. Esse aparecimento, não necessariamente marcado por uma política do confronto ou do enfrentamento, põe em questão o próprio terreno da ontologia. Ao corporificarem uma política ambivalente, criticam – sem suspender – as divisões confinantes da política de identidade e de representação, ao recriarem formas afetivas de aderência à vida coletiva. Entendemos que resta uma vitalidade nesses trabalhos de tornar a vida vivível, eles abrem novos campos de possibilidade para as políticas da diferença, ali onde as ameaças insistem em fechar o pensamento político. Longe da pretensão de esterilizar a diferença, trata-se de usá-la em sua produtividade e potenciais conexões, de redirecionar e perguntar se a diferença pode ou não entrar na ordem da política. O que acontece quando a diferença faz política – ainda que seja com sua própria vida? Acontece um exercício precário, que abduz a hegemonia dos rastros normativos, sejam eles quais forem, pelos quais nos tornamos possíveis em direção a uma democracia radical.

Referências

- ALEXANDER, Jacqui M.; MOHANTY, Chandra Talpade (Ed.): *Feminist genealogies, colonial legacies, democratic futures*. New York: Routledge, 1997.
- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands: la frontera*. São Francisco: Aunt Lute Books, 1988.

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- BENEDETTI, Marco. *Toda feita*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2005.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BRAIDOTTI, Rosi. A critical cartography of feminist post-postmodernism. *Australian Feminist Studies*, v. 20, n. 47, p. 169-80, 2005.
- BROWN, Wendy. *Regulating aversion: tolerance in the age of identity and empire*. Princeton: Princeton University Press, 2008.
- BUTLER, Judith. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 519-531, dez., 1988.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990a.
- BUTLER, Judith. The force of fantasy: Mapplethorpe, feminism, and discursive excess. *Differences: a journal of feminist cultural studies*, v. 2, n.2, p. 105-25, 1990b.
- BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997a.
- BUTLER, Judith. *The psychic life of power: theories of subjection*. Stanford: Stanford University Press, 1997b.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, v. 11, p. 11-42, p. 1998.
- BUTLER, Judith. Agencies of style for a liminal subject. In: GILROY, Paul; GROSSBERG, Lawrence; MCROBBIE, Angela. *Without guarantees: in honour of Stuart Hall*. Londres: Verso, 2000a. p. 30-37.
- BUTLER, Judith. Competing Universalities. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ŽIŽEK, Slavoj. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. New York: Verso, 2000a. p. 136-181.

- BUTLER, Judith. Restaging the Universal: Hegemony and the Limits of Formalism. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ŽIŽEK, Slavoj. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. New York: Verso, 2000c. p. 11-43.
- BUTLER, Judith. Dynamic conclusions. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ŽIŽEK, Slavoj. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. New York: Verso, 2000d. p. 263-280.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista concedida à Bauke Prins e Irene Costera Meijer. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n.1, p. 155-167, 2002.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004a.
- BUTLER, Judith. *Precarious life: the powers of mourning and violence*. New York: Verso, 2004b.
- BUTLER, Judith. *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press, 2005.
- BUTLER, Judith. There are some muffins there if you want... a conversation on queerness, Precariousness, Binationalism, and BDS. In: ALONI, Udi. (Org). *What does a Jew Want?: on binationalism and other specters*. Nova York, Columbia University Press, 2011, p. 204-227.
- BUTLER, Judith. *Parting ways: jewishness and the critique of zionism*. Nova York: Columbia University Press, 2012.
- BUTLER, Judith. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès & Mathieu Trachman. *Investigação Filosófica*, v. 5, n. 1, 2013.
- BUTLER, Judith. *Notes toward a performative theory of assembly*. Cambridge: Harvard University Press, 2015a.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.
- BUTLER, Judith. *Senses of the subject*. New York: Fordham University Press, 2015.
- BUTLER, Judith; SPIVAK, Gaytri. *Who sings the nation-state?*. Nova York: Seagull Books, 2007.

- BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. *Dispossession: the performative in the political*. Cambridge: Polity Press, 2013.
- CORNELL, Drucilla. *Lost subjects, contested objects: a toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York Press, 1995.
- DAS, Veena. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Berkeley, University of California Press, 2007. Berkeley, University of California Press, 2007.
- DERRIDA, Jacques. *Rogues: two essays on reason*. California: Stanford University Press, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Florianópolis: EdUFSC, 2012.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- DIDI-HUBERMANN, George. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: uma história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: a vontade de poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- HALPERIN, David. *San Foucault: para una hagiografía gay*. Córdoba: Cuadernos do Litoral, 2000.
- HALBERSTAM, Jack. *The queer art of failure*. Durham: Duke University Press, 2011.
- HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-246, 2004.
- HOOKS, bell. *Ain't I a woman: black woman and feminism*. Londres: Pluto Press, 1982.
- JAGGER, Gill. *Judith Butler: sexual politics, social change and the power of performative*. Nova York: Routledge, 2008.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democracy*. Londres: Verso, 1989.

- LLOYD, Moya, Performing radical democracy. IN: LITTLE, A.; LLOYD, Moya. (Ed.) *The politics of radical democracy*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. p. 33-51.
- MUÑOZ, Jose Esteban. *Cruising utopia: the then and there of queer futurity*. New York: New York University Press, 2011.
- PETER, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". *Revista de Estudos Feministas*, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.
- PRECIADO, Beatriz. *Texto junkie: sex, drugs and biopolitics in the pharmacopornographic era*. New York: The Feminist Press, 2013.
- RAMLOW, Todd. Queering, Crippling. In: GIFFNEY, Noreen; O'ROURKE, Michael (Org.). *The Ashgate companion to queer studies*. Aldershot: Ashgate Press, 2009. P. 129-146.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- RANNIERY, Thiago. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- RANNIERY, Thiago. O impossível, o improvável, o impróprio: apontamentos para pensar transjuventudes, cultura e educação. In: UZIEL, Anna Paula; GUILLHON, Flávio. (Org.). *Transdiversidades: práticas e diálogos em trânsitos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. p. 245-264.
- SEDGWICK, Eve. *Touching feeling: affect, pedagogy, performativity*. Durham/Londres: Duke University Press, 2003.
- SPIVAK, Gaytri. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

2 **POLÍTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:** crise hegemônica e novos eixos de disputa

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira¹
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira²

No ano de 2015, o antropólogo Sérgio Carrara publicou um influente artigo apresentando a *hipótese interpretativa* (CARRARA, 2015, p. 325) de que estaríamos vivenciando, na atualidade, uma transição entre o que Foucault (1988) caracterizou como o *dispositivo de sexualidade* moderno, baseado na articulação entre uma anatomopolítica dos corpos e uma biopolítica das populações, para um novo *dispositivo* ou *regime* de sexualidade articulado, principalmente, em torno das noções de *direitos humanos* e *direitos sexuais*. Ao passo em que a moralidade do dispositivo moderno subordinava a legitimidade das relações sexuais ao seu potencial reprodutivo e ao fortalecimento dos vínculos afetivos entre casais reprodutivos, o novo regime parecia tender a valorizar a sexualidade a partir do critério do prazer e do bem-estar de indivíduos e coletividades. A essa mudança no campo da moralidade corresponderia também uma transformação nos campos da racionalidade e da política sexual.²

No campo da racionalidade, enquanto a razão sexual do regime moderno operaria principalmente através das lógicas biomédicas e

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação (<https://www.ufpe.br/ppgedu>). Líder do Grupo de Pesquisa “Discurso, subjetividade e educação”. E-mail: alarmo@uol.com.br

2 Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (<https://www.ufpe.br/ppgedu>). Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Discurso, Subjetividade e Educação”. E-mail: gustavo.soliveira@ufpe.br

psiquiátricas dos *instintos naturais* e das *patologias sexuais*, a racionalidade do novo regime assumiria o caráter cultural, socialmente construído, plástico e dinâmico da sexualidade e de suas relações com o gênero, com a afetividade e com outras dimensões da vida. No campo da política sexual, em especial, a articulação entre a disciplina dos corpos e o governo biopolítico das populações pelo Estado, em nome de categorias como a *raça* ou o *corpo da nação*, estariam sendo definitivamente desafiadas por noções como as de reconhecimento, acesso a cidadania, proteção de grupos vulneráveis e garantia de direitos sexuais.

Para Carrara (2015), a possível emergência de um novo regime de sexualidade a partir das últimas décadas do século XX tem sido o resultado de um processo sócio-histórico multifacetado e complexo que se desenvolve, principalmente, a partir da militância política dos movimentos feministas e LGBT, no período pós-Segunda Guerra Mundial. As lutas por igualdade de gênero, pela afirmação da dignidade e da cidadania das pessoas LGBT e por políticas nacionais e internacionais de proteção e combate à violência sexual e a outras formas de violência contra mulheres, meninas, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e outros grupos vulnerabilizados teriam desempenhado um papel central no deslocamento dos termos dos debates sobre sexualidade e moralidade sexual do campo biomédico e psicopatológico para o campo dos direitos humanos. Nesse sentido, a maioria das militantes e intelectuais feministas e LGBT tendem a perceber os traços da constituição desse novo regime como avanços políticos importantes em relação ao *dispositivo de sexualidade* até então dominante. Todavia, Carrara (2015) ressalta que o novo regime que se anuncia também apresenta seus próprios modelos de classificação e hierarquização dos comportamentos e identidades sexuais, assim como seus mecanismos de normatização, regulação, patrulhamento e controle, que podem ser/estar igualmente atrelados a diferentes mecanismos e estratégias de governo e biopoder.

É importante destacar, também, que Carrara (2015) não postula a relação entre os dois regimes de sexualidade como uma relação de oposição simples, mutuamente exclusiva, ou mesmo de sucessão histórica. Reconhece que a hipótese proposta é uma tentativa

de formalização – não tem a pretensão de ser uma representação direta ou uma explicação exaustiva da realidade – e que busca contribuir para a construção de um quadro interpretativo a partir de um contexto extremamente complexo e dinâmico, atravessado por linhas de força e pontos de fuga muitas vezes imprevisíveis.

O que vemos, portanto, é que a política sexual, em seu caráter heterogêneo e instável, vai articulando, em cada momento histórico e contexto nacional, concepções, valores e técnicas de intervenção de ambos os regimes. O que obviamente não significa dizer que, nessa espécie de colcha de retalhos que são as políticas sexuais contemporâneas, algumas cores e formas não predominem ou que algumas linhas de força não ganhem destaque e desenhem um horizonte possível de transformações. [...] Enfim, as políticas sexuais são dinâmicas e o destino do dispositivo da sexualidade permanece indefinido. Como dito acima, a postulação desses dois regimes seculares da sexualidade e, sobretudo, do processo de passagem do primeiro para o segundo é uma construção formal. Seu valor deve ser estabelecido apenas na medida em que seja capaz, a partir da elaboração de um quadro interpretativo mais abrangente, de contribuir para motivar novas pesquisas etnográficas ou outras leituras dos resultados de diferentes investimentos etnográficos já realizados (CARRARA, 2015, p. 335-336).

Este capítulo parte da hipótese da possível emergência de um novo regime de sexualidade, apresentada por Carrara (2015), para propor uma ampliação dos elementos e estratégias de análise sobre a trajetória das políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira ao longo das últimas duas décadas. O texto busca investigar, em primeiro lugar, até que ponto e como é possível observar no campo das políticas de educação esse referido deslocamento de uma hegemonia dos discursos centrados nos modelos biomédicos, higienistas e eugenistas de controle da sexualidade para um regime hegemônico de discursos articulados em torno das noções sociojurídicas de cidadania e direitos.

Inicialmente, são apresentados alguns elementos que permitem observar como as lógicas e práticas teóricas, morais e políticas do regime biomédico/biopolítico influenciaram direta e indiretamente o processo de *modernização* da educação brasileira, no início do período republicano, e mantiveram uma posição hegemônica nas políticas de educação no país ao longo de todo o século XX. No entanto, é importante ressaltar que outras lógicas, práticas e movimentos de contestação também surgiram e atuaram no campo da educação – mesmo que de forma periférica – durante esse período.

A seguir, o texto busca evidenciar como a emergência e o fortalecimento dos discursos sociojurídicos no campo da sexualidade – especialmente através dos movimentos sociais e dos fóruns e agências internacionais – influenciaram crescentemente as políticas de educação no Brasil, a partir dos anos 2000, mas passaram a ser fortemente contestados ao longo dos últimos anos pela articulação e intensificação da atuação de movimentos neoconservadores no país, especialmente no âmbito da educação.

Por fim, o capítulo propõe a apropriação, na esfera desse debate, de conceitos como os de campo discursivo, hegemonia e identificação – conforme desenvolvidos pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) – como recursos importantes para viabilizar uma análise mais nuançada dos processos de emergência, consolidação e crise dos regimes de sexualidade dominantes no campo da educação, assim como das permanentes tensões, conflitos, negociações e articulações entre diferentes discursos e lógicas nesse cenário. Tais recursos podem ser produtivos, inclusive, para questionar como as lógicas humanistas de garantia de direitos e de defesa da diversidade podem ser – como têm sido em alguns momentos – contingencialmente articuladas a lógicas educacionais neoliberais e neotecnicistas, ajudando a compor novos modelos de hierarquização e controle no âmbito da *política sexual* (WEEKS, 1989).

O trabalho indica, também, a possibilidade de articulação entre as noções de *lógicas fantasmáticas* (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; GLYNOS, HOWARTH, 2007) e *pânico*

moral (MISKOLCI, 2017; RUBIN, 1989) como um caminho promissor para discutir como a própria emergência de um regime de sexualidade estruturado a partir dos discursos sociojurídicos tem sido atualmente disputada por discursos neoconservadores de matriz religiosa e secular no contexto educacional.

O dispositivo de sexualidade e a atuação dos discursos higienistas e eugenistas na educação brasileira

Nas primeiras décadas do século XX, o recém-formado Estado brasileiro desenvolveu, assim como outros países da América Latina, uma série de políticas públicas vinculadas a um projeto eugenista de controle da população (STEPAN, 2005). Com vistas à constituição de uma identidade nacional e a partir de um modelo moderno de cientificidade, o movimento acionou estratégias de educação médico-familiar com foco no controle de marcadores sociais de diferença como raça, classe social, sexualidade e gênero. Ao mesmo tempo em que se ampliava a educação pública, avaliava-se e ordenava-se segregativamente estudantes e docentes. Neste contexto, como ressaltado por Ribeiro e Souza (2003), algumas instituições passam a ministrar formalmente aulas de educação sexual com o objetivo de prevenir *doenças venéreas*, promover a *reprodução saudável* e preparar as mulheres para o matrimônio e a maternidade.

A partir de perspectivas bem estabelecidas, a fala da sexualidade e não o seu silêncio constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro. Se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo. Assim, o “sexo bem-educado” se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização. (CÉSAR, 2009, p. 40).

Experiências pontuais de educação sexual, portanto, foram surgindo ao longo da primeira metade do século XX, especialmente

na região Sudeste do país. Teve destaque a fundação, no Rio de Janeiro, do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (FELÍCIO, 2011; RUSSO; CARRARA, 2002; RIBEIRO; REIS, 2003), responsável pela edição, entre os anos de 1933 e 1939, do *Boletim de Educação Sexual*, jornal em formato tabloide, de circulação nacional e internacional, com artigos sobre higiene e moral sexual. No Círculo também funcionou um centro de estudos em andrologia, um museu, um posto de aconselhamento e uma pinacoteca.

Durante a década de 1960, surgem mudanças perceptíveis em relação a essa abordagem, como reflexos tímidos da influência dos movimentos de libertação sexual e feministas, em efervescência, principalmente, nos Estados Unidos e na Europa. Paulatinamente, inserem-se em algumas escolas debates sobre o *tabu da virgindade*, os métodos anticoncepcionais e o *amor livre*. No lugar de sanitaristas, orientadores/as educacionais passam a coordenar as aulas. Entretanto, com o Golpe Militar de 1964 e a crescente aproximação entre o governo e o catolicismo conservador – representado principalmente pelo movimento integralista – a ênfase na moral tradicional passa a ser uma das tônicas fortes dos currículos, em especial na educação pública.

A partir de meados da década de 1970, aulas de educação sexual voltam a ser ministradas, principalmente atendendo as demandas da Lei 5.692/71, que determinava a obrigatoriedade da orientação educacional e fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Também, em decorrência do fortalecimento dos movimentos feministas, que reivindicaram a educação sexual, e do debate sobre a realidade das mulheres como parte do projeto de luta pela redemocratização do Brasil. A ONU proclamou o período de 1976 a 1985 como a *Década das Nações Unidas para as Mulheres*. Para países como o Brasil, que estava saindo de um momento de forte repressão com o governo do general Médici, essas medidas foram extremamente relevantes para legitimar as reivindicações e ações ainda embrionárias e clandestinas do movimento feminista (PINTO, 2003).

O gradual declínio da ditadura militar e da censura possibilitou, a partir desse período, a emergência de diversas manifestações

culturais abordando sexualidades. Intelectuais e artistas exilados voltam ao país e trazem consigo as influências dos novos movimentos sociais. A homossexualidade, como ressalta Trevisan (2004), passa a ser assunto de matérias publicadas nas principais revistas de circulação nacional, de campanhas publicitárias e de peças teatrais³. No final da década de 1970, o movimento homossexual organizou-se no Brasil⁴. Durante os anos de 1980, houve grande veiculação de informações sobre sexualidade na mídia. O quadro *Comportamento sexual* do programa *TV Mulher* é exibido em rede aberta e várias enciclopédias sobre sexualidade são lançadas e vendidas em bancas de jornais. Esse também foi o período de descoberta do vírus da imunodeficiência humana – HIV. Os discursos sobre homossexualidade se multiplicaram. Ao mesmo tempo em que houve um acirramento da homofobia – a Aids era amplamente representada como um *câncer gay* – a política identitária do movimento gay se fortaleceu e, sob a demanda da prevenção à doença, organizações não governamentais, setores políticos, escolas, grupos comunitários, igrejas e mídia passaram a tratar compulsivamente – bem ou mal – sobre o tema.

O vírus da Aids realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que homossexual existe e não é o outro, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum [...] Graças à característica de estigma que a Aids historicamente adquiriu, já não se pode mais esconder o desejo: ele está lá, sendo identificado, flagrado e denunciado por intermédio da doença [...] Beneficiando-se da metáfora socialmente imposta, a homossexualidade tendeu a tornar-se uma realidade social menos invisível: o desvio veio à tona e, de

3 Segundo Trevisan (2004), no primeiro semestre de 1978, das vinte e cinco peças encenadas em São Paulo, onze tratavam de alguma forma sobre a homossexualidade.

4 Dois eventos se destacaram nessa época: o lançamento do primeiro jornal gay brasileiro – “Lampião da Esquina” – e a fundação, em São Paulo, da ONG “SOMOS”, primeira entidade brasileira de defesa dos direitos homossexuais.

certo modo, vingou-se, atacando em forma de vírus fulminante. Aguçou-se a “doença”. Aguçaram-se também as tentativas de defesa. Houve pânico porque o sistema imunológico da sociedade descobriu-se frágil e às vésperas de adoecer – de uma doença que a Aids apenas significa. Os gestos de defesa têm sido desesperados, mas já não se sabe o que é mais temido: se a doença física, se a “doença” social do desejo. (TREVISAN, 2004, p. 462).

Delineia-se, portanto, um cenário de deslocamento, revelando a contingência da lógica discursiva heteronormativa e de sua *identidade fantasística* (BUTLER, 2003). A urgência em enfrentar o problema de saúde pública força instâncias governamentais e sociedade civil a articularem seus discursos em torno dos significantes *prevenção* e *direitos sexuais*. Decisões, leis, medidas administrativas e enunciados científicos são elaborados. Os Ministérios da Educação e da Saúde publicam a Portaria Interministerial n° 796, de 29 de maio de 1992 recomendando a implantação de projetos educativos sobre a transmissão e prevenção do HIV em todos os níveis de ensino. Ainda, na década de 1990, são organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ para o ensino fundamental. A orientação sexual é proposta como tema transversal e pauta-se na lógica dos direitos sexuais e reprodutivos:

A Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. Estes dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. Esse exercício depende da vigência de políticas públicas que atendam a estes direitos. (BRASIL, 2001, p. 139-140).

5 Análises detalhadas sobre esses documentos podem ser encontradas em Bonamino e Martínez (2002) e Altmann (2001).

Entre os objetivos do trabalho de Orientação Sexual, pontua-se a preparação para o *exercício da cidadania* através do cuidado e respeito consigo e com o outro. O tópico relações de gênero é registrado como um dos eixos básicos para discussão de qualquer tema, assim como corpo e prevenção às DST⁶ e à Aids:

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia da Aids, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida, que desejamos e que estão previstas pela Constituição brasileira. (BRASIL, 2001, p. 307).

A ênfase no enfrentamento à discriminação por orientação sexual e aos estereótipos de gênero, fortemente presente nas políticas educacionais brasileiras entre os anos de 2004 a 2014, já aparece nos PCN:

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo e bissexual, e aos profissionais do sexo. (BRASIL, 2001, p. 316).

6 Atualmente a expressão Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) foi adotada em lugar da expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque enfatiza a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo que não apresente sinais e sintomas.

Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitude essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens. (BRASIL, 2001, p. 325).

Mesmo que a alusão a esses significantes aponte deslocamentos discursivos, o posicionamento dos PCN sobre orientação sexual ainda está fortemente vinculado ao campo da saúde, com ênfase na prevenção de doenças, especialmente da Aids (ALTMANN, 2001). Seu processo de elaboração foi demasiadamente centralizador e prescritivo (CARVALHO, 2004; BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002; LÜDKE, 1998), com a ausência de várias instâncias político-institucionais relevantes no debate, chegando nas escolas de forma fortemente verticalizada.

Emergência e crise do discurso dos direitos sexuais nas políticas educacionais brasileiras

Ao analisar os fluxos dos discursos pedagógicos no Brasil, percebemos também uma pluralidade de organismos e instituições que disputam hegemonia e se articulam na produção de sentidos sobre gênero e sexualidade. Entre eles, destaca-se o papel das organizações não governamentais (ONG). Como salienta Céli Pinto (2006), a partir dos anos de 1990, os movimentos sociais passam por um processo de reestruturação e a constituição de ONG vira tendência, atuando principalmente em duas direções: 1) da sociedade não organizada, com o objetivo de fortalecer a autoimagem de populações

subalternizadas, diminuir vulnerabilidades, promover qualificação e realizar *advocacy*; 2) do Estado, através da capacitação de funcionários e de assessoria na implementação de políticas públicas.

Algumas organizações se tornaram parceiras de instâncias governamentais. A partir de uma visita aos seus *sites*, percebemos que as mesmas desenvolveram programas, livros, cartilhas, vídeos, ministraram seminários e cursos de formação continuada em secretarias de educação de vários municípios brasileiros. Multiplicaram-se, portanto, os setores autorizados a falar, definir padrões a respeito da sexualidade e do gênero: “ao lado de instituições tradicionais como o Estado, as igrejas ou a ciência, agora outras instâncias e grupos organizados reivindicam, sobre ela, suas verdades e sua ética” (LOURO, 2001, p. 541).

A crescente participação de ONGs no cenário político brasileiro, foi tema de discussões sobre as relações entre sociedade civil e Estado (GOHN, 1991); filantropia, mercado e educação (COUTINHO, 2008) e sobre sua atuação na formação docente (ALMEIDA, 2006). Como realça Céli Pinto (2006), ao mesmo tempo que esse fenômeno revela o fortalecimento democrático do período e a posição de vanguarda dessas organizações, principalmente, na mobilização por direitos e na inserção no campo político de temas que sempre conviveram com resistências históricas – como os direitos das mulheres e da população LGBT – também nos incita a refletir sobre as possibilidades de atuação das ONGs. Estudos sobre a “ongnização” dos movimentos feministas latino-americanos (ALVAREZ, 1998; PINTO, 2003) ressaltam a tendência de transição de uma postura antiestatista para uma relação negociadora com o Estado e as agências internacionais. Também salientam que esse foi um período de grande investimento em políticas de gênero para a “modernização social e econômica dos países”, lógica fortemente atrelada a uma agenda de políticas públicas inspirada no modelo de democracia liberal.

Como destaca Alvarez (1998), parece que algumas ONGs tornaram-se para o Estado e para as organizações intergovernamentais “parceiras convenientes” da sociedade civil, abrindo mão de suas identidades híbridas: intervenção na *política* (através da elaboração

e implementação de políticas públicas que visam à administração dos antagonismos) e no *político* (representantes da sociedade civil que lutam por mudanças no campo cultural, simbólico e das relações de poder). Esse fato também está intimamente relacionado à diminuição de investimento financeiro internacional em projetos elaborados diretamente pelas ONG. A recusa por parte de algumas dessas organizações em se submeter às “regras do jogo” resultou, muitas vezes, em seu isolamento e marginalização, o que levou à necessidade de desenvolver uma postura menos crítica com o Estado (ALVAREZ, 1998). Tal negociação gerou um contexto de *acomodação discursiva*, dificultando uma linha de argumentação autônoma que explicitasse os nós discursivos mais problemáticos: sexualidade, família e gênero (GRAU; OLEA; PÉREZ, 1997, p. 91).

Sobressai igualmente, nesse período, o desenvolvimento de estudos acadêmicos sobre “gênero e sexualidade”, alcançando, a partir do ano de 2002, grande diversificação e multiplicação nas universidades e centros de pesquisa (CITELI, 2005; FACCHINI; DANILIAUSKAS; PILON, 2013). Periódicos científicos de referência na área também são fundados nessa ocasião, assim como propagam-se os grupos de pesquisa. Especificamente na área de educação, foi fundado, durante a 27ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em 2004, o GT-23 - Gênero, sexualidade e educação, ampliando o contato entre diferentes grupos de pesquisa do país, secretarias de educação e ONGs e concedendo reconhecimento à área de estudo na pós-graduação em Educação.

A articulação de diferentes grupos sociais (pastorais, indígenas, negros e negras, mulheres, LGBT, ambientalistas); a emergência de redes de movimentos sociais (Fórum Social Mundial, Associação Brasileira de LGBT) e a assinatura de acordos internacionais de direitos humanos tiveram grande influência na elaboração das políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil. Com a implantação do Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), em 2002, os direitos econômicos, sociais e culturais foram elevados ao patamar dos direitos civis e políticos, o que inseriu na pauta das políticas públicas o enfrentamento à violência contra a mulher e o direito à liberdade de orientação sexual. No

que diz respeito aos direitos de LGBT, diversas conquistas são destaques nos primeiros anos do século XXI:

- A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, em 2001;
- A instalação, em 2003, da Comissão Temática Permanente para receber denúncias de violação de direitos humanos, com base na orientação sexual;
- A resolução administrativa do Conselho Nacional de Imigração (CNI), em 2003, pela qual o Brasil passou a reconhecer, para efeito de concessão de vistos, a união de pessoas do mesmo sexo, em situação de união estável;
- O lançamento, em 2004, do Programa Brasil sem Homofobia;
- A criação, em 2005, dos Centros de Referência de Prevenção e Combate à Homofobia;
- A fundação, em 2006, dos Núcleos de Pesquisa e Promoção da Cidadania Homossexual em diversas universidades brasileiras;
- O lançamento, em 2009, do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009).
- A realização de Conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT (2008, 2011 e 2016).
- A Resolução nº 175 de 14/05/2013, do Conselho Nacional de Justiça, que veda às autoridades competentes a recusa de habilitação, celebração de casamento civil ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas de mesmo sexo.

Em consonância com esses fatos, emerge um novo regime de verdade sobre sexualidade ancorado nos direitos sexuais e reprodutivos, como parte dos direitos humanos. O exercício da sexualidade, anteriormente associado a obrigações conjugais, reprodutivas e/ou cívicas, passa a fundamentar-se na ideia de realização pessoal, saúde e bem-estar. O sexo deixa de ser abordado como

estritamente fisiológico e passa a ser concebido como tecnologia de si. A linguagem biomédica é progressivamente abandonada e dá lugar à sociojurídica. As estratégias políticas de regulação dos sujeitos só se justificam se baseadas na promoção da cidadania ou saúde (CARRARA, 2015).

A centralidade nos “direitos humanos” adentra a educação formal, invitando as escolas a proporem caminhos para lidar com o outro (RAMOS; FRANGELLA, 2013). Nessa direção, há o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem entre os seus princípios o “combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação” (BRASIL, 2003, p.17). Também emerge uma série de propostas para a educação escolar no Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), no Plano Nacional de Política para as Mulheres (BRASIL, 2005a) e no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009).

As novas demandas educacionais forçam a constituição de um *locus* oficial que apresente alternativas para a conjuntura. Assim, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) é instituída pelo MEC em 2004, tendo sido sua abrangência ampliada em 2011, ao ser redesignada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Os materiais produzidos pela Secad apresentam suas diretrizes e ações articuladas ao significativo “Educação de Qualidade para Todos”, globalmente disseminado desde a Conferência de Jomtiem (1990). É uma instância que tem como proposta a articulação de diferentes discursos educacionais: pela educação de jovens e adultos, LGBT, indígenas, quilombolas, moradores do campo, negros e negras, de proteção à criança e ao adolescente – criando uma cadeia de equivalência entre os mesmos e, ao mesmo tempo, um espaço estratégico de gestão das diferenças e cumprimento de metas traçadas por acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Hoje, o maior desafio de qualquer instância governamental é reduzir de forma estável as desigualdades sociais. E é com

esse foco que o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. A Secad trabalha com uma série de ações que tem como finalidade construir uma política pública que transforme em realidade a principal diretriz da UNESCO: proporcionar educação de qualidade para todos ao longo da vida [...] Para tanto, a questão da diversidade étnico-racial, cultural, regional, de gênero, ambiental, geracional e de orientação sexual tem que ser tratada no dia-a-dia da sala de aula. (BRASIL, 2005b, p. 5).

A Secad desenvolveu suas ações com base em três linhas de atuação. Planejamento e gestão encabeçava a primeira ala e foi responsável pelo fomento à produção de monografias e materiais didáticos sobre relações étnico-raciais, gênero e orientação sexual. Acesso e permanência de mulheres, LGBT, quilombolas e indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino consistia em seu segundo eixo de ação, entretanto, relatório da secretaria (BRASIL, 2007) não especifica os trabalhos desenvolvidos nessa área. As ações citadas nesse documento aparecem associadas à lógica da proposição de políticas públicas, da alocação de recursos para formação continuada e, principalmente, da parceria com a sociedade civil organizada.

É importante reconhecer que a maioria das iniciativas de educação para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual teve como protagonistas o movimento social. Assim, não haveria como conferir solidez às iniciativas governamentais nestas áreas sem antes ouvir e buscar a colaboração desses setores, estabelecendo com eles parcerias. No caso das ações com foco mais centrado em gênero, a atuação da Secretaria foi em grande parte instigada pelo diálogo e parceria estabelecidos desde o início com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República [...] A atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem sido decisiva para o aprimoramento da atuação do Ministério como orientador de políticas curriculares, como foi

o caso da regulamentação da Lei n. 10.639/03, que trata das relações étnico-raciais na educação [...] A Secad fomenta a aproximação entre universidades e sistemas de ensino, por meio do estímulo à elaboração de projetos conjuntos para a formação de profissionais da educação. (BRASIL, 2007, p. 38).

A formação continuada abarcou a terceira linha de atuação da secretaria. Quatro editais de financiamento a projetos entre os anos de 2005 e 2007 foram executados, sendo um sobre gravidez na adolescência e três sobre diversidade sexual na escola: *Formação de profissionais da educação para cidadania e diversidade sexual*, *Diversidade sexual e igualdade de gênero na escola* e *Gênero e diversidade na escola (GDE)*. Os projetos foram desenvolvidos em parceria com organizações não governamentais, tinham o perfil teórico-prático e visavam à formação de multiplicadores. O debate sobre direitos humanos; enfrentamento à homofobia, machismo e sexismo; e a discussão sobre inclusão social foram os principais temas das formações. Os/as cursistas apresentavam como produto final projetos de intervenção nas escolas. Essa estratégia se mostrou problemática, em primeiro lugar, porque as intervenções se depararam com obstáculos estruturais, materiais e humanos – por exemplo, a inexperience de cursistas em trabalhar com gênero e sexualidade, a resistência da comunidade escolar em debater o assunto e o fato de as secretarias de educação e das escolas não contarem com equipes pedagógicas especializadas que dessem suporte aos/às “multiplicadores/as”.

Outro obstáculo diz respeito à própria concepção das formações fundamentada na dicotomia proposta/implementação de políticas educacionais (OLIVEIRA; LOPES, 2011). Pouco se refletia sobre os discursos de gênero e sexualidade em circulação na escola e como a desconstrução de significados ativos aciona complexos processos de negociação de sentidos e práticas articulatórias que viabilizam a hegemonização (LACLAU; MOUFFE, 2015). Na tentativa de desenvolver estratégias pedagógicas “pela diversidade sexual” na escola, por exemplo, os/as cursistas articularam lógicas trabalhadas nas formações a referenciais familiares, escolares e

religiosos, desencadeando discursos legalistas, de caridade, de tolerância e de vitimização de estudantes LGBT (OLIVEIRA, 2009).

Como ressaltam Vianna e Cavaleiro (2001), durante a gestão do Partido dos Trabalhadores, o MEC reorientou suas políticas educacionais para abarcar a “diversidade” e mudou, inclusive, a estrutura organizacional de algumas secretarias. Na primeira gestão do governo Lula, havia vinte e quatro programas com foco em políticas de diversidade em andamento (MOEHLECKE, 2009), no entanto, a falta de integração entre os mesmos atrapalhava o desenvolvimento de ações que envolvessem os diferentes públicos. Na tentativa de superar esse obstáculo, houve uma aposta na transversalização do debate e na elaboração de ações descentralizadas, com foco na coordenação, articulação e incentivo de políticas envolvendo os três níveis de governo e a sociedade civil. Essas estratégias divulgadas pelo MEC como canais de diálogo e participação coletiva, também eram mecanismos para atenuar tensões entre o governo e as diferentes instâncias a ele aliadas – tanto as progressistas, como as conservadoras. Provavelmente, as manobras de conciliação de opostos, típicas desse período, falharam em perceber o fortalecimento e articulação desses grupos em torno de uma gramática político-moral – como a da chamada ideologia de gênero – o que culminou no intenso embate hegemônico que vivenciamos hoje sobre corpo, gênero e sexualidade nas políticas curriculares.

O marco zero dessa colisão de forças políticas se deu a partir de 2010, num seminário realizado no Congresso Nacional para apresentação do *Escola sem homofobia*. O projeto (em andamento há dois anos) havia sido elaborado através da parceria entre uma rede de ONGs e o MEC/Secad e envolvia três eixos de ação: 1) a formação de um coletivo de políticas anti-homofobia em diferentes estados e municípios do país, sob a responsabilidade da “Pathfinder do Brasil”; 2) a realização de uma pesquisa sobre homofobia nas escolas, sob a tutela da “Reprolatina - Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva”; e 3) a elaboração e publicação de material didático para ser distribuído nas escolas públicas, sob os cuidados da “ECOS – Comunicação em sexualidade” (OLIVEIRA; MAIO, 2017; LEITE, 2016).

O material didático produzido foi apresentado e denominado de “kit de material educativo”, composto por um caderno com o mesmo título do projeto, seis boletins informativos, um cartaz de divulgação, uma carta de apresentação e cinco vídeos. O Seminário foi tenso e permeado por conflitos, reflexos da forte crise vivenciada entre o governo e seus aliados políticos. Nos meses posteriores, uma ação articulada de ampla proporção – entre a grande mídia, setores conservadores da sociedade civil, bancada fundamentalista do Congresso Nacional e deputados de partidos progressistas insatisfeitos com o governo – foi ativada para suspender o *Escola sem homofobia* sob a argumentação de que o mesmo aliciava crianças. O “kit de material educativo” passou a ser denominado pejorativamente de “kit gay”. Diferentes especialistas e instituições – Conselho Federal de Psicologia, Unesco, ONU – foram consultados e emitiram pareceres favoráveis ao projeto. A polêmica se estendeu por meses e envolveu diferentes disputas e articulações políticas, até que foi suspenso em novembro de 2011 pela presidenta.

Nos anos posteriores, a polarização radicalizou-se e teve repercussão grave no campo da educação brasileira. Um dos principais impactos dessa crise foi a retirada do Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pelo Congresso e sancionado pela presidenta (BRASIL, 2014) – da referência à promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Fato que reverberou em diversas assembleias legislativas e câmaras municipais e resultou na exclusão da menção às desigualdades de gênero e orientação sexual em parte significativa dos planos estaduais e municipais de educação em todo o país (REIS; EGGERT, 2017).

Após o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo, apoiado por uma forte coligação de direita, e passou a impor uma série de reformas drásticas explicitamente orientadas pela agenda conservadora de diversos setores. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) reconfigurou o Conselho Nacional de Educação (CNE) – que passou a ser composto predominantemente por representantes dos interesses de grupos empresariais – e retirou sumariamente todas as referências a gênero e orientação

sexual da proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estava em fase de finalização. Como observa Frangella (2016), a proposta da BNCC implica não somente na definição de “conteúdos curriculares” mínimos, mas envolve todo um projeto de redefinição dos modelos de formação, atuação docente, avaliação e responsabilização.

No âmbito da sociedade civil, o movimento “Escola sem partido” construiu uma intensa articulação política para aprovar uma lei que altera a LDB de modo a impedir que escolas públicas e docentes “promovam suas preferências ideológicas” ou a “aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero” (AMORIM; SALEJ, 2016, p. 33). Paralelamente a esse movimento, vários grupos conservadores têm incentivado pais e estudantes a enviarem notificações extrajudiciais aos docentes para proibi-los de tratar sobre “ideologia de gênero” nas escolas, assim como a denunciarem e processarem judicialmente docentes e gestoras que insistirem em abordar essa temática e/ou em questionar os modelos de gênero e sexualidade estabelecidos.

Discursividade, hegemonia e lógicas fantasmáticas nas políticas educacionais de gênero e sexualidade

É interessante perceber, no contexto desse debate, mantendo em foco a trajetória das políticas sexuais no campo da educação brasileira e a tese – vigorosamente consistente – da emergência de um novo *dispositivo* ou *regime* de sexualidade estruturado a partir das noções de direitos humanos e cidadania nas últimas duas décadas, como tanto o conceito de *dispositivo* quanto o de *regime de verdade* são (re)configurados na obra de Foucault (2011; 1988), a partir dos anos de 1970, para buscar articular os padrões de produção de enunciados que ele considera como propriamente *discursivos* aos modelos institucionais de governo dos corpos e da vida que ele trata classicamente como *não discursivos* (AGAMBEM, 2009; REVEL, 2005). A força da noção de dispositivo está precisamente em sua proposta de colocar em relação, através de um mesmo termo, um conjunto heterogêneo e interativo de dinâmicas

de produção de conhecimento, de verdade e de estruturas e práticas de organização e de governo. Como observa o próprio autor em uma entrevista sobre a *História da Sexualidade*:

Através deste termo [dispositivo] tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

É nesse sentido que o dispositivo de sexualidade analisado por Foucault (1988) em sua *História da Sexualidade* engloba uma racionalidade, uma moral e uma política. Enquanto a dimensão da racionalidade identifica, predominantemente, o regime aceito e os jogos considerados válidos na produção de enunciados e verdades sobre a sexualidade – como os discursos biomédicos, psiquiátricos ou sociojurídicos – a moralidade articula essas verdades à promoção de valores comuns – como a reprodução biológica ou o bem-estar – e a política associa essas verdades e valores a estratégias e práticas de classificação e controle biopolítico.

Foucault (1979) indica, claramente, que um dispositivo não precisa e não pode ser visto como um sistema de relações fechado, estável e coerente. Ele caracteriza o dispositivo como uma *formação* ou uma *rede* dispersa e dinâmica, nas quais os elementos podem

variar entre diferentes posições e funções a partir de um *objetivo estratégico* inicial, que as constitui. Aponta que o tipo de *jogo* que se estabelece entre os diversos elementos que se articulam em um dispositivo assume, basicamente, a forma de dois processos distintos. O primeiro é o processo de *sobredeterminação funcional*, no qual cada efeito – coerente ou contraditório – produz uma reação de ressonância e reajuste nos demais elementos. O segundo é o processo contínuo de *preenchimento estratégico*, no qual mesmo os efeitos imprevisíveis e contraditórios de algumas práticas são frequentemente reassumidos e reaproveitados a partir do objetivo estratégico do dispositivo.

É no movimento desse jogo aberto e dinâmico que Carrara (2015) afirma que é possível perceber diversos processos de conflito, negociação e articulação entre as lógicas e práticas do *antigo* dispositivo biomédico e as que apontam para o *novo* regime de sexualidade que parece se constituir.

Obviamente a oposição entre esses dois regimes, aqui apresentados como tipos ideais, é sobretudo heurística. Uma das complexidades desse processo é que, embora datáveis, eles não são sucessivos no tempo, mas convivem tensamente no cenário contemporâneo. Em distintos modos de articulação, de colisão ou de enfrentamento, desenham diferentes políticas sexuais e estilos de regulação moral. Além disso, interagem e se articulam com as prevalentes moralidades cristãs. Assim, se é possível falar de um processo histórico de transformação ou de passagem de um regime a outro, ele é sem dúvida tecido lentamente, através de continuidades, rupturas e, às vezes, de inesperados compromissos. (CARRARA, 2015, p. 333).

Embora Foucault (1979) reconheça – como também ressalta Carrara (2015) – que um dispositivo não constitui um sistema fechado e plenamente coerente, a ênfase de noções como as de dispositivo e de regime permanece colocada sobre as dinâmicas de articulação e negociação entre os diferentes elementos diretamente envolvidos nas redes que os constituem. Foucault (1988; 1979)

não problematiza a questão e, conseqüentemente, não desenvolve estratégias e ferramentas analíticas próprias para investigar como se daria essa possível relação entre dois dispositivos ou formações discursivas que disputam uma posição de regime de verdade. Ou mesmo como poderia se configurar a relação entre um regime de verdade dominante e outras lógicas, práticas ou formações discursivas – como as moralidades cristãs apontadas por Carrara (2015) ou outras – que assumam uma posição periférica de tensionamento persistente – para melhor ou pior – em relação a esse regime.

É a partir da percepção da relevância dessas questões para a análise das dinâmicas contemporâneas no campo das políticas sexuais e, especialmente, das políticas de gênero e sexualidade no contexto da educação, que este capítulo busca explorar a viabilidade da apropriação de algumas proposições e conceitos do quadro teórico referencial da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) como recursos produtivos para a ampliação e o aprofundamento do debate que vem sendo desenvolvido. Essa proposta de apropriação tende a assumir aqui – é importante assinalar – um caráter de *suplemento*, no sentido derridiano (DERRIDA, 1999), em relação à perspectiva delineada pelo trabalho de Carrara (2015). Ou seja, a proposta não é somente complementar o quadro conceitual que vem sendo trabalhado até este momento, mas, na medida em que as novas questões e termos evocados mudam o horizonte de sentido do próprio texto, elas produzem um efeito retroativo, de ressignificação, sobre as próprias noções articuladas anteriormente. Desse modo, são apresentadas a seguir algumas considerações sobre como o diálogo com a Teoria do Discurso pode contribuir para abrir novas possibilidades, frentes e sentidos de análise do cenário atual de disputas entre diferentes formações discursivas que buscam constituir as políticas sexuais na educação brasileira.

O primeiro aspecto a ser considerado é que a perspectiva teórica de Laclau e Mouffe (2015) radicaliza – em consonância com os trabalhos de Derrida (2005; 1999), Lacan (2005) e Heidegger (2001) – a própria noção de discursividade da realidade fenomenológica e ontológica. Rompe, assim, com a distinção, ainda sustentada por Foucault (1979), entre elementos *discursivos* e *não discursivos*

na realidade social. Isso não significa, como insistem Laclau e Mouffe (2015), negar a materialidade ou objetividade da realidade, mas, em sentido contrário, afirmar que toda realidade constituída como tal será, *sempre já*, atravessada e condicionada pelos jogos discursivos de sentido. “Todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180). É interessante observar que o próprio Foucault (1979) avança nesse sentido ao perceber que a produção de enunciados e de práticas institucionais participava indistintamente do mesmo jogo de configuração da realidade. Ele foi explicitamente confrontado com essa questão a partir dos debates sobre a *História da Sexualidade* e sobre o conceito de dispositivo, mas optou por não aprofundar essa linha de investigação.

Guy Le Gaufey: Mas para voltar ao não discursivo, além dos enunciados, o que existe em um dispositivo que não seja "instituição"?

M.F. [Michel Foucault]: Geralmente se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição.

J.A.M. [Jacques-Alain Miller]: A instituição está evidentemente ao nível do discursivo.

M.F. [Michel Foucault]: Como quiser, mas em relação ao dispositivo, não é muito importante dizer: eis o que é discursivo, eis o que não é. [...] não creio que seja muito importante fazer esta distinção, a partir do momento em que meu problema não é linguístico. (FOUCAULT, 1979, p. 247).

A afirmação do caráter discursivo de toda realidade assume, entretanto, uma importância significativa no cenário dos debates atuais. Ela abre uma via produtiva para ampliar o foco de análise dos dispositivos, regimes e/ou formações discursivas específicas

para o campo (inter)discursivo de interações, embates, negociações e articulações entre as diferentes lógicas e formações discursivas. É necessário ressaltar que o discurso, nessa perspectiva, não é mais formulado como somente um padrão de produção de enunciados verbais ou linguísticos. Passa a ser percebido como um padrão – regular e disperso – de produção de articulações e sentidos que atravessa e opera em todos os campos de estruturação da realidade: conversações cotidianas, práticas profissionais, instituições, leis, estruturas arquitetônicas, artefatos culturais, produtos de consumo etc. Como observam Glynos e Howarth (2007, p. 104), “toda prática social é também articulatória”, conseqüentemente, tem um caráter discursivo e atualiza ou contesta necessariamente lógicas ou regimes discursivos estabelecidos.

Nesse sentido, não é mais possível pensar numa relação de exterioridade mútua entre instituições ou práticas não discursivas – com identidades e características pré-discursivas – e formações e regimes discursivos, que influenciariam e seriam influenciados secundariamente por essas instituições e práticas. Cada formação ou regime discursivo – como os dispositivos ou regimes de sexualidade e as lógicas morais ou religiosas – somente pode ser acuradamente analisado e problematizado quando colocado em relação com um campo de discursividade a partir do qual sua própria identidade e os sentidos de sua ação são continuamente negociados, contestados e/ou reafirmados. Outra questão importante é que o *objetivo estratégico* de um dispositivo não pode mais ser pensado como algo totalmente anterior e exterior ao campo discursivo no qual atua o dispositivo, mas somente torna-se possível como efeito instável dos conflitos e negociações que atravessam esse campo. A distinção entre as noções de dispositivo e de regime, desse modo, tende a tornar-se bastante tênue e circunstancial.

Um segundo aspecto a ser destacado em relação ao potencial do diálogo com a Teoria do Discurso, no contexto desse debate, diz respeito à forma como o trabalho de Laclau e Mouffe (2015) busca recuperar o conceito de *hegemonia* como recurso teórico-metodológico para interrogar os processos de constituição, estabilização, crise e transformação política da realidade social. Se toda realidade

social é discursiva e toda prática social reafirma, contesta ou desloca um regime discursivo estabelecido, toda realidade social é constituída através de um processo de disputa e articulação hegemônica.

A luta hegemônica surge, assim, não como um fenômeno específico e particular no interior da sociedade, mas, como princípio radical e permanente de (des/re)constituição da própria sociedade. Como uma tentativa recorrente de articular todos os elementos possíveis em um determinado campo social, estabelecendo um (novo) *regime* de práticas e lógicas ou um (novo) *horizonte* de realidade. “Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo de discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187). Isso se aplica tanto à análise de uma realidade social ampla quanto à análise de contextos ou setores específicos e parcialmente autônomos – como o campo da sexualidade ou das políticas sexuais na educação – que participam dessa realidade social. Os dispositivos ou formações discursivas que disputam para estabelecer-se como regimes hegemônicos, portanto, não procuram somente controlar a realidade a partir de uma posição exterior de poder, eles atuam para (re)constituir o próprio sentido e as condições de (im)possibilidade dos objetos e dos sujeitos que participam dessa realidade.

Nenhuma *formação hegemônica* consegue, todavia, articular e totalizar plenamente todos os elementos – ou mesmo qualquer elemento em particular – em um determinado campo social. Tanto porque qualquer discurso depende, para constituir-se, da oposição a um *outro* ou a um *exterior constitutivo* (LACLAU; MOUFFE, 2015); quanto porque a própria lógica de produção do sentido e das identidades comporta um lapso ou deslizamento insuperável – *différance* (DERRIDA, 1999) – que impede a pura repetição (DELEUZE, 2006). Nesse sentido, toda formação hegemônica é necessariamente precária, parcial e contingente. Mesmo que uma formação discursiva consiga estabilizar, em grande medida, um certo horizonte social – consolidando um regime hegemônico – sempre haverá limites, pontos de fuga, flutuações, contradições, tensões, conflitos e potenciais adversários que desafiarão a estabilidade, a coerência e a capacidade de articulação do regime

estabelecido. Quando essas tensões e desafios – geralmente a partir de algum *evento* ou *acontecimento* disruptivo ou traumático – são suficientes para desestabilizar significativamente o regime hegemônico, desencadeia-se, então, uma *crise hegemônica*.

A crise de um regime hegemônico caracteriza-se pela fragilização sistemática da força e do alcance de várias das articulações e, conseqüentemente, das práticas e lógicas sociais que configuram esse regime. Uma vez instaurada uma crise hegemônica, discursos e lógicas que até então permaneciam renegados, em posição periférica ou parcialmente submetidos ao regime hegemônico estabelecido tendem a se fortalecer, abrindo novas frentes de tensão e conflito. Nesse contexto, ou a formação discursiva hegemônica sofre um significativo deslocamento para acomodar os conflitos e reestabelecer um horizonte de normalidade no campo social, ou uma nova formação discursiva, muitas vezes constituída contra as principais lógicas e práticas do regime anterior, passa a articular a maioria das identidades e elementos presentes no campo, constituindo um novo regime hegemônico. Desse modo, enquanto os períodos de estabilização de um regime tendem a ser caracterizados por uma multiplicação de pequenas diferenças agonísticas (MOUFFE, 2013) entre identidades e formações discursivas – ou jogos de verdade (FOUCAULT, 2011) – que se submetem e se ajustam, em menor ou maior grau, às lógicas e regras estabelecidas pelo regime hegemônico, os cenários de crise hegemônica, após um processo de ruptura e desnaturalização das relações estabelecidas por suas práticas e lógicas dominantes, tendem a se encaminhar para um esquema de polarização do campo social em torno de dois eixos de formações discursivas antagônicas, que passam a disputar a hegemonia, nesse campo, buscando articular em torno de suas práticas e lógicas a maior parte das identidades e elementos sociais.

A partir da perspectiva desenvolvida pela Teoria do Discurso, portanto, é possível retomar a análise do movimento de emergência de um novo regime de sexualidade e, em especial, das implicações desse movimento para as políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil, como um processo de sucessivas crises hegemônicas, num cenário de tentativa – ainda contestada – de

consolidação de uma nova hegemonia. Se assumirmos que o que se observa ao longo dos anos 2000, no contexto brasileiro, caracteriza-se como um processo conflitivo, mas evidente de afirmação e consolidação de um novo regime de sexualidade hegemônico, em conjunção com o desenvolvimento de uma nova política sexual no país. É necessário também assumir que o fortalecimento dos discursos e da atuação de lideranças e movimentos religiosos e seculares (neo)conservadores, especialmente a partir de 2010, assim como sua participação direta nas articulações que levaram ao golpe parlamentar de 2016 demonstram que esse embate hegemônico permanece aberto e que não há qualquer garantia de que o processo iniciado irá continuar na mesma direção.

Um terceiro e último aspecto a ser destacado no debate proposto por este texto está relacionado à questão de como e por que as lógicas sociais e as formações discursivas conquistam a identificação e a imaginação dos sujeitos nos processos de constituição da realidade social. Como e por que, em contextos de estabilização de um regime hegemônico, a maioria dos sujeitos identifica-se com as lógicas articuladas pelos discursos dominantes, reproduz suas práticas e desconhece seus limites e contradições. Assim como, em cenários de crise hegemônica, como e por que muitos sujeitos rompem identificações importantes e passam a se identificar com o projeto de um novo eixo discursivo, enquanto outros tendem a se identificar com um eixo discurso diverso. Ou seja, o que mobiliza e sustenta as identificações dos sujeitos com os discursos? O que estabelece o sentido, a força ou a fragilidade dessas identificações? Para lidar com essas questões, a partir do quadro referencial da Teoria do Discurso, Glynos e Howarth (2007) propõem uma articulação dos debates teóricos sobre a discursividade da realidade social e sobre os processos políticos hegemônicos com o conceito lacaniano de *fantasia* (LACAN, 1998; ŽIŽEK, 1996).

A noção de fantasia, na psicanálise lacaniana, busca nomear as narrativas imaginárias articuladas pelos sujeitos para encobrir ou *suturar* os limites e contradições – a *falta* ou *cisão* radical – que impedem a realização plena de uma identidade e desafiam a possibilidade de completude da própria realidade. De forma sintética,

as *narrativas fantasmáticas* são estruturadas como narrativas que apontam um horizonte de realização integral a ser alcançado – dimensão *beatífica* da fantasia – mas que permanece impedido pela presença e atuação de um outro/inimigo que, caso não seja superado, ameaça provocar o colapso da integridade do sujeito e da própria realidade – dimensão *horrificca* da fantasia. Assim, ao mesmo tempo em que as fantasias atuam para aplacar ou minimizar a *angústia* dos sujeitos em relação à sua própria incompletude e à impossibilidade de totalização da realidade, elas também funcionam para estruturar o *gozo* desses sujeitos. Sua relação de desejo e frustração com um objeto que permanece suspenso em seu horizonte (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008).

O trabalho de Glynos e Howarth (2007), em diálogo com Žižek (1996), ressalta que a noção de fantasia pode ser bastante produtiva para o desenvolvimento de análises políticas e sociais. Uma vez que os sujeitos são constituídos e estruturados através de formações e lógicas discursivas articuladas social e politicamente, as narrativas fantasmáticas também são negociadas e disseminadas socialmente e desempenham uma função primordial na constituição dos sujeitos individuais e coletivos. Analisando a emergência do *thatcherismo* na Inglaterra, por exemplo, Glynos e Howarth (2007) apontam que a narrativa fantasmática da *mãe solteira irresponsável* – que drenava os recursos do Estado através das políticas públicas de *bem-estar* – contribuiu de forma decisiva para a formação, disseminação e fortalecimento do discurso neoliberal entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse sentido, os autores desenvolvem o conceito de *lógicas fantasmáticas*, em conjunto com as noções de *lógicas sociais* e *lógicas políticas*, como recurso para interrogar como certas narrativas fantasmáticas atuam para produzir e manter a identificação dos sujeitos com as lógicas e práticas dos discursos hegemônicos ou, em contextos de crise, com novos projetos discursivos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Na medida em que buscam encobrir e suturar vazios e contradições, as fantasias apresentam frequentemente elementos narrativos incoerentes, inconsistentes e logicamente insustentáveis – como o inimigo que é, ao mesmo tempo, estúpido e extremamente

astuto. A força da fantasia, entretanto, não decorre de seu poder de convencimento lógico, mas de sua capacidade de produzir gozo. Por isso, raramente as lógicas fantasmáticas são reivindicadas e assumidas de forma consciente, explícita ou pública pelos sujeitos. Em geral, elas aparecem em forma de piadas, brincadeiras, alusões implícitas, charges, *slogans*, expressões artísticas, mitos, sonhos, delírios e outras formas de *discurso do outro* (AUTHIER-REVUZ, 2004; 1998). Nem por isso elas perdem ou enfraquecem sua capacidade de estruturar o gozo e de orientar e sustentar a identificação dos sujeitos com determinadas lógicas e formações discursivas. As narrativas fantasmáticas podem atuar a partir de uma estrutura *cínica* (SAFATLE, 2008; ŽIŽEK, 1996); não é necessário acreditar ou concordar conscientemente com sua formulação para que ela produza efeito. Em contextos de crise hegemônica aberta, entretanto, as lógicas fantasmáticas podem sair de uma posição mais periférica, como pressupostos implícitos e ambíguos, para serem assumidas e afirmadas publicamente.

A apropriação das noções de fantasia e lógicas fantasmáticas nas análises sobre a atual crise hegemônica do regime de sexualidade, assim como das políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil, pode ser bastante interessante e produtiva, desse modo, para investigar como têm sido estruturadas as dinâmicas de identificação dos sujeitos sociais com os principais discursos ou formações discursivas que têm se apresentado nesse campo. Os discursos sociojurídicos pelos direitos sexuais parecem produzir a identificação dos sujeitos com suas lógicas e práticas em torno do horizonte – liberal clássico – de uma cidadania plena de todas as pessoas, em especial das mulheres e pessoas LGBT, contra as ameaças da discriminação, exclusão e violência sexista e lgbtfóbica. Os discursos neoconservadores, por sua vez, têm ganhado uma dimensão surpreendente no debate público, em um período relativamente curto de tempo, a partir da mobilização de uma dinâmica de identificação que recupera o sonho de uma harmonia plena da chamada *família tradicional* – que tem como modelo o padrão heteronormativo da família nuclear burguesa – mas, sobretudo, que vocifera enfaticamente contra o perigo da *ideologia de gênero* e das demandas por reconhecimento

dos movimentos feministas e LGBT para a integridade psicológica, moral e espiritual da sociedade e, especialmente, das crianças.

Várias analistas (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; CÉSAR; DUARTE, 2017) já têm chamado a atenção para o fato de que a mobilização de parte significativa da opinião pública em torno dos discursos neoconservadores, convocada sobretudo por lideranças religiosas católicas e evangélicas, tem sido conquistada principalmente através da estratégia de disseminação de um *pânico moral* através da fabricação da categoria *ideologia de gênero* e de sua associação com os estudos de gênero e com as identidades e demandas feministas e LGBT. Como indica o trabalho clássico de Gayle Rubin (1989), a disseminação do pânico moral tem sido uma estratégia recorrente em diversos períodos históricos – como a Inglaterra vitoriana ou a cultura norte-americana pós-Segunda Guerra – para recrudescer as legislações, o policiamento e o controle disciplinar sobre a população. Sobretudo em períodos ameaçados pela crise política e pelos riscos de conflito social. O fato é que, em períodos de ampla crise política e polarização, como o que vivenciamos atualmente no Brasil, a ameaça da *ideologia de gênero* pode ser facilmente articulada – como vem sendo – ao fantasma de outros monstros como a *ameaça comunista*, a *bandidagem*, o *terrorismo*, a *macumba* etc., amplificando seu alcance e sua força. Ao passo em que categorias como cidadania e direitos passam a ser vistas com significativa desconfiança e têm o seu apelo bastante reduzido.

Para aquelas pessoas que se identificam com as demandas feministas e LGBT e se opõem ao projeto hegemônico neoconservador, abre-se uma questão sobre quais os caminhos para fragilizar o apelo da lógica fantasmática caracterizada pelo pânico moral em torno do perigo da *ideologia de gênero*. Talvez, diferenciando mais cuidadosamente o modo como diferentes grupos e identidades – religiosas, de classe, de geração, de gênero – têm sido mobilizados por esse apelo e desconstruindo ou problematizando a equivalência – pretensamente natural – entre esses sujeitos. Do mesmo modo, talvez seja necessário provocar um aprofundamento da reflexão sobre categorias como cidadania e direitos, forçando seu sentido para além dos limites em que elas geralmente são evocadas para permitir,

assim, quiçá, a articulação de demandas que atualmente não se vejam contempladas no horizonte dos discursos sociojurídicos.

A finalidade deste capítulo, como foi afirmado anteriormente, não era abordar ou muito menos aprofundar todos os aspectos relacionados ao debate aqui proposto. Tal tarefa seria virtualmente irrealizável, mesmo para um trabalho de maior fôlego. A proposta do texto era ampliar o debate sobre a hipótese da emergência de um novo regime de sexualidade, apresentada por Carrara (2015), investigar até que ponto e como essa emergência pode ser percebida na trajetória das políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira e, por fim, explorar, de forma preliminar, como a apropriação de algumas proposições e conceitos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) poderia contribuir para abrir novas questões e caminhos de análise na discussão dessa problemática. Esperamos que este objetivo tenha sido, ao menos parcialmente, alcançado e que as questões aqui levantadas possam ser ainda retomadas e desenvolvidas em outros textos e interlocuções.

Referências

- AGAMBEM, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Cintia Pereira Dozono. Os profissionais da educação de ONGs: uma nova categoria docente? *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 391-407, 2006.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ALVAREZ, Sonia. Feminismos Latinoamericanos. *Revista Estudos Feministas*, v. 6, n. 2, p. 265-285, 1998.
- AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O Conservadorismo Saiu do Armário!: A Luta Contra a Ideologia de Gênero do Movimento Escola Sem Partido. *Revista Ártemis*, v. 22, n. 1, p. 32-42, 2016.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 368-385, Campinas, setembro, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos – apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos II*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2002.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. *Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.
- BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005a.
- BRASIL. *Diferentes diferenças: caminhos de uma educação de qualidade para todos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secad, 2005b.
- BRASIL. *Cadernos Secad 4: gênero e diversidade sexual na escola – reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secad, 2007.
- BRASIL. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*. Brasília, DF: Presidência da República, SDEH, 2009.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *Mana*, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015.

- CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos de 1990*. Recife: Bagaço, 2004.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, n. 35, p. 37-51, Curitiba: Editora UFPR, 2009.
- CÉSAR, Maria; DUARTE, André. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, v. 33, n. 66, p. 141-155, 2017.
- CITELI, Maria Teresa. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.
- COUTINHO, Adelaide Ferreira. Filantropia em educação no Brasil: a outra face da oferta de educação básica aos pobres ou demissão do estado? In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008, *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4561--Int.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- FACCHINI, Regina; DANILIAUSKAS, Marcelo; PILON, Ana Cláudia. Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. *Revista de Ciências Sociais*, v. 44, n. 1, p. 161-193, 2013.
- FACCHINI, Regina. Prazer e perigo: situando debates e articulações entre gênero e sexualidade. *Cadernos Pagu*, n. 47, e164714, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n47/1809-4449-cpa-18094449201600470014.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- FELICIO, Leandro Alves. Um projeto de educação sexual para o Brasil: O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1933 -1945). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, jul. 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRANGELLA, Rita de Cassia. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 69-89, 2016.
- GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London; New York: Routledge, 2007.
- GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. *Subjectivity*, n. 24, p. 256-274, 2008.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais no Brasil: tendências e perspectivas. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 36, São Paulo: Cortez, 1991.
- GRAU, Olga; OLEA, Raquely; PÉREZ, Francisca. *Minuta da IV Conferencia Mundial de la Mujer*, Beijin '95, Actores y discursos, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, Jacques. O simbólico, o imaginário e o real. In: _____. *Em nome-do-pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. São Paulo: Intermeios; Brasília, DF: CNPq, 2015.
- LEITE, Vanessa Jorge. “Adolescentes LGBT” e o confronto de moralidades em relação ao gênero e a sexualidade nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 40º, Caxambu, 2016. *Anais...* ANPOCS, Caxambu, 31 p. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st30-3/10463-adolescentes-lgbt-e-o-confronto-de-moralidades-em-relacao-ao-genero-e-a-sexualidade-nas-politicas-publicas-brasileiras-contemporaneas/file>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- LÜDKE, Marli. O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro. In: CARNEIRO DA SILVA, W.

- (Org.). *Formação dos profissionais da Educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: UFF, 1998.
- MISKOLCI, Richard. Estética da Existência e Pânico Moral. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Ed.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, set./dez., 2017.
- MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.
- MOUFFE, Chantal. *Agonistics: Thinking the world politically*. London; New York: Verso, 2013.
- OLIVEIRA JR., Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais: o discurso inaugural no “desagendamento” do kit gay do MEC. *E-Curriculum*, v. 15, n. 1, p. 125-152, 2017.
- OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.
- OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins. *O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar*. 2009. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação; Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.
- OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. *Educação e realidade*, Porto Alegre v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.
- PINTO, Céli Regina Jardim. As ONGs e a Política no Brasil: presença de novos atores. *DADOS Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 651-613, 2006.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- RAMOS, Áurea Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. *Educação*, v. 36, n. 1, p. 14-20, 2013.

- REVEL, Judith. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses Édition, 2005.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), p. 9-26, 2017.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa.; SOUZA, Diogo Ornofre. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2003.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; REIS, Giselle Volpato dos. José de Albuquerque e a educação sexual nas primeiras décadas do século XX: um estudo bibliográfico. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas MG. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.
- RUBIN, Gayle. Thinking Sex. In: ABELOVE, Henry et al. *The lesbian and gay studies reader*. London; New York: Routledge, 1989.
- RUSSO, Jane Araújo; CARRARA, Sérgio Luís. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda. *História, ciências, saúde*. Manguinhos, v. 9, n. 2, p. 273-90, maio-ago. 2002.
- SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- STEPAN, Nancy Leys. *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. *Revista Gênero*, v. 12, n. 2, p. 27-45, 2001.
- WEEKS, Jeffrey. *Sex, politics and society: the regulation of sexuality since 1800*. Londres; Nova York: Longman, 1989.
- ŽIŽEK, Slavoj. Como Marx inventou o sintoma. In: _____. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ŽIŽEK, Slavoj. *The plague of fantasies*. Lodon/New York: Verso, 2008.

3 "IDEOLOGIA DE GÊNERO", ATORES E DIREITOS EM DISPUTA:

uma análise sobre o processo de
aprovação do Plano Nacional de
Educação (2013-2015)

Julian Rodrigues
Regina Facchini

Câmara Municipal de São Paulo: 11 e 25 de agosto de 2015, duas terças-feiras. Primeira e segunda votação do Plano Municipal de Educação da capital paulista. Do lado de fora, em frente à Câmara de Vereadores, em ambas as ocasiões, dois grupos de pessoas confrontavam-se entre si, cada um com seus próprios carros de som, faixas, cartazes, bandeiras. Um dos lados da rua foi interditado (DOMINGOS, 2015).³

Separados por grades de ferro, ativistas dos movimentos de educação, feminista e do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres transexuais e homens trans (LGBT), de um lado, e militantes católicos, de outro – muitos jovens, padres e freiras –, se enfrentavam em uma verdadeira guerra de palavras de ordem, discursos, exibição de cartazes e músicas.

“Família, sim: gênero não”; “Ninguém nasce X: ou é menino ou menina”; “Não à ideologia de gênero” eram três dos cartazes, em meio a tantos outros exibidos pelos religiosos. Na camiseta que esse grupo vestia, estava escrito: “Somos (em fonte azul) Família (em cor verde) – e um risco amarelo compunha a arte. Atrás do carro de som, que na maior parte

-
- 1 Julian Rodrigues é Licenciado em Letras, mestrando em Ciências Humanas e Sociais na UFABC. Contato: julianvic@gmail.com
 - 2 Regina Facchini é Doutora em Ciências Sociais, pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu (Unicamp) e bolsista de Produtividade Nível 2 do CNPq. Contato: re.facchini@gmail.com.
 - 3 Esses episódios tiveram cobertura razoável da mídia. Diversas matérias registraram o ocorrido em ambas rodadas de votação.

do tempo tocava canções religiosas, seguidas pelo público com coreografias, havia outros cartazes fixados, num dos quais se lia “Gênero: vai pra Cuba”, e um grupo organizado vestindo roupas pouco usuais e portando cartazes e estandarte do Instituto Plínio Corrêa de Oliveira, fundador da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família, e Propriedade (TFP), promovia intervenções do outro lado da rua quando os semáforos fechavam.

Por sua vez, ativistas pela educação, militantes LGBT (a maioria do grupo) e também feministas traziam as bandeiras e cores do arco-íris e lilases, símbolos dos respectivos movimentos, e portavam cartazes tentando desconstruir a ideia de que a menção à necessidade de políticas de igualdade de gênero e enfrentamento da discriminação contra pessoas LGBT nas escolas da rede municipal seria um ataque à “família”. “Vai ter gênero no PME sim” e “Nossa família LGBT está ameaçada” foram dois dos cartazes empunhados por ativistas desse grupo. (Diário de campo)

As pressões de setores conservadores (inclusive, mas não somente, de padres, pastores, autoridades religiosas e parlamentares) contra o avanço das políticas de promoção dos direitos de mulheres e LGBT têm se intensificado nos últimos anos.

Na aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, por intensa ação de deputados e senadores das bancadas religiosas, foi retirada qualquer menção explícita ao enfrentamento das desigualdades de gênero no âmbito das políticas educacionais. O mesmo aconteceu, posteriormente, na aprovação dos Planos Estaduais e dos Planos Municipais de Educação.

Este artigo procura delinear os cenários de aprovação do Plano Nacional de Educação, mapeando os atores envolvidos – como ativistas, religiosos, parlamentares e seus respectivos discursos produzidos – e as principais categorias manejadas por esses grupos, com destaque para a categoria “ideologia de gênero”, para a justaposição entre “povo brasileiro” e “a família” e para a mobilização desta última categoria como sujeito de direitos em relação à educação. O foco analítico recai sobre a controvérsia e o manejo de discursos oriundos do campo científico e do campo religioso.

Políticas sexuais: a “cidadanização” de mulheres e de LGBT e a reação conservadora

Uma das constatações a partir das quais se move este texto é a de que, nesses embates, ao mesmo tempo são confrontadas as pautas de direitos humanos, da igualdade de gênero e também o lugar de LGBT como sujeito de direito, que acabam sendo arrastados para o centro de uma intrincada arena de disputas políticas.

No momento da escrita desse texto, a polarização continua acirrada, com a ruptura institucional representada pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff. O “novo” governo avança rapidamente na implantação de políticas de redução dos gastos públicos, reformas trabalhistas e da previdência, em um sentido que tem sido denunciado como uma retirada de direitos e um desmonte da Constituição de 1988 pela maioria das centrais sindicais e movimentos sociais.

Uma das primeiras medidas do governo Michel Temer foi anunciar a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, Direitos Humanos e Juventude, bem como do Ministério da Cultura e da Ciência e Tecnologia (o que foi parcialmente revertido posteriormente por meio de fusões), entre diversos outros anúncios de mudança nas políticas sociais e de direitos humanos. O primeiro líder do governo na Câmara dos Deputados é expoente da bancada evangélica. O emblemático pastor Silas Malafaia, um dos evangélicos mais proeminentes do país, é entusiasta e apoiador do governo do presidente que assume após a ruptura institucional.

As cenas com as quais abrimos este trabalho dizem respeito à votação do Plano Municipal de Educação (PME) na cidade de São Paulo. Ao final do processo de votação, na sessão do dia 25 de agosto, o Plano Municipal de Educação paulistano teve o mesmo destino do Plano Nacional de Educação⁴: foi aprovado sem nenhuma diretriz relacionada à discussão das relações sociais de gênero ou à não discriminação em razão de orientação sexual ou identidade de gênero. Os grupos religiosos conservadores venceram a

4 O Plano Nacional de Educação foi aprovado em definitivo pela Câmara dos Deputados em 3 de junho de 2014 (CÂMARA...).

batalha e apenas quatro entre os 47 vereadores que votaram⁵ registraram seus votos contrários e defenderam a manutenção daquelas ações programáticas.

O Ministério da Educação (MEC) havia se posicionado claramente em favor da inclusão dos temas de gênero e diversidade sexual, em nota técnica divulgada no dia 17 de agosto de 2015. A essa ação se seguiu a criação – no dia 9 de setembro – de um Comitê de Gênero no âmbito do ministério, com o objetivo de “desenvolver políticas e subsídios para garantir o direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero, e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência” (BRASIL, 2015).

Se, de um lado, os grupos religiosos organizados haviam vencido a batalha no palco do Legislativo, de outro, os ativismos feminista e LGBT pareciam ter tido êxito no âmbito do Executivo Federal. Entretanto, no dia 21 de setembro, o Comitê de Gênero se transformou em “Comitê de Combate às Discriminações”, diluindo o caráter específico que motivou sua criação e retirando da portaria toda e qualquer menção à palavra “gênero”. Segundo o coordenador geral da campanha pelo direito à educação, o ativista Daniel Cara, essa nova portaria teria sido fruto das pressões da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (CARA, 2015).

As pressões de setores religiosos organizados e de parlamentares a eles vinculados contra o avanço das políticas afirmativas da população LGBT e a promoção dos direitos sexuais estão num processo crescente nos últimos anos, *vis-à-vis* o próprio avanço dessa agenda no Executivo Federal e mesmo no Judiciário. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar e, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) determinou que todos os cartórios do país começassem a registrar o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Recentemente, o mesmo CNJ editou o

5 Os vereadores Cláudio Fonseca (PPS), Juliana Cardoso (PT), Netinho de Paula (PDT) e Toninho Vespoli (PSOL) votaram contra o texto aprovado por este defender a inclusão das questões de gênero e diversidade sexual (VEREADORES...).

Provimento 52/16, normatizando o registro de filhos nascidos por técnica de reprodução assistida, seja de casais hetero ou homossexuais, sem distinção (BRASIL, 2016a).

No Brasil, desde o período da redemocratização e da Constituinte, no final dos anos 1980, as ações estatais em diversos níveis vinham crescendo, até atingir um ápice ao longo dos anos 2000, no sentido de implementar políticas públicas de enfrentamento da desigualdade social e afirmação de direitos de grupos historicamente discriminados, como as mulheres, a população negra, os indígenas, as pessoas com deficiência, a juventude e as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e mulheres transexuais e homens trans (LGBT).

Tais políticas, que combatem desigualdades e reconhecem as diferenças – as chamadas políticas de reconhecimento e de garantia da paridade na participação, segundo Nancy Fraser (2007) – ganharam impulso sobretudo após a promulgação da Constituição de 1988, que avança em diversos sentidos, como nos direitos e garantias fundamentais (direito à igualdade, à dignidade, à não-discriminação, entre outros) e também nos direitos sociais, como descrevem Sérgio Carrara e Adriana Vianna (2001).

Tensões e disputas, contudo, estiveram recorrentemente presentes. Um exemplo: as reações conservadoras contra vários pontos do Plano Nacional de Direitos Humanos III, sancionado pelo ex-presidente Lula em 2010. Entre outras questões, a pressão de setores religiosos fez o governo federal alterar a redação da ação relacionada à mudança na legislação sobre aborto (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012).

Antes disso, entre 2005 e 2006, a denúncia do chamado “men-salão”, ao fragilizar o então presidente, teria possibilitado a proposta de troca do apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ao governo, desde que se retirasse o projeto que visava legalizar a interrupção da gravidez – demanda da I Conferência de Políticas Públicas para as Mulheres, que vinha sendo discutida em uma comissão tripartite e estava para ser encaminhada ao Congresso – ou que pelo menos não levasse a proposta adiante (MACHADO, 2016).

Em outubro de 2005, em resposta imediata à proposição da minuta de legalização da interrupção da gravidez foi registrada a primeira “Frente Parlamentar em defesa da vida contra o aborto”. A partir da nova legislatura, as posições contrárias no Congresso cresceram reativamente ao projeto apresentado, com a formação de mais uma frente: a Frente Parlamentar a favor da Família. Nos anos seguintes frentes foram sucessivamente recriadas. Em 2015 estão registradas a “Frente Parlamentar Mista da Família e Apoio à Vida” e a “Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família” (MACHADO, 2016: e16471).

Na passagem para os anos 2010, pesquisadores e ativistas LGBT refletiam criticamente sobre as dificuldades de converter políticas públicas em legislação (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012) e sobre o escopo efetivamente alcançado pelas políticas direcionadas a LGBT, vistas como “fragmentárias, pontuais e periféricas” (AGUIÃO; VIANNA; GUTTERRES, 2014: 262).

Apesar da reação conservadora já estar mobilizada desde meados da década anterior, as eleições de 2010 aparecem como um marco da reaglutinação desses setores. Segmentos evangélicos, por exemplo, tradicionalmente refratários à esquerda e que haviam sido deslocados para o apoio a Lula em 2002, mudaram de posição e “parecem ter amplificado a reação coletiva dos segmentos tradicionalistas” (MACHADO, 2012, p. 28).

Segmentos católicos organizados também se engajaram na campanha contra a candidata Dilma Rousseff, apoiada por Lula (MACHADO, 2012). Um dos episódios mais marcantes foi a forte campanha capitaneada pelo ex-bispo da Diocese de Guarulhos, D. Luiz Gonzaga Bergonzini, que orientou, por diversos meios (artigos de jornal, correntes de e-mail, publicações de panfletos), que os católicos deviam rejeitar a candidata do PT porque ela “desrespeitava a vida” e os “valores familiares”.

Para reagir a esses ataques, a candidata fez vários gestos simbólicos e políticos, desde visitar a cidade de Aparecida no feriado de 12 de outubro até lançar uma Carta Aberta ao povo de Deus (BONIN, 2010), assumindo compromissos, como o de não tomar

nenhuma iniciativa para alterar a legislação relativa ao aborto, nem qualquer iniciativa que “afronte a família”.

Sobre a criminalização da discriminação e violência contra a população LGBT, a candidata se comprometeu a só sancionar o então Projeto de Lei da Câmara 122/06 se a redação final do mesmo não ferisse a liberdade de crença e culto.⁶

A inflexão ocorrida em 2010 parece ter sido decisiva para as diversas disputas e tensões ocorridas no governo Dilma entre conservadores religiosos – e seus porta-vozes no parlamento – e os movimentos feministas e LGBT.

Contudo, os setores religiosos organizados, sejam evangélicos, sejam católicos, não podem ser tomados de conjunto, sem que fique claro e patente que há diferenciações, mesmo entre os seguidores dos grupos pentecostais e neopentecostais. Seria um erro tratá-los de forma homogênea, como bem apontou Regina Novaes (2017).⁷ Ao longo do texto, procuramos, sempre que possível, singularizar tais atores, seus discursos e ações.

Outro acontecimento que acabou se tornando um divisor de águas e – tudo indica – influenciou as posições políticas do governo Dilma a partir daí foi o episódio que ficou conhecido como “veto ao kit gay”, em maio de 2011 (CAMPANERUT, 2011).

Trata-se da suspensão do projeto Escola sem Homofobia, elaborado pelo MEC em conjunto com redes e organizações não governamentais. Por pressão da chamada “bancada evangélica”, e atravessando um momento delicado de fortes denúncias contra o então Ministro da Casa Civil, Antonio Palloci, a presidenta optou por vetar o projeto. Na ocasião, destacou-se o deputado federal fluminense Anthony Garotinho, líder evangélico, que estava à frente de movimentos pela derrubada do Ministro Palloci e teria recuado quando do atendimento de sua demanda pela chefe do Executivo Federal.

6 Em 2014 o projeto foi definitivamente arquivado, após uma tortuosa e polêmica tramitação no Senado. O Congresso Nacional nunca aprovou nenhuma legislação de garantia de direitos à população LGBT no Brasil.

7 Em artigo, a antropóloga chama a atenção para os diferentes níveis de pertencimento dos fiéis das igrejas evangélicas, as diferenças entre as cúpulas e bases e as diferentes formas de ser evangélico.

Além do desgaste com os movimentos sociais e setores passíveis de associação a um campo político situado como “progressista”, a presidenta sofreu duras críticas em virtude de suas declarações tentando justificar o ocorrido. Dilma afirmou: “não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais” (PASSARINHO, 2011).

Aqui cabe trazer a reflexão de Vanessa Leite (2014) sobre o processo de garantia de direitos aos “novos sujeitos”, sejam “jovens”, “LGBT” ou “crianças e adolescentes”. Segundo a autora, os campos da educação e dos direitos de crianças e adolescentes “mostraram historicamente que são áreas de maior dificuldade no fortalecimento de concepções que tratem a sexualidade como campo de exercício de direitos” (LEITE, 2014, p. 80).

Nesse sentido, propor um material que abertamente discutisse na escola questões relacionadas ao respeito à diversidade sexual e à própria liberdade dos sujeitos no campo da sexualidade com certeza geraria forte controvérsia.

O Escola sem Homofobia provocou uma forte polêmica em todo o país, amplamente divulgada pela mídia. Articulou-se um “pânico moral” em torno do projeto que esteve envolto na ideia de que o Estado estaria financiando o “desvirtuamento das crianças” (LEITE, 2014, p. 175).

Esse tipo de argumentação, associada também à “destruição da família”, bem como à mobilização de “pânico moral”⁸, repetir-se-á posteriormente nos embates em torno dos Planos de Educação.

8 O conceito de pânico moral foi criado, na década de 1960, pelo sociólogo inglês Stanley Cohen (1972) para se referir a situações em que: 1) um grupo social que se presume representar alguma forma de perigo é associado a determinadas características, comportamentos ou fatos que não lhe dizem necessariamente respeito, e 2) tais associações são socialmente difundidas pela forma como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social apresentam sua “natureza” de forma estereotipada. Desse modo, pequenos desvios da norma são julgados e recebem uma forte reação coletiva. O pânico moral é geralmente acionado em processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. A ampla difusão social de associações estereotipadas num contexto marcado por pânico moral faz com que temores associados à ideia de sexo como essencialmente perigoso sejam acionados, de modo a gerar reforço de estigmas e desigualdades sociais (RUBIN, 1984).

Na maioria dos casos, as pressões contra os direitos sexuais e reprodutivos e as políticas afirmativas para LGBT têm sido lideradas por pastores evangélicos, bispos e padres católicos – por meio da mídia, das redes sociais e de pregações em suas igrejas –, bem como por deputados federais e senadores, por meio da chamada bancada evangélica (e católica) no Congresso Nacional.

Segundo o Mapa das Religiões, da Fundação Getúlio Vargas, coordenado por Neri (2011), os evangélicos representavam 20,2% da população brasileira (contra 17,9% em 2003). De acordo com Lia Zanotta Machado:

No ano de 2001, antes do crescimento do número de evangélicos na política brasileira, a revista *Veja* assinalava que o número de horas de programas evangélicos na TV passara de um em 1975 a 15 em 1983, 45 em 1992 e 290 em 2001; e as gravadoras totalizavam 96, com 1000 artistas e bandas. O cerne do debate que congrega grande parte dessas elites religiosas se concentra na defesa da moralidade, no lugar da família de modelo tradicional como seu suporte, na obrigatoriedade da maternidade diante de uma relação sexual cujo resultado foi a fecundação, e na não extensão de direitos civis aos homossexuais e lésbicas (MACHADO, 2016: e16471).

No Congresso Nacional, a Frente Parlamentar Evangélica conta, hoje, com cerca de 57 membros (contra 70 da legislatura anterior), entre deputados federais e senadores e “tem a intenção de ajudar na luta em assuntos polêmicos como aborto, união civil gay, liberdade religiosa, entre outros temas que dizem respeito à família e a fé cristã” (CHAGAS, 2014).

Apesar da diminuição no número de representantes na atual legislatura, o que vimos é uma atuação cada vez mais aguerrida de setores evangélicos de inflexão conservadora, pois, em boa parte das vezes, atuam em alianças com outros setores sociais representados no Congresso Nacional, apelidados como “bancada BBB” (bala, boi, bíblia), em chiste da deputada federal Erika Kokay – PT/DF (MARTINS, 2015).

Além disso, analistas acreditam que essa legislatura é uma das mais conservadoras das últimas décadas, como tem reiterado, entre outros, Antonio Queiroz, do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar/DIAP (SOUZA, 2014).

O cenário atual no Brasil é delineado como marcado por intensos embates culturais, ideológicos, sociais e políticos entre diferentes grupos sociais. Nesse contexto, procuramos nos mover na direção de um adensamento da reflexão, deslocando oposições e dualismos por meio de uma análise que procura situar redes, atores e discursos, de modo a contribuir para a compreensão de articulações entre política, ciência e religião em torno de uma situação social específica: a do processo de aprovação legislativa dos Planos de Educação entre 2013 e 2015.

Para tanto, seguimos a esteira de Carrara (2015), que, ao analisar brevemente tais episódios, indicava a enorme valia do uso do conceito de “política sexual” (WEEKS, 1989):

Em primeiro lugar, possibilita a abordagem conjunta de diferentes tipos de ação social dirigidos ao Estado ou promovidos em seu âmbito ou sob sua chancela: legislações, campanhas sanitárias, programas educativos, normativas ministeriais, decisões judiciais, diferentes ativismos ou movimentos sociais etc. Em segundo lugar, permite a análise de processos sociais que se desenvolvem em múltiplos planos, pois, se as políticas sexuais vinculam-se historicamente a espaços sociopolíticos definidos pelas fronteiras dos Estados nacionais, tendo sido mesmo fundamentais para processos de construção da nação (*nation building*), elas têm sido forjadas cada vez mais intensamente no plano internacional e implementadas através de compromissos assumidos entre Estados, com a mediação de organizações que fazem parte do sistema das Nações Unidas (Vianna & Lacerda, 2004). Finalmente, torna possível discutir a natureza complexa e heterogênea dos modos de regulação das práticas erótico-sexuais e das expressões de gênero, uma vez que tais modos se consolidam a partir do enfrentamento ou da coalizão de diferentes atores ou forças sociais e refletem representações sociais

de natureza muito diversa: ideias científicas, crenças religiosas, valores morais, princípios jurídicos, posições políticas etc. (CARRARA, 2015, p. 324-5)

Seguimos ainda a indicação do autor na direção de considerar o conjunto de episódios aqui analisados como parte do conflituoso processo de “cidadanização” de sujeitos sociais, isto é, lutas por direitos civis e proteção social empreendidas pelos ativismos LGBT e diferentes feminismos, relacionado à progressiva incorporação de suas reivindicações pelo Estado. Segundo Carrara, essa seria uma entrada interessante para analisar processos de transformação do próprio dispositivo de sexualidade, “indagando sobre suas fissuras, tensões e horizontes de transformação, em suma, sua própria historicidade” (CARRARA, 2015, p. 325).

Em diálogo com os escritos de Michel Foucault (1977), Carrara (2015) situa tais mudanças, relacionadas à emergência da noção de “direitos sexuais”, na possível passagem de um regime da sexualidade pautado na linguagem biomédica para um novo regime pautado na linguagem sociojurídica, envolvendo os planos das moralidades, da racionalidade e da política.

No plano das moralidades, “o exercício da sexualidade desloca-se em relação à lógica das obrigações conjugais ou cívicas, para ancorar-se na busca da realização pessoal, da felicidade, da saúde ou do bem-estar”. Paralelamente, no plano da racionalidade, “o sexo vai progressivamente deixando de ser visto como uma força fisiológica incoercível – o instinto (heterossexual) reprodutivo – para se tornar uma tecnologia de si, uma técnica que os indivíduos podem e devem saber manejar para serem mais felizes e realizados”. No plano da política, passa-se de “uma relação de intensa subordinação dos prazeres individuais aos interesses de Estado, torna-se cada vez mais difícil justificar qualquer regulação sexual pela defesa de entes transcendentais, como a raça ou a nação. As estratégias de intervenção alteram-se e qualquer regulação só pode agora ser plenamente justificada em nome da preservação ou da promoção da cidadania ou da saúde (física ou mental) dos próprios indivíduos envolvidos ou implicados” (CARRARA, 2015, p. 329-31).

Estariam em jogo nessa passagem novos critérios para definir os limites do aceitável do ponto de vista da sexualidade – que passariam do caráter reprodutivo ou não das práticas sexuais para a consensualidade, o autocontrole e a responsabilidade – e novos estilos de regulação moral. Desse modo, “aumenta a inquietação (que às vezes assume a dimensão de pânico moral) em relação a fenômenos como a pedofilia, o assédio sexual, o abuso sexual, o turismo sexual, a exploração sexual, a compulsão sexual etc.” (CARRARA, 2015, p. 332).

Contudo, o autor salienta que a postulação desses dois regimes é uma construção formal com objetivo de ajudar a refletir sobre algo mais complexo: “Uma das complexidades desse processo é que, embora datáveis, eles não são sucessivos no tempo, mas convivem tensamente no cenário contemporâneo” (CARRARA, 2015, p. 333) e “A política sexual, em seu caráter heterogêneo e instável, vai articulando, em cada momento histórico e contexto nacional, concepções, valores e técnicas de intervenção de ambos os regimes” (CARRARA, 2015, p. 335). É em torno dessas articulações e rearticulações que se move este texto.

Os Planos de Educação e a “ideologia de gênero”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, determinou que a União elaborasse planos decenais de educação, em parceria com estados e municípios. O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) vigorou entre 2001 e 2010. Em 2008, aconteceu a Conferência Nacional de Educação Básica e, em 2010, a Conferência Nacional de Educação, que foram as bases para a construção do novo PNE.

A tramitação do PNE, então Projeto de Lei 8.035/2010, foi muito tortuosa. A primeira versão, do Governo Federal, falava em “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação”.

Entretanto, houve 2916 emendas ao texto original e quase 500 ao relatório do deputado Angelo Vanhoni, na Câmara Federal (BRASIL, 2014). Muitas dessas emendas trouxeram menções

explícitas às questões de orientação sexual, igualdade de gênero e diversidade sexual.

O relatório Vanhoni, aprovado na Comissão Especial, em dezembro de 2011, trazia a seguinte redação da diretriz que abarcava as questões da diversidade: "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental".

Mas a redação final do projeto de lei do PNE que saiu da Câmara em dezembro de 2012 e foi ao Senado trazia a seguinte redação para a mesma diretriz: "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual". Ou seja, uma formulação muito mais nítida, incluindo de forma explícita a questão de gênero e de orientação sexual, provavelmente fruto da incidência política realizada pelos movimentos feminista e LGBT naquela casa legislativa.

Esse avanço na visibilidade da pauta feminista e LGBT no processo de debates do PNE na Câmara dos Deputados suscitou uma articulada reação de senadores vinculados a setores religiosos, que conseguiu alterar o texto do projeto de lei tanto no Senado, quanto na sua volta à Câmara quando da aprovação da redação final. No texto definitivo, o tema aparece assim: "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2016b) – ou seja, sem os termos orientação sexual, igualdade racial e de gênero.

Portanto, foi a partir de 2013 que se iniciaram as movimentações mais concretas com o objetivo de influir nos marcos legais da educação brasileira, especificamente no que se refere à presença dos temas gênero e diversidade sexual no Plano Nacional, e posteriormente nos Planos Estaduais e Municipais.

As propostas dos movimentos feministas e LGBT centradas na diretriz da promoção da igualdade e da afirmação da diversidade foram convertidas, no processo de debate, em algo relacionado a uma categoria até então não mobilizada no cenário público brasileiro, a "ideologia de gênero", que seria uma verdadeira ameaça à família tradicional, heterossexual, natural.

Em pronunciamento realizado no dia 20 de novembro de 2013 (MALTA, 2013), Magno Malta, senador capixaba do Partido da República, líder evangélico da Igreja Batista, cantor da banda de pagode gospel *Tempero de Mundo*, ex-presidente da CPI da Pedofilia e um dos principais expoentes das bancadas religiosas (PRINCIPAIS..., 2013), ao criticar mais uma tentativa de aprovação do projeto que tipifica e pune condutas discriminatórias em virtude de orientação sexual e/ou identidade de gênero, disse o que segue:

E vai muito mais longe: eles, agora, estão propondo que não deva existir Dia dos Pais nas escolas nem Dia das Mães. Nós discutíamos isso agora, rompendo com valores da família tradicional, porque a família tradicional foi instituída por Deus – macho e fêmea, homem e mulher. Quando uma mulher está grávida, você pergunta: “está grávida de quê, mulher? É um menino ou uma menina?” Você diz: “A minha esposa está grávida de uma menina”; ou diz: “A minha irmã deu à luz um menino”. Ninguém fica grávida de um homossexualzinho, porque não há cromossomo homossexual. [...] Ora, é preciso fazer esse debate com muita clareza! Mas dizem: “Ah, mas há crianças na escola que talvez tenham dois pais ou duas mães. E, então, no Dia dos Pais ou no Dia das Mães, vai ficar constrangida”. [...] O senhor sabe qual é o drama? [...] O problema é este – eu vou mandar essa cartilha a V. Ex^a e a todos os Senadores: o *gênero*. Eles querem tirar a palavra “sexo”. Até porque de que lei precisamos se a Constituição Federal diz que é crime discriminar religião, etnia, sexo? É crime, pronto! Mas eles não querem a palavra “sexo”. Eles querem a palavra “gênero”, porque gênero acaba com o masculino e o feminino. Gênero é uma coisa só. É por isso que eles tentaram colocar a palavra “gênero” até no novo projeto de lei, que o Senador Alvaro Dias relatou, da educação de base do País, para poder implantar o ensino homossexual nas escolas. Gênero! [...] Ah, mas não, porque os filósofos da nova geração, alguns pensadores... Será que alguns pensadores e filósofos da nova geração são mais que Deus? Eles são capazes de destruir alguma coisa que Deus criou? Porque Deus não criou

o Ministério Público. Deus não criou Conselho Tutelar. Deus não criou o Governo do Piauí nem o Governo do Maranhão nem o governo daqui. Deus criou a família e, a partir da família, tudo. Será que esses novos pensadores estão preparados? Eles estão acima de Deus para poder dizer “Olha, nós vamos destruir isso, não há mais sexo feminino nem masculino. Nós podemos ensinar às crianças que elas podem ser qualquer coisa, o que quiserem”.

Nesse pronunciamento, a categoria gênero e a ideia de que tanto a sexualidade quanto os arranjos familiares são marcados por complexas variantes e constituídos por processos culturais, históricos e sociais e que, portanto, cabe à escola discutir tais questões de maneira pluralista, de forma a combater estigmas e discriminação, são manejadas até que se transmutam em sinônimos de “ensino da homossexualidade” e ameaças às crianças e às famílias.

Emergem, ainda, outras características recorrentes no modo como a noção de “ideologia de gênero” é produzida por meio de discursos de lideranças e autoridades religiosas e de políticos que se lastreiam na inserção religiosa. A primeira é tratar “gênero” como algo unívoco, tomado menos pelo que significa do que pela referência a uma “ideologia” que supostamente visaria propagar.

Trata-se de um deslocamento de um termo forjado no âmbito dos movimentos feministas e da teorização feminista, que, quando justaposto à categoria “ideologia” passa apenas a fazer alusão a feministas e LGBT. Muitas vezes, como veremos, o termo é equiparado ou aproximado ao marxismo. Desconsidera-se, assim, o fato de que os estudos feministas e/ou de gênero constituem um campo muito plural, diverso e extremamente reflexivo, contemplando várias matrizes teóricas que não o marxismo, assim como também o são os estudos LGBT e *queer*.

Por último, mas não menos importante, é o modo como é mobilizada: geralmente a categoria se faz acompanhar de certo tom de ameaça moral aterrorizante às famílias e às crianças, investida de alto poder de articulação e de destruição. A referência à “ideologia de gênero” vem acompanhada de e justaposta a características

estereotípicas que ainda encontram forte disseminação social em relação a mulheres, especialmente às feministas, e a LGBT.

Na produção dessa ameaça há um deslocamento da categoria “gênero”, de sua relação mais direta com os direitos das mulheres e com os movimentos e teorias feministas, de modo a enfatizar quase que exclusivamente a homossexualidade e as questões relativas à identidade de gênero. Embora haja relação entre movimentos e produção acadêmica feminista e relativa a LGBT, tanto no campo acadêmico quanto no ativista não se considera que se trate da mesma coisa, nem que, ao tratar de uma, necessariamente se estaria tratando da outra (SIMÕES; CARRARA, 2007; FACCHINI, 2016).

No trecho do pronunciamento de Malta, há uma aproximação e mesmo uma sobreposição entre sexualidade e aquilo que se convencionou chamar de gênero. Além da mobilização da categoria gênero para remeter à ameaça do “ensino homossexual”, ela aparece também na referência justaposta a “meninos”, “meninas” e “homossexualzinho”. Embora opere uma distinção entre possibilidades “naturais” e o que seria ensinado ou aprendido – dado que não se trata de algo “natural”: “não há cromossomo homossexual” –, há também a justaposição entre gênero e homossexualidade.

As referências a Deus e à política – governos, conselhos, direitos, políticas públicas – convivem com alusões a categorias oriundas do universo da ciência, como cromossomos, e com a menção a filósofos, por exemplo. Contudo, enquanto os cromossomos e o dimorfismo sexual são aproximados da criação divina, gênero e “pensadores e filósofos da nova geração” são associados a opositores de Deus e da Constituição, na qual está prevista a não discriminação por sexo. O “novo” é, portanto, algo que a um só tempo ameaça e desqualifica.

Importante registrar que o termo “ideologia de gênero” é uma expressão cunhada fora dos meios governamentais ou acadêmicos e difundida pelo ativismo religioso, especialmente o católico, nos últimos anos. Não se trata, portanto, de um termo que conste nos marcos legais brasileiros, ou mesmo no repertório dos movimentos LGBT e feministas, na literatura das ciências humanas e sociais ou nos estudos de gênero e feministas.

Segundo a pesquisadora e ativista Tatiana Lionço (2014):

O livro de referência dos católicos ativistas do antifeminismo e anti-direitos sexuais e reprodutivos foi escrito pelo acadêmico argentino Jorge Scala e apresenta como título *Ideologia de Gênero – neototalitarismo e a morte da família*, tendo sido traduzido para o português por uma editora católica, a Katechesis. As teses contidas no livro passaram a ser replicadas por autoridades católicas do Brasil, com destaque para o texto de Dom Orani Tempesta, arcebispo do Rio de Janeiro, publicado no sítio virtual da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas também em blogs por Dom Anuar Battisti, arcebispo de Maringá (PR), Dom Antonio Carlos Rossi Keller, bispo de Frederico Westphalen (RS), Dom Fernando Rifani, bispo de Maria Vianney (Campos de Goytacazes/RJ) e no jornal *A Tarde*, por Dom Murilo Krieger, arcebispo de São Salvador da Bahia e primaz do Brasil.

Embora 2015 seja o ano em que livros sobre o tema são trazidos no Brasil e no qual as notas citadas neste texto são divulgadas, Jimena Furlani (2016) aponta sua origem em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. Furlani também destaca o fato de o livro de Scala ter sido publicado em 2010, em espanhol, com o título *La ideologia de género o el género como herramienta de poder* (em português, *A ideologia de gênero ou o gênero como ferramenta de poder*), diferente do título da primeira edição brasileira de cinco anos depois.⁹

9 Durante o processo de publicação deste texto, vários artigos sobre a trajetória da categoria “ideologia de gênero” em âmbito internacional foram publicados. Entre eles, recomendamos o artigo de Mónica Cornejo-Valle e José Ignacio Pichardo Galán (2017), que analisa as origens da expressão “ideologia de gênero”, seus usos desde a década passada na Espanha e seu impacto atual sobre a legislação relativa a direitos sexuais e reprodutivos, em diálogo com os usos e impactos em países europeus e latino-americanos. Como salientam os autores, a mobilização acusatória da expressão “ideologia de gênero” indica algo novo nas disputas em torno de direitos sexuais: se estende de modo transnacional por uma grande quantidade de países nas Américas e na Europa, ao contrário de formas de reação anteriores, que tinham caráter local.

Aparentemente menos conhecida, saiu também no Brasil, em 2015, a obra *Gender, quem és tu?: sobre a ideologia de gênero*, de Olivier Bonnewijn, doutor em teologia pelo Instituto João Paulo II, e sacerdote em Bruxelas. Obra com pretensão de maior rigor, embora breve (102 páginas), o livro, publicado originalmente em francês em 2012, é aberto com a descrição do que seriam os feminismos liberal, socialista e radical e trabalha com a categoria “gender theory”¹⁰.

Depois, denuncia o que seria o projeto do “gender radical”, qual seja: a desconstrução da maternidade, da família, da linguagem, rumando a um mundo pós-sexual e “transgender”. No capítulo final, o autor identifica os “movimentos homossexuais e de lésbicas” e “queer theory” como os aliados históricos da proposta do “gender radical”.

Bonnewijn afirma que um princípio fundamental da teoria de gênero seria a distinção entre “sexo e gender”, para o que faz alusão a Judith Butler.¹¹ Diz o autor:

Enquanto inicialmente o gênero designava uma classe (homem-mulher) a partir de uma característica comum ligada com a origem (o sexo), ele de agora em diante remete a uma não classe (todos os indivíduos) que possuem a mesma característica comum (o socialmente construído) sem ligação com a origem (o sexo). O conceito de definição. Ele se torna princípio de indeterminação, de indiferenciação e confusão entre os seres. Tudo é *gender*. (BONNEWIJN, 2015, p. 40)

O trecho acima indica uma apropriação, embora peculiar, teórica e historicamente descontextualizada, de contenciosos no

10 O autor usa o termo em inglês: “nesse trabalho, mantivemos o termo em inglês *gender*. Pela utilização voluntária dessa palavra estrangeira, queremos manifestar a diferença em relação à concepção clássica do termo ‘gênero’ e contribuir assim para dar um esclarecimento. *Gender* é, de fato, um neologismo ou, mais precisamente, uma ‘transmutação’ do conceito de ‘gênero’” (BONNEWIJN, 2015, p. 40).

11 A alusão a autoras que produziram suas obras em diferentes contextos e períodos, como Judith Butler, Kate Millet e Shulamith Firestone, tem sido frequente em materiais sobre a “ideologia de gênero”. Esse é o caso de matéria publicada na Edição nº 3061 do *Jornal O São Paulo*.

campo científico dos estudos de gênero, como é o caso do que envolve as relações entre os dualismos sexo-gênero e natureza-cultura, ou de outro relacionado às tensões entre abordagens essencialistas e construcionistas.¹²

Formulações similares têm sido largamente mobilizadas por políticos e lideranças religiosas, tomando a categoria “ideologia de gênero” como fundamento da denúncia de políticas educacionais (e de quaisquer outras que promovam o respeito à diversidade de sexual e de gênero). O entendimento disseminado é de que gênero “acaba com o masculino e feminino” (nas palavras do senador Magno Malta).

12 O conjunto de teorias que hoje denominamos de gênero e/ou de sexualidade alocadas sob o nome “construcionismo social”, em especial no interior dos estudos socioantropológicos e históricos, é bastante diverso e se desenvolve ao longo de um processo de intensa reflexividade entre o final dos anos 1960 e início dos 1990. De modo geral, podemos dizer que eles surgem como reação às perspectivas teóricas universalistas e baseadas no determinismo biológico, que foram chamadas de essencialistas. A produção de teorias construcionistas parte da observação de diferenças históricas e culturais para conceber os lugares sociais ou “papéis sociais” ocupados por homens e mulheres, e as identidades, comunidades e, em algumas vertentes, inclusive o próprio desejo sexual, como construídos socialmente, ou seja, a partir de convenções sociais arraigadas e de relações sociais de poder (VANCE, 1995). Tais teorias focalizam processos sociais, e os autores que tratam de processos mais próximos de aspectos subjetivos/individuais fazem-no a partir da observação estrita da relação entre indivíduo e constrangimentos oriundos de relações e convenções sociais (GAGNON, 2006). As perspectivas pós-estruturalistas se desenvolvem dos anos 1990 em diante a partir de críticas ao construcionismo, sobretudo pela manutenção de dualismos como corpo/mente e natureza/cultura. Uma das perspectivas pós-estruturalistas mais influentes nos estudos de gênero e/ou sexualidade brasileiros é elaborada por Judith Butler. As formulações de Butler (2001; 2003) centram-se especialmente na produção de sujeitos e modos de subjetivação. Para tanto, Butler começa por uma reflexão acerca da materialidade do sexo e da relação entre gênero, agência, subjetivação e corpo. Nessa reflexão, a autora questiona a noção de sujeito na qual a agência passaria pelo voluntarismo e pelo individualismo – o sujeito que decidiria sobre seu gênero – e apresenta gênero como parte do conjunto de constrangimentos e normatividades que constituem os sujeitos. Nesse sentido, ao sujeito não cabe decidir sobre seu gênero, uma vez que é, ele mesmo, constituído a partir das normas de gênero. Por outro lado, não há ideia de corpo ou de natureza que não seja acessada por meio do social, da linguagem, do discurso. Assim, ela passa da distinção entre sexo-gênero, em que o sexo é a base ou a matéria prima para a construção social do gênero, para a ideia de que o sexo foi desde sempre gênero, ou seja, de que não há materialidade na vida humana que não seja acessada apenas e unicamente a partir do social. Nada disso nega o corpo, sua materialidade ou as convenções e tradições por meio das quais são acessados e apreendidos pelos sujeitos. Como argumenta Jimena Furlani: “Não faz nenhum sentido dizer que os estudos de gênero negam a biologia; os estudos de gênero discordam é do determinismo biológico – quando a biologia é utilizada para definir nosso destino social” (FURLANI, 2016).

Na elaboração deste trabalho, encontramos referências que antecedem à realização da Conferência Episcopal de 1998, no Peru. Alinne Bonetti (2016) chama atenção para a presença do termo no Requerimento de Informação 565/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB/DF), dirigido ao Ministério da Educação por ocasião da publicação das deliberações da II Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde constava a seguinte diretriz: “iii. Superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na garantia da acessibilidade”.

Ao requerer informações sobre a “manutenção da ‘ideologia de gênero’ como diretriz obrigatória para o PNE” o deputado cita *A agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, livro publicado originalmente em 1997 por Dale O’Leary, jornalista estadunidense ligada à Igreja Católica.

O’Leary é caracterizada por Furlani (2016) como “uma militante pró-vida” que participou como delegada das Conferências da ONU (do Cairo em 1994, sobre população e desenvolvimento, e de Pequim em 1995, sobre mulher, igualdade, desenvolvimento e paz). Segundo Furlani, O’Leary “faz um relato dessas conferências e descreve, sob o seu ponto de vista, a ação das feministas em apresentar o conceito gênero e como, a partir dali, a ONU assume a chamada perspectiva de gênero para as políticas públicas sobre os direitos das mulheres”.

A mesma referência foi encontrada por Bonetti (2016, p. 54), em pesquisa na internet, em páginas de caráter confessional voltadas “à conservação de um conjunto de valores dentro os quais se destaca um modelo de família tradicional [e] de organizações que promovem uma campanha contra a suposta doutrinação política e ideológica nas escolas”. Sobre o livro da ativista norte-americana, Bonetti relata:

Num argumento conspiratório, O’Leary afirma que há uma concertação mundial voltada à destruição da família por meio da promoção de uma “guerra cultural” levada a cabo pelas “feministas de gênero” que “insistiram que as mulheres deveriam

libertar-se a si mesma das vocações de esposa e de mãe, assim como dos conceitos tradicionais de casamento e família” (O’LEARY, 1997, p. 8). Tal guerra cultural, que conta com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), visa, de maneira insidiosa através da aparentemente inocente troca da palavra sexo por gênero, destruir a família ao negar as diferenças naturais entre os homens e as mulheres, por meio do “acobertamento da promoção da ideologia feminista radical e da homossexualidade” (p. 9). [...] “As feministas radicais e de gênero começaram pela análise marxista, mas se moveram numa direção completamente diferente dos marxistas econômicos e políticos. Elas não estão trabalhando para uma revolução comunista, mas para uma revolução cultural. Querem derrubar a família, não o Estado. Seus inimigos não são os capitalistas burgueses, mas os “puritanos”, os “fundamentalistas”, a “direita religiosa” e a “Santa Sé” [...] (O’LEARY, 1997, p. 23 apud BONETTI, 2016, p. 52-3).

De acordo com Bonetti (2016, p. 54), a grande visibilidade atingida pelo livro, que circula na internet em versão traduzida e “condensada”, tem relação com a articulação de “elementos de um ideário antifeminista e antimarxista” que “encontra terreno fértil em um contexto político brasileiro de guinada conservadora [...] e de grande instabilidade política em nível federal”.

A busca por informações sobre O’Leary na internet, contudo, nos levou a outro livro também escrito por uma estadunidense. Em extensa matéria assinada por Jônatas Dias Lima no site Gazeta do Povo, de Curitiba, datada de 13 de junho de 2015, encontramos a seguinte referência:

O registro mais antigo que se tem da expressão está na obra *Who Stole Feminism?* (em Português, *Quem roubou o feminismo?*), de 1994, escrita pela norte-americana Christina Hoff Sommers, doutora em Filosofia que se considera uma “feminista da equidade”, mas não uma “feminista de gênero”(LIMA, 2015).

Sommers é uma doutora em filosofia, membro do conselho da Foundation for Individual Rights in Education (Fundação para os Direitos Individuais na Educação), uma organização conservadora que visa promover a "diversidade intelectual" nos *campi* universitários, e membro do American Enterprise Institute, uma organização sem fins lucrativos fundada em 1938 e sediada em Washington, cuja reputação na internet é a de ser um centro de pensamento conservador. As referências encontradas na rede relacionam a autora ao antifeminismo. Suas posições estão presentes em sites que publicaram grande quantidade de conteúdo sobre "ideologia de gênero", como é o caso do Gazeta do Povo.

Em uma entrevista Sommers distingue um feminismo que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres a partir de uma perspectiva liberal, com o qual se identifica, de outro que chama de "feminismo de gênero". Esse último se utilizaria de "vitimismo" para "impor teses" autoritárias. Menciona como motivação para a escrita do livro sobre o "roubo de feminismo" uma ocasião, em uma reunião científica no final dos anos 1980, em que apresentou um "artigo crítico sobre pontos-chave no feminismo acadêmico", o que teria gerado sérios desentendimentos, prejudicando definitivamente, ao que parece, suas relações com seus pares acadêmicos (SOMMERS, 2017).

Contudo, nos episódios dos quais nos ocupamos neste texto, o que chama a atenção é o manejo e o deslocamento de categorias oriundas do campo científico para a arena parlamentar. E eles vão além das possíveis origens da categoria "ideologia de gênero". A popularização desse debate em um contexto político fortemente polarizado adquire ares de mobilização de pânicos morais com efeito altamente estigmatizante, como nas afirmações do pastor, psicólogo e uma das mais expressivas vozes evangélicas na arena pública, Silas Malafaia, para quem "não existe gene homossexual ou ordem cromossômica homossexual, só macho e fêmea" (MALAFAIA, 2013).

É nesse contexto que fica nítida a justaposição entre gênero e (homo)sexualidade e o quase apagamento da relação entre gênero e mulheres – bastante forte nos campos científico e ativista. O recurso à tradução de livros com títulos mais sensacionalistas

que os originais, e o acionamento de pânicos morais relacionados à destruição da família se constituem em instrumentos políticos.

“A família” como sujeito de direitos e sinônimo de “povo brasileiro”

O Conselho Permanente da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) divulgou, em 18 de junho de 2015, nota contrária à inclusão da “ideologia de gênero” nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Segundo o documento:

O pressuposto antropológico de uma visão integral do ser humano, fundamentada nos valores humanos e éticos, identidade histórica do povo brasileiro, é que deve nortear os Planos de Educação. A ideologia de gênero vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. O mais grave é que se quer introduzir esta proposta de forma silenciosa nos Planos Municipais de Educação, sem que os maiores interessados, que são os pais e educadores, tenham sido chamados para discuti-la. A ausência da sociedade civil na discussão sobre o modelo de educação a ser adotado fere o direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam para seus filhos (ROCHA; KRIEGER; STEINER, 2015, p.1).

O trecho acima focaliza “a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas”, em que pese a presença de gênero como conteúdo de políticas educacionais brasileiras desde a segunda metade dos anos 1990¹³.

13 Vianna e Unbehaum (2004) avaliam o processo de inclusão de gênero nas políticas de educação brasileiras e em seus documentos norteadores entre 1988 e 2002. Indicam que, embora houvesse demandas da sociedade pela inserção de questões de gênero relacionadas à educação no processo de elaboração da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e tais documentos tenham criado condições para essa inserção, elas aparecem ali ainda de modo bastante velado. A Constituição Federal (1988) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” e enfatiza “o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para

Tal “introdução” é anunciada como uma ameaça, algo que está por vir. A manifestação da CNBB aproxima categorias como “pressuposto antropológico” – que aludem à ciência – de “valores humanos e éticos”, que fundamentariam as primeiras e seriam inerentes à “identidade histórica do povo brasileiro”. Nesse sentido, o discurso se movimenta na direção de produzir esse “povo”, que seria equivalente à “sociedade civil”. Ao mesmo tempo, afirma que os desejos do “povo brasileiro” e da “sociedade civil” seriam antagonísticos à “ideologia de gênero”, que “desconstrói o conceito de família” (“fundamentado na união estável entre homem e mulher”). Curiosamente, a nota não nomina quem quer “introduzir de forma silenciosa” tal proposta nos Planos de Educação.

Conclama, então, a intervenção de “pais e educadores”, denunciando a “ausência da sociedade civil na discussão” – ignorando que ela estivesse presente ao longo de diversos processos participativos, como as Conferências de Educação. O texto da Confederação dos Bispos mobiliza a linguagem dos direitos ao se referir ao “direito das famílias” e, também, indiretamente, aos de crianças e adolescentes – os “filhos”. Disputa, assim, o conteúdo de políticas públicas, questionando os mecanismos participativos e reivindica os que devem ser levados em consideração prioritariamente como titulares de direitos, fazendo emergir “as famílias” (em aproximação com o “povo brasileiro”) como verdadeiros sujeitos de direitos.

Contudo, o plural aparece circunscrito a um “conceito de família” específico, aquele fundamentado na união estável entre homem e mulher, relacionado à “identidade histórica do povo brasileiro”, e também a “dados valores humanos e éticos” (não explicitados), que seriam opostos à “ideologia de gênero”.

o exercício da cidadania” como objetivos (CF/1988, Art. 205). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como princípios para o ensino: I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola; [...] IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB n. 9.394/96, Art. 3º, I e IV). É apenas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) que questões de gênero passam a figurar de modo mais explícito. No volume 10 dos PCN para o ensino fundamental, por exemplo, “encontramos explicitamente a definição do conceito de gênero e dos objetivos a ele relacionados [nos] tópicos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 98).

A utilização da categoria “família”, presente em várias controvérsias recentes relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos e aos direitos LGBT, não é nova nos modos de atuação da Igreja Católica na produção da mobilização política e da “sociedade civil” no Brasil.

É operada nessa nota da CNBB uma justaposição entre “povo brasileiro” e “família” que teria a categoria “ideologia de gênero” como seu exterior constitutivo. Para contribuir com a compreensão dessa construção discursiva, seguimos as considerações de Paula Montero (2012). A autora agrega uma série de referências contemporâneas nos estudos socioantropológicos sobre religião destacando que “ao invés de pensar a emergência da sociedade civil como resultante do retraimento da religião para a esfera doméstica, alguns estudos já estão se ocupando da análise do trabalho histórico das agências religiosas na própria construção da sociedade civil como esfera relativamente separada” (MONTERO, 2012, p. 169-170). Seu argumento se faz valer de uma análise sobre o papel da Igreja Católica:

Apesar de todas as previsões e injunções da literatura sobre a secularização, hoje é preciso reconhecer que a Igreja Católica no Brasil – ainda a mais influente instituição religiosa do país – sempre atuou, material e simbolicamente, na formulação de uma ideia de direitos (individuais, coletivos e culturais) e foi ator importante na construção de um modelo de sociedade civil pelo menos em três grandes momentos: do início da República até os anos 1970 lutou contra as forças positivistas e anticlericais pela definição dos atos civis e da liberdade religiosa; nas décadas de 1970 e 1980 colaborou na construção da ideia de direitos sociais; nas décadas seguintes alinhou-se às lutas pelos direitos étnicos. [...] Além disso, grande parte das categorias utilizadas na mobilização política e seus estilos de organização também podem ser considerados tributários do modelo de organização da Igreja Católica que, a partir dos anos 1970, inspirou e apoiou vários movimentos que deram origem e visibilidade ao que a literatura alcunhou de “sociedade civil”. Basta

observar como categorias do tipo "pobre", "comunidade", "caminhada", "libertação", "fraternidade" etc., circulam até hoje no campo dos movimentos sociais para nos darmos conta da força persuasiva desse modelo.

Desse modo, a própria Igreja Católica pode ser vista como um ator que participa ativamente do processo indicado por Carrara (2015), no qual está implicada a "cidadanização" de grupos sociais específicos, indicados como "comunidades" – na linguagem ativista – ou como "populações" – na linguagem governamental.¹⁴

É assim, por exemplo, que Juliana Cardoso – a única vereadora do PT paulistano que se alinhou aos movimentos de educação, feministas e LGBT e votou contra a aprovação do Plano Municipal de Educação sem menção a "gênero", em agosto de 2015 – pode fazê-lo reivindicando-se, ao defender sua posição, como "mulher", "católica", "casada" e "mãe". Mas é assim, também, que a CNBB mobiliza as categorias "povo brasileiro" e "a família" de modo a produzir a categoria "ideologia de gênero" como seu exterior constitutivo. Importante registrar que isso se dá num contexto em que a Igreja Católica é menos afeita a categorias como "libertação", ao menos no sentido que o termo evocava nos anos 1970.

Para além de prover uma categoria para a produção de uma sociedade civil específica e determinada e de estimular a mobilização política de suas bases, a evocação da categoria "a família" como sujeito de direitos na nota da CNBB dialoga de modo mais profundo com a esfera sociojurídica.

Na afirmação de que a "ausência da sociedade civil na discussão sobre o modelo de educação a ser adotado fere o direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam

14 A "politização reativa" de direitos sexuais e reprodutivos por atores do campo religioso e o recurso ao "secularismo estratégico" como forma de ampliar o impacto político da Igreja Católica vêm sendo analisados por Juan Marco Vaggione (2005; 2017). Outro artigo particularmente interessante para o debate acerca da articulação entre religião e política, também publicado no período entre a escrita e a publicação deste texto, é a análise de Ronaldo de Almeida (2017) acerca da participação de evangélicos na política partidária e eleitoral no Brasil e suas conexões parciais com a categoria acusatória "conservadorismo".

para seus filhos” – apesar da pressuposição de que houve essa ausência e da restrição da compreensão de família, negando sua diversidade – está presente, ao mesmo tempo, o entendimento, constante na Constituição de 1988, de família como entidade detentora de direitos e de deveres.

Entretanto, a educação é uma das situações previstas constitucionalmente em que a responsabilidade não é exclusiva da família, na medida em que entra em jogo o interesse social ou público. De acordo com a Constituição de 1988, a educação é um direito universal e o Estado e a família têm deveres em relação à educação.¹⁵

A manifestação da cúpula da Igreja Católica brasileira, além de operar uma nítida delimitação do conceito de família, que, repetimos, não leva em conta a diversidade das famílias brasileiras, a reivindica como sujeito de direitos exclusivo em um campo em que suas atribuições são compartilhadas com o Estado e a sociedade por determinação constitucional. Anuncia-se aí uma disputa sobre o papel da família, da sociedade e do Estado na definição das políticas educacionais, uma controvérsia sobre o papel, e sobre os direitos e deveres dos pais e da escola na educação dos filhos. Apesar de sua importância, esse tema extrapola o escopo deste texto.

Após a obtenção de relativo sucesso ao mudar o texto do Plano Nacional de Educação, retirando qualquer menção ao termo “gênero” e “orientação sexual”, tem início uma nova mobilização, que repete a mesma estratégia, agora no âmbito das Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais.

Deputados estaduais e vereadores, religiosos ou não, e de diversos partidos, articularam-se em todo o Brasil, constituindo uma coalizão, integrada ainda por padres, pastores, autoridades religiosas, mas também por atores que são apresentados como pesquisadores ou estudiosos. Uma ação extremamente articulada e eficiente, pois exitosa, de incidência política.

15 Segundo o Artigo 205 da Constituição Federal (texto promulgado em 05/10/1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Manejando uma base argumentativa comum, tais atores conseguiram conformar uma maioria sólida em quase todas as casas legislativas estaduais e municipais, bloqueando não só as propostas de discussão sobre diversidade sexual nas escolas, como também extirpando o termo “gênero” dos textos da maior parte dos Planos municipais e estaduais no país.

Cabe registrar que, apesar de a grande maioria dos parlamentares que se mobilizaram contra a “ideologia de gênero” pertencer a partidos situados no centro e à centro-direita do espectro ideológico, essa posição também contou com respaldo de políticos situados à esquerda.

Um exemplo que teve certa visibilidade foi a enfática oposição do prefeito petista de São Bernardo do Campo, Luis Marinho, que, a fim de contestar o que classificou como “mentiras de vereadores” em ano eleitoral (2016), gravou um vídeo afirmando ter sido sempre contrário à “ideologia de gênero”.

Para marcar ainda mais nitidamente tal posicionamento, anunciou o envio para a Câmara Municipal de projeto proibindo a discussão de “ideologia de gênero” em todas as escolas de São Bernardo do Campo (municipais, estaduais, particulares, confessionais, do terceiro setor) e não apenas na rede municipal de ensino. O prefeito encerra o vídeo com a frase “que Deus nos abençoe” (PREFEITO..., 2016).

A posição de Marinho, ex-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e ex-ministro do governo Lula, suscitou manifestações críticas de setores organizados do Partido dos Trabalhadores: mulheres e LGBT – evidenciando uma fissura no interior do PT na forma de se relacionar com o tema (MULHERES..., 2016).

Uma cartilha anônima, cuja versão impressa chegou à pesquisa durante o período de votação do Plano Municipal de Educação de São Paulo (e é disponibilizada em vários endereços na internet), parece ter sido um material bastante divulgado no período de debate nas casas legislativas. Na capa da publicação se lê: “Você já ouviu falar sobre ideologia de gênero? Conheça essa ideologia e saiba o perigo que você e seus filhos estão correndo” (VOCÊ..., 2015).

Os principais argumentos apresentados na cartilha (e recorrentes em todo esse polarizado processo de debate) giram em torno das ideias de “destruição das famílias” e de “defesa das crianças”. Mobiliza-se a linguagem do terror. Todo o discurso se estrutura em tom de denúncia, de alerta. Repete-se a estratégia que propaga o pânico moral e procura engajar a população para que pressione os legislativos municipais e estaduais:

O que acontecerá caso aprovem a ideologia de gênero nas escolas? Acontecerá que todas as nossas crianças deverão aprender que não são meninos ou meninas, e que precisam inventar uma identidade de gênero para si mesmas. Para isso, receberão materiais didáticos destinados a deformarem sua identidade. E isso seria obrigatório por lei. Os pais que se opuserem, poderiam ser criminalizados por isso. O que fazer então? Procure a Câmara de Vereadores do seu município e a Assembleia Legislativa de seu estado, converse com os vereadores e com os deputados estaduais. Eles foram eleitos com seu voto. Mais do que nunca, eles precisam defender nossas crianças. As famílias do Brasil lhe agradecem!

O material – colorido, ilustrado, com diagramação profissional e aparentemente elaborado para distribuição em diferentes localidades – cita a aprovação do Plano Nacional de Educação e celebra o fato de que o Congresso Nacional, “consciente do problema”, tenha retirado em 2014 todas as menções à “ideologia de gênero”. Mas adiciona:

Contudo, neste ano de 2015 o atual governo não desiste de seus planos. O Conselho Nacional de Educação divulgou em 2014 o Documento Final da II Conferência Nacional de Educação, pelo qual o Ministério da Educação simplesmente ignora as determinações do Congresso e reescreve as diretrizes da educação brasileira exatamente segundo a redação que havia sido rejeitada pelos parlamentares. A ideologia de gênero é fraudulentamente reapresentada como se tivesse sido aprovada pelo

Plano Nacional de Educação como meta obrigatória para todos os municípios do país.

Na sequência, faz um chamado à mobilização para que as pessoas “compareçam junto aos deputados e vereadores exigindo que eles não coloquem os termos ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’ em nenhum artigo ou parágrafo de lei, e nem nas metas do Plano de Educação Estadual ou Municipal. Caso contrário todas as escolas, de ensino público e privado, terão de adotar a ‘Ideologia de Gênero’”.

Necessário destacar que, no momento em que concretiza o chamado para a mobilização da população, a cartilha usa termos consagrados em meios acadêmicos, ativistas e em documentos governamentais, e não se refere a “ideologia de gênero”. Tudo indica que essa cartilha foi o material ao qual se refere o senador Magno Malta em trecho de discurso aqui citado, o que deixa muito nítido o caráter nacional – e extremamente articulado em rede – de toda essa movimentação.

Ao contrário do que destacamos nas manifestações anteriores, não há, nessa publicação, qualquer alusão à ciência. A tônica aqui é a da mobilização política: a desqualificação de atores e de propostas que reconhecem os direitos LGBT e defendem a igualdade de gênero. Entre eles, “o atual governo” (na época, o governo Dilma) e “organizações muito ocupadas em destruir nossas famílias”. De novo, há referência às “nossas famílias” e às “nossas crianças”, que estariam ameaçadas.

Contudo, vale enfatizar que não se trata apenas da mobilização de uma comunidade em âmbito nacional em torno da categoria abstrata “a família”. A linguagem dos direitos é acionada quando se mobiliza outro argumento recorrente neste debate, o direito dos pais de que seus filhos recebam educação religiosa e moral de acordo com suas próprias convicções¹⁶, fazendo emergir “a

16 Tal argumento toma por base um tratado internacional anterior à Constituição de 1988, a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), em seu Capítulo 12. Liberdade de consciência e de religião, item 4. “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

família” como um sujeito de direitos em relação à educação escolar (com prerrogativas superiores às do Estado e da sociedade).

Considerações finais

Ao longo deste texto, procuramos delinear tensões presentes quando da aprovação do Plano Nacional de Educação e parte do caminho que leva à retirada da categoria “gênero” (e orientação sexual, diversidade sexual) no processo de aprovação dos planos estaduais e municipais, mapeando atores envolvidos – ativistas, religiosos, parlamentares, e os respectivos discursos produzidos, bem como as principais categorias manejadas, com destaque para a categoria “ideologia de gênero”, para a justaposição entre “povo brasileiro” e “a família” e para a mobilização desta última categoria como sujeito de direitos na oferta da educação escolar.

Para tanto, lançamos mão da noção de política sexual, como modo de abordar conjuntamente diferentes tipos de ação social dirigidos ao Estado ou promovidos em seu âmbito e, ao mesmo tempo, analisar processos que se desenvolvem em múltiplos planos e discutir a natureza complexa dos modos de regulação sexual, que perpassam o debate em várias esferas, sendo resultado da atuação de variados atores, em diferentes níveis.

Tendo em vista o protagonismo do ativismo religioso nos episódios que nos ocupam, aproximamos reflexões socioantropológicas que abordam criticamente a noção de “secularização” e que se dedicam à análise do trabalho histórico das agências religiosas na própria construção da sociedade civil como esfera relativamente separada (MONTERO, 2012).

Retomando os modos como a Igreja Católica vem historicamente atuando na produção da sociedade civil no Brasil, situamos a mobilização de um ente transcendental, “a família”, cuja diversidade não é considerada.

Tal acionamento, que foi discutido a partir de uma nota da CNBB, mas não se limita a ela ou à Igreja Católica, leva em conta disposições constitucionais relacionadas às entidades familiares e seus direitos e deveres, fazendo-as sair de uma posição na qual a

responsabilidade pelo direito universal à educação seria compartilhada com o Estado para uma situação em que elas – as famílias – se colocariam como sujeitos soberanos, prioritários, na definição da educação escolar. Dá-se, ainda, a aproximação entre as categorias “povo brasileiro” e “família”, que simultaneamente produz também seu exterior constitutivo: a “ideologia de gênero” e tudo aquilo que a ela venha a ser relacionado.

Tal acionamento de “a família” como sujeito de direitos ampliados em relação à educação escolar pode ser pensado em diálogo com as reflexões de Carrara (2015) acerca de um novo regime secular do dispositivo de sexualidade, que se desloca da base na linguagem biomédica para linguagem sociojurídica. Isso se daria num contexto em que a regulação sexual tenderia a não se justificar “pela defesa de entes transcendentais como a raça ou a nação”, mas apenas “em nome da preservação ou da promoção da cidadania ou da saúde (física ou mental) dos próprios indivíduos envolvidos ou implicados” (CARRARA, 2015, p. 331).

Nos materiais analisados, aos direitos de mulheres e de LGBT estaria contraposto o direito dos pais de educarem seus filhos de acordo com suas próprias convicções morais, assim como a saúde e o bem-estar de “crianças”, que teriam seu desenvolvimento afetado a partir da ação de educadores e de políticas educacionais.

A linguagem dos direitos é acionada nos episódios aqui analisados, assim como em outras controvérsias recentes envolvendo direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo: as relacionadas a propostas legislativas que mobilizam o direito do “nascituro” por oposição ao direito das mulheres ao aborto legal e seguro, inclusive em casos já previstos por lei; ou as controvérsias em torno do direito de receber auxílio profissional para “deixar a homossexualidade”, ainda que associações científicas nacionais e internacionais indiquem há décadas que a homossexualidade não é uma patologia, não cabendo a profissionais de saúde mental oferecer “cura”.

Na articulação entre elementos dos dois regimes do dispositivo de sexualidade delineados por Carrara (2015), indicamos a mobilização da opinião pública por meio do acionamento de pânico morais relativos aos critérios de definição da sexualidade aceitável do antigo

regime – o caráter reprodutivo das práticas sexuais –, mas também do novo regime – consensualidade, autocontrole e responsabilidade.

Assim, o direito ao aborto aparece contraposto tanto ao necessário caráter reprodutivo da sexualidade quanto associado a seu exercício “irresponsável”. O reconhecimento de LGBT como sujeitos de direitos é atacado, geralmente com base na redução desse conjunto diverso de sujeitos a estereótipos relacionados à homossexualidade, e especialmente à homossexualidade masculina. Desse modo, tal recusa de reconhecimento se dá tanto pela via da anti-naturalidade – sexo que não permite procriação, quanto pela via da consensualidade e do autocontrole, dado que a inquietação social em relação à pedofilia e os estereótipos acerca da promiscuidade sexual são frequentemente mobilizados nos discursos de atores que se opõem a tal reconhecimento.

A categoria “ideologia de gênero” atua como um catalizador desses pânicos sociais, potencializando-os ao envolver “as crianças”, que, nos termos de Carrara (2015, p. 336), são “posicionadas como a mais vulnerável das categorias sociais nos termos do novo regime da sexualidade, e sua proteção contra a exploração e o abuso vem justificando recentemente toda uma série de controles sobre fluxos populacionais reais ou virtuais”. Nos episódios aqui estudados, tais controles tiveram como foco o governo, as políticas educacionais, os parlamentares, as escolas, os educadores, os movimentos por direitos sexuais e reprodutivos, bem como os cientistas que estudam questões relacionadas a mulheres, gênero, feminismos e/ou sexualidade.

Não à toa o processo de votação dos planos que se desenrolou entre 2013 e 2015 foi acompanhado com preocupação por uma série de atores sociais, como a Rede de Olho nos Planos¹⁷, que tem como parceiros, entre outros, a ONG Ação Educativa, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e a Unicef. Houve

17 A iniciativa De Olho nos Planos, de acordo com seu site, busca contribuir com a construção, revisão e monitoramento participativos dos Planos de Educação (DE OLHO...).

mobilização nacional que levou à produção e divulgação de notas públicas de conselhos profissionais e associações científicas, entre as quais: o Conselho Federal de Psicologia e suas regionais em estados como São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e Rio Grande do Norte, a Associação Brasileira de Antropologia, a Sociedade Brasileira de Sociologia, a Associação Brasileira de Ciência Política, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e um documento intitulado “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”, que reuniu assinaturas de 164 grupos de pesquisas, instituições científicas e de promoção de direitos civis (MANIFESTO...).

Em relação aos cientistas, os episódios analisados indicam mais efeitos da convivência tensa entre os dois modelos situados por Carrara. Se a linguagem sociojurídica ganha centralidade na regulação da sexualidade, as ciências sociais e humanas parecem estar sob suspeita. É a elas que se dirige a acusação de produzir “ideologia” enquanto se mobiliza ideologicamente conteúdos atribuídos às ciências biomédicas.

Por fim, os processos aqui analisados, ao colocarem as políticas educacionais, as escolas e os educadores sob suspeita, acabam por fragilizar os direitos de crianças e adolescentes à educação¹⁸, seja por operarem com uma ideia de criança abstrata, que, portanto, não possui necessidades educacionais relacionadas a gênero ou a sexualidade, seja por inviabilizarem, com a retirada de diretrizes específicas nos Planos de Educação, o apoio governamental a processos de formação profissional para lidar com questões que não desaparecem das salas de aula ou do cotidiano escolar no momento em que categorias como “gênero”, “orientação sexual” ou “identidade de gênero” são retiradas de documentos que regem a política educacional brasileira.

18 Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Além disso, toda mobilização acaba por gerar e/ou alimentar tensões nas relações, que devem ser de colaboração, entre pais ou responsáveis e educadores. A polarização se acentua quando a presença de temáticas que já faziam parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais há quase 20 anos é apresentada como grave ameaça futura, a ser evitada sob pena da “destruição da família” e “deformação da personalidade das crianças”.

Referências

- AGUIÃO, Silvia; VIANNA, Adriana; GUTTERRES, Anelise. Limites, espaços e estratégias de participação do movimento LGBT nas políticas governamentais. In: LOPES, José Sérgio Leite; HEREDIA, Beatriz (Org.). *Movimentos sociais e esfera pública: burocracias, confrontos, aprendizados inesperados*. Rio de Janeiro: CBAE, 2014, p. 239-270.
- BONETTI, Alinne de Lima. Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre e polêmica em torno da “ideologia de gênero”. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Aline de Lima. *Gênero, interseccionalidades e feminismos: desafios contemporâneos para a Educação*. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 47-62.
- BONNEWIJN, Olivier. *Gender, quem és tu?: sobre a ideologia de gênero*. [S. l.]: Ecclesiae, 2015. 102 p.
- BONIN, Robson. Dilma divulga carta para 'pôr um fim definitivo à campanha de calúnias'. *G1*, Brasília, 15 out. 2010. Eleições 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/10/dilma-divulga-carta-para-por-um-fim-definitivo-campanha-de-calunias.html>>. Acesso em: 27 set. 2015.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o

Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 1/12/2014. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. Brasília. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. *Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015*. Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 173, p. 16, 10 set. 2015. Seção I. 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=10/09/2015>>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Corregedoria Nacional de Justiça. *Provimento nº 52, de 14 de março de 2016*. Dispõe sobre o registro de nascimento e emissão da respectiva certidão dos filhos havidos por reprodução assistida. 2016a Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/6bd953c10912313a24633f1a1e6535e1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 8.035/2016*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

CAMPANERUT, Camila; YAMAMOTO, Karina. Após pressão contra Palocci, governo suspende kit anti-homofobia do MEC. *UOL Educação*, São Paulo e Brasília, 25 maio 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/25/governo-recua-com-kit-anti-homofobia-por-pressao-da-frente-parlamentar-evangelica-e-catolica.htm>>. Acesso em: 30 set. 2015.

CÂMARA aprova plano nacional de educação: texto segue para sanção. *FNDE*, Brasília, 3 jun. 2014. Notícias. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/noticias/494-camara-aprova-plano-nacional-de-educacao-texto-segue-para-sancao>>. Acesso em: 25 set. 2015.

- CARA, Daniel. Governo cede à pressão e substitui Comitê de Gênero do MEC. In: _____. *Blog do Daniel Cara*, 22 set. 2015. Disponível em: <<http://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2015/09/22/governo-cede-a-pressao-e-substitui-comite-de-genero>>. Acesso em: 25 set. 2015.
- CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015.
- CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p.65-100, 2007.
- CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana R. B., *Homossexualidade, violência e justiça: a violência letal contra homossexuais no município do Rio de Janeiro*. Relatório de pesquisa. IMS/UERJ, 2000.
- CHAGAS, Thiago. Com apenas 57 eleitos, bancada evangélica encolhe a partir de 2015. *Gospel Mais*, 7 out. 2014. Disponível em: <<http://noticias.gospelmais.com.br/bancada-evangelica-encolhe-2015-confira-nomes-71711.html>>. Acesso em: 1 out. 2015.
- COHEN, Stanley. *Folk devils and moral panics*. London: Mac Gibbon and Kee, 1972.
- DOMINGOS, Roney. Câmara de SP aprova em 1ª votação plano de educação sem termo 'gênero'. *G1*, São Paulo, 11 ago. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-de-sp-aprova-em-1-votacao-plano-municipal-de-educacao.html>>. Acesso em: 25 set. 2015.
- DE OLHO nos planos. Responsável pelo site: Denise Carreira et al. [S. l.], 2017. Disponível em: <<http://www.deolhonoplanos.org.br/genero-e-educacao/>>. Acesso em: 2 abr. 2017.
- FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, número 70, p.101-138, 2007.
- FACCHINI, Regina. Prazer e perigo: situando debates e articulações entre gênero e sexualidade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 47, 2016.
- FURLANI, Jimena. *Existe ideologia de gênero?*. Entrevista concedida a Andre Dipp, 30 de Agosto 2016. Disponível em: <<http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

- GAGNON, John. *Uma interpretação do desejo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.
- ROCHA, Sergio; KRIEGER, Murilo Sebastião Ramos; STEINER, Leonardo Ulrich. Nota da CNBB sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação. Nota oficial - Ideologia de gênero nos Planos de Educação: posição da CNBB. Canção Nova, 19 jun. 2015. Mundo. Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/mundo/ideologia-de-genero-nos-planos-deeducacao-posicao-da-cnbb>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- LEITE, Vanessa Jorge. *“Impróprio para menores?”: adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas*. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.
- LIONÇO, Tatiana. Ideologia de gênero: emergência de uma teoria religiosa sobre riscos da democracia racial. *GELEDES*, 28 set. 2014. Questões de gênero. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/ideologia-de-genero-emergencia-de-uma-teoria-religiosa-sobre-os-riscos-da-democracia-sexual/>>. Acesso em: 3 jun. 2015.
- LIMA, Jônatas Dias. O que é “ideologia de gênero”? *Gazeta do Povo*, 13 jun. 2015. Ideias. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/o-que-e-ideologia-de-genero-0zo80gzpwbxg0qrmwp03wpp1>>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. Aborto e ativismo religioso nas eleições de 2010. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 7, p. 25-54, 2012.
- MACHADO, Lia Zanotta. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado. Contextos e incertezas. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 47, e16471, 2016.
- MALAFAIA, Silas. Não existe ordem cromossômica homossexual, só de macho e fêmea!. *Twitter*, 6 fev. 2013. Ideias. Disponível em: <<https://twitter.com/pastormalafaia/status/299148898663018497>>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- MANIFESTO pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/manifesto.pdf>> Acesso em: 2 abr. 2017.

- MALTA, Magno. *Senado Federal*. Pronunciamento de Magno Malta em 20 nov. 2013. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/404544>>. Acesso em: 31 mar. 2017
- MARTINS, Rodrigo. Governo A bancada BBB domina o Congresso. *Carta Capital*, 14 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno de; MAROJA, Daniela. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. *Sociedade e Estado*. vol.27, no.2, p. 289-312, Brasília, 2012.
- MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 167-183, 2012.
- MULHERES e LGBT's do PT repudiam declarações de ex-ministro Luiz Marinho. *Forum*, 27 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/mulheres-e-lgbts-do-pt-repudiam-declaracoes-de-ex-ministro-luiz-marinho/>>. Acesso em: 1 abr. 2017.
- NOVAES, Regina. Os “evangélicos” e a política: reflexões necessárias sobre o Brasil de hoje. *Teoria e Debate*. São Paulo, n. 158, online, 27.mar.2017. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br/index.php?q=materias%2Fpolitica%2Fos-evangelicos-e-politica-reflexoes-necessarias-sobre-o-brasil-de-hoje>>. Acesso em: 27 mar. de 2017.
- PASSARINHO, Nathalia. Governo não fará ‘propaganda de opção sexual’, diz Dilma sobre kit. *G1*, Brasília, 26 maio 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/governo-nao-fara-propaganda-de-opcao-sexual-diz-dilma-sobre-kit.html>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- PREFEITO Luiz Marinho rebate mentiras espalhadas por vereadores sobre ideologia de gênero. *PTSBC Notícias*, 21 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.ptsbc.com.br/prefeito-luiz-marinho-rebate-mentiras-espalhadas-por-vereadores-sobre-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 1 abr. 2017.
- PRINCIPAIS líderes da bancada evangélica. *iG*, Brasília, 14 abr. 2013. Último Segundo. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com>>.

br/politica/2013-04-14/principais-lideres-da-bancada-evangelica.html>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SOMMERS, Hoff. The future of feminism: an interview with Christina Hoff Sommers. Entrevista conduzida por Scott London. In: LONDON, Scott. Scott London [*Blog*], 2017. Disponível em: <<http://www.scottlondon.com/interviews/sommers.html>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

SOUZA, Nivaldo; CARAM, Bernardo. Congresso eleito é o mais conservador desde 1964, afirma Diap. *Estadão*, São Paulo, 6 out. 2014. Política. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,congresso-eleito-e-o-mais-conservador-desde-1964-afirma-diap,1572528>>. Acesso em: 1 out. 2015.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, Carole (Ed.). *Pleasure and Danger: exploring female sexuality*. London: Pandora Press, 1992, p. 267-319.

VOCÊ já ouviu falar sobre a “ideologia de gênero”? [cartilha]. *Observatório Interamericano de Biopolítica*, 2015. Ideias. Disponível em: <<http://biopolitica.com.br/images/CARTILHA-ContraIdeologiaDeGenero-2015.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

VANCE, C. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.5, n.1, 1995.

VEREADORES excluem gênero de Plano de Educação paulistano. *Rede Brasil Atual*, 26 ago. 2015. Educação. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/08/vereadores-aprovam-plano-municipal-de-educacao-sem-discussao-de-genero-7921.html>>. Acesso em: 25 set. 2015.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CENÁRIO RECENTE DA POLÍTICA SEXUAL BRASILEIRA: venturas e desventuras dos “adolescentes LGBT” na relação com a escola

Vanessa Leite¹

As falas quase me levaram de volta ao meu tempo do banco escolar, quando eu fugia da escola porque queria expressar a minha orientação sexual, a minha identidade de gênero. Naquele tempo eu nem sabia — com a licença da expressão — que diabo era isso, mas eu sabia que eu queria ser tratada como menina, ser respeitada como menina. Eu não podia assumir isso dentro de casa e nem na escola. Quando eu chegava na porta da escola e os meninos começavam a me chamar de “boiola”, de “veadinho”, de “maricona”, de “bichinha”, de todos esses termos pejorativos [...]. Ao pôr o pé no portão da escola, quando eu ouvia isso, eu saía em desespero, chegava em casa chorando e eu apanhava para voltar para a escola. Eu ficava de casa para a escola e da escola para casa [...]. Temos que combater a homofobia em todos os níveis escolares, porque a criança, o jovem e o adolescente, quando saem de casa... Só sabe o que é isso quem passou. Eu sei quantas noites, quantos dias, quantas horas eu chorei escondida atrás de casa porque eu não podia entrar nela sem ter ido para a escola, e eu não podia ir para a escola porque me chamavam de “veado” e, mesmo sabendo o que eu era, não podia assumir. É muito doloroso a escola te afastar do que você quer. Meus sonhos ficaram pelo caminho. Meu pai idealizou um menino médico, e eu me idealizei uma doutora. Só cheguei a ser técnica de enfermagem e já agradeço muito, com tanta homofobia que houve na escola.

Fernanda Benvenutty, ativista travesti
Seminário Escola sem Homofobia
Congresso Nacional / Setembro de 2010

1 Vanessa Leite é Doutora em Saúde Coletiva e pesquisadora do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Contato: vanessajleite@gmail.com

Introdução

Início o texto com a fala de Fernanda porque ela ilustra bem o que muitas crianças, adolescentes e jovens vivenciam cotidianamente na escola. Ao romper com convenções sociais de gênero e sexualidade esses jovens estão particularmente expostos a situações de violência e discriminação nos espaços educativos. A escola tem um papel central para os jovens. É lá que eles passam boa parte de suas vidas, constroem suas redes de sociabilidade e experimentam a maioria de seus valores. Na adolescência² todas as pessoas começam a identificar objetos de desejo e afeto e isso faz com que os desejos por pessoas do mesmo sexo apareçam, a despeito de ainda vigorar um repúdio a esse desejo e à possível incorporação de uma identidade lésbica, gay ou bissexual nas convenções hegemônicas de nossa sociedade. Os relatos e a literatura relacionados a travestilidades e transexualidades apontam que o incômodo ou descompasso com as performances de gênero esperadas desses sujeitos, em função do gênero que lhes foi atribuído ao nascer, aparecem muitas vezes na infância. Mas, sem dúvida, a tão referida “explosão dos hormônios” na adolescência, que marca definitivamente corpos generificados, em geral é uma “explosão das ilusões” desses sujeitos de que poderiam viver no gênero com o qual se identificam. Pois uma possível infância mais tranquila, na qual a brincadeira poderia ser trapacear com a imposição de um gênero, desfaz-se completamente com a concretização no corpo de um ser mulher ou homem e com a cobrança que também traz consigo a imposição de uma

2 O conceito de adolescência é um constructo historicamente datado e, na moderna civilização ocidental, corresponde a um período de passagem da infância à idade adulta, que foi sendo expandido. Opondo-se ao conceito de adolescência, a sociologia contemporânea tem operado, em geral, com o conceito de juventude, representativo do caráter que as novas gerações trazem à sociedade, e entende esse termo como um processo social de passagem ou entrada na vida adulta. Assim, os dois termos, “adolescência” e “juventude” habitam trabalhos ligados a diferentes campos do conhecimento para se referir a uma parcela da população, que também vem sendo definida na esfera nacional e internacional por intervalos etários nem sempre coincidentes. Aproximamente da perspectiva de que a adolescência e a juventude não configuram fenômenos homogêneos, o que nos leva a considerar diferentes adolescências e juventudes, pautadas por processos sociais distintos e atravessadas por diferentes marcadores sociais como classe social, gênero e raça.

adaptação às convenções em relação à sexualidade, impondo uma heterossexualidade a esses jovens.

Os “adolescentes LGBT”³, enquanto categoria social, emergem no cenário político brasileiro nessa última década, tornando-se foco de muitas disputas, sejam políticas, discursivas ou ideológicas, sendo, ao mesmo tempo, preocupação de diferentes políticas de governo, perturbando qualquer possível tranquilidade dos profissionais que atuam junto a crianças, adolescentes e jovens. Costumo afirmar que “essa menina está botando o pé na porta”. Com sua presença desafiadora e perturbadora nas instituições a que estão ligados/as, esses jovens têm forçado os profissionais e as instituições a se repensarem, têm impelido à construção de novas institucionalidades que deem conta de suas necessidades, exigências e problemáticas. Proponho a reflexão sobre a possibilidade de ser/estar adolescente e ser/estar lésbica, gay, bissexual, travesti ou transexual⁴, sobre que ações e reações essas existências provocam; sobre como os espaços educativos e a política de educação, de forma mais ampla, lidam com esse/a jovem e que discursos são acionados.

3 Optei por estabelecer que pesquisa “adolescentes LGBT”, tendo consciência da “ficção” que representam os marcadores etários, por julgar que a utilização dessa categoria rende mais, em termos reflexivos, para a análise dos discursos e das diferentes concepções que envolvem essa categoria social. Demarco, assim, a intenção de direcionar a pesquisa tendo como referência um marco etário, não por acreditar que “naturalmente” os sujeitos têm comportamentos definidos pela idade, a partir de uma perspectiva essencialista e biologicista, mas por buscar entender como se lida com esses sujeitos “menores de idade”, quando sua sexualidade e expressões de gênero estão em jogo. Foco nas ações e reações em relação a essa categoria social.

4 A discussão em torno do “ser” ou “estar” homossexual esteve presente desde o início da organização do movimento homossexual brasileiro, bem como habita os primeiros estudos de referência no país sobre homossexualidade. Se a afirmação de uma identidade “homossexual” teria uma importância para os sujeitos e também para o ativismo, Carrara e Simões (2007, p. 73) afirmam que desde os primórdios do movimento homossexual havia “uma grande inquietação quanto à possibilidade de essencialização (ou ‘reificação’, para usar uma expressão mais comum à época) da oposição hetero/homossexualidade e da consequente instituição de novas formas de rotulação, estigmatização e marginalização” (pág. 73). Essa discussão se atualiza a partir da “entrada” no campo das vertentes pós-estruturalistas e pelos estudos queer, que enfatizam a instabilidade/fluidez das identidades sexuais e de gênero. Outros matizes dessa discussão são desenvolvidos por Fry e MacRae (1983); Guimarães (2004); Costa (1992); Perlongher (1987); Heilborn (1996, 2004).

Ao discutir nesse texto as normativas da política de educação⁵ e os *casos de adolescentes que acessaram os Centros de Cidadania LGBT do Estado do Rio de Janeiro (CCLGBT)*⁶, *serviços governamentais previstos no Programa Rio sem Homofobia*, proponho a reflexão de que os espaços educativos se apresentam como o lugar do conflito, onde diferentes concepções e valores em relação à sexualidade e ao gênero se confrontam, articuladas a questões ligadas à forma como os jovens são vistos e tratados pelo mundo adulto.

Normativas da política de educação e o “fantasma” da diversidade sexual na adolescência: o que dizem os documentos?

No Brasil, ainda na década de 1990, a partir da nova Constituição, leis que regulamentavam o conjunto de políticas setoriais foram promulgadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, não faz qualquer menção a aspectos ligados à sexualidade. Contudo, a política de educação foi a que primeiro produziu uma normativa que envolvia o debate de aspectos relacionados à sexualidade juvenil. Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais

5 A partir da Constituição Federal de 1988 realizei levantamento e análise (LEITE, 2014) do marco legal e principais planos, programas e diretrizes das seguintes áreas programáticas e políticas setoriais: (i) Direitos da Criança e do Adolescente; (ii) Direitos da Juventude; (iii) Direitos da População LGBT; (iv) Direitos Humanos; (v) Saúde; (vi) Assistência Social; (vii) Educação. Sem a pretensão de uma análise exaustiva de todas as áreas, pesquisei o caminho percorrido por cada uma dessas políticas na incorporação de aspectos ligados à sexualidade juvenil, buscando especialmente como o tema da diversidade sexual e de gênero se apresenta nas normativas dessas áreas. Nesse texto apresentarei um breve panorama das normativas da política de educação.

6 O Programa Rio sem Homofobia é coordenado pela Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos (SUPERDIR) da Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH). Os Centros da Cidadania LGBT (CCLGBT) são serviços de acolhimento, atendimento, orientação, encaminhamento e acompanhamento de pessoas vítimas de preconceito e discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas áreas social, psicológica e jurídica, garantindo acesso a direitos, serviços e políticas públicas. Realizei trabalho de campo nos quatro CCLGBT em funcionamento à época da realização da pesquisa: Rio de Janeiro (capital), Caxias, Niterói e Friburgo. Estabeleci diálogo com as equipes técnicas dos Centros (formadas por assistentes sociais, psicólogos e advogados), coordenadores e gestores do Programa. A atual gestão do governo estadual do Rio de Janeiro vem progressivamente desmontando o Rio sem Homofobia e os serviços ligados ao Programa.

(PCN), através da Secretaria de Educação Fundamental, fruto de um longo processo, que envolveu diferentes atores. O documento incorpora os termos “direitos sexuais e reprodutivos” e “diversidade sexual na adolescência”, mesmo que de forma um tanto superficial, visto que o termo “homossexualidade” aparece apenas na introdução do documento e como um dos temas polêmicos a serem trabalhados com os adolescentes nas escolas. Os PCN têm a perspectiva de ser um conjunto de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organizaria, com o propósito de garantir que

[...] respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseada nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p. 13)

A expressão “orientação sexual”, no documento, é utilizada para expressar o processo de educação sexual promovido no ambiente escolar⁷, e não qualquer tipo de orientação do desejo sexual. Logo na introdução dos parâmetros relacionados ao tema orientação sexual, afirma-se que a demanda por trabalhos ligados à sexualidade nas escolas aumentou em função da preocupação dos educadores com o aumento dos casos de gravidez e de contaminação pelo HIV e outras DSTs entre jovens. Apresenta suas concepções em relação à sexualidade e os temas prioritários a serem trabalhados, ao afirmar que, ao tratar do tema orientação sexual:

[...] busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da

7 Segundo o documento, trabalhos similares ao proposto recebem diferentes denominações, como Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação Afetivo-Sexual, entre outras, no Brasil e no exterior. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. Não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. (BRASIL, 1997, p. 299)

sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1997, p. 287)

Entre as questões “polêmicas” e “delicadas” identificadas está a “homossexualidade”. Os PCN propõem que a discussão destes temas – masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia – “dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura” (BRASIL, 1997, p. 293). Apesar do ineditismo dos PCN, autores que discutem ações que envolvem educação em sexualidade em escolas têm em geral afirmado, como ressalta Altman (2007, p. 303), que, “na prática, essa proposta tem se demonstrado de difícil implementação, aparecendo muito mais como um ideal, como aquilo que deveria ser feito, do que como o que é de fato realizado no dia-a-dia da escola”. Junqueira (2009, p. 182), ao discutir os PCN, reafirma sua importância por terem sido “o primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à ideia de prazer”. Contudo, critica o documento por não fazer uma menção adequada à “homossexualidade”, bem como pelo fato de que:

[...] a noção de “orientação sexual” ali empregada e a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso em torno da responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores (JUNQUEIRA, 2009, p. 182).

As normativas posteriores da política de educação demonstraram dificuldade de incorporar as principais proposições

dos PCN em relação ao tema da sexualidade, bem como de ampliá-las. Considerando o momento histórico em que foram elaborados (meados da década de 1990), os PCN podem ser considerados bastante avançados. Contudo, em função do silêncio posterior em outras normativas, ele acabou se tornando uma referência isolada na área de educação e, logo, também foco de críticas em relação aos seus limites. O MEC, em 1998, lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, mas, surpreendentemente, estas não contemplam qualquer menção ao tema da sexualidade. Em 2000, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação 2000-2010. Documento extenso, que tem força de lei, e prevê que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes, que terão sua implementação avaliada periodicamente. O plano faz uma única menção ao tema da sexualidade ao propor em seus Objetivos e metas:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2000, p. 44)

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, lançou a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. Esse documento, no conjunto de diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para a área, não faz qualquer menção ao tema da sexualidade. A única possível suposição de alguma articulação com temas da sexualidade e da diversidade sexual no documento está presente em uma das diretrizes que prevê que “a política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2006, p. 18). Essa

ausência é bastante contraditória com os PCN no tema orientação sexual, que ressaltaram, quase uma década antes, a importância do desenvolvimento de ações de educação sexual pelas escolas junto às crianças, por entender que

A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância [...]. Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade, na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares. (BRASIL, 1997, p. 296)

No final do ano de 2010 o MEC enviou ao Congresso Nacional um projeto que criava o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigoraria de 2011 a 2020. O projeto só foi aprovado em junho de 2014, após longa polêmica no Congresso, tendo como base a inclusão ou não de ações no Plano ligadas ao debate nas escolas em torno das questões de gênero e sexualidade. Ao analisar a proposta elaborada inicialmente pelo Executivo e enviada ao Congresso verificamos que o Plano apresentava 10 diretrizes e 20 metas que se desdobravam em 171 estratégias de concretização. Entre as diretrizes do Plano uma delas se referia ao respeito à diversidade, e propunha que as políticas de educação se comprometam com a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (Diretriz X). Contudo, pelo menos no que diz respeito à diversidade sexual, ela não se corporifica nas metas e estratégias do Plano. Nenhuma das metas assume um compromisso em relação ao tema. Em uma meta relacionada

à universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17, havia uma estratégia (das 171 estratégias que compõem o Plano) que se posicionava em relação ao tema ao propor “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Estratégia 3.9 da Meta 3⁸). Nenhuma outra meta ou estratégia do Plano se referia a algum aspecto da sexualidade, o que já parecia bastante sintomático das dificuldades das políticas de educação de incorporar o tema às suas ações. Tanto que, em novembro de 2011, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), em articulação com membros da Frente Parlamentar pela Cidadania LGBT no Congresso Nacional, realizaram o Seminário “Plano Nacional de Educação: Mobilização por uma Educação sem Homofobia”. O Seminário, chamado pelas Comissões de Legislação Participativa, de Educação e Cultura e de Comissão de Direitos Humanos da Câmara teve, nas palavras do deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) na mesa de abertura, como objetivo principal, “discutir a ausência de referências ou a presença tímida de referências à diversidade de gênero e sexual, ou seja, à temática da sexualidade no que diz respeito à orientação sexual e diversidade de gênero no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2011, p. 2).

Se a proposta enviada pelo Executivo ao Legislativo já era tímida no que tange às questões de gênero e sexualidade, desenvolveu-se no Congresso Nacional uma enorme “cruzada”, capitaneada por setores conservadores ligados às bancadas religiosas, para a retirada de qualquer menção à palavra gênero (e, por consequência, sexualidade e diversidade sexual) no Plano, a partir de um discurso contra a imposição de uma pretensa disseminação de uma “ideologia de gênero” nas políticas de educação. Não terei condição de aprofundar esse debate, contudo, é importante ressaltar que toda a controvérsia estabelecida a partir do debate para a aprovação

8 Essa meta propõe: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária”. (BRASIL, 2012, p. 150).

do Plano Nacional de Educação, que se desdobrou em polêmica nacional ao chegar nos debates em torno dos planos estaduais e municipais de educação, se relaciona ao episódio ocorrido em 2011 de suspensão pela presidenta Dilma do Projeto Escola sem Homofobia (ESH)⁹. O ESH provocou forte polêmica em todo o país, amplamente divulgada pela mídia. Articulou-se um *pânico moral*¹⁰ em torno do projeto, que esteve envolto na ideia que o Estado estaria financiando o “desvirtuamento das crianças”. O projeto, denominado “Kit Gay” por seus opositores, esteve no centro de um grande conflito, que pode nos ajudar a construir o panorama mais amplo das diferentes posições em jogo.

O material produzido pelo projeto, especialmente os vídeos, que se tornaram públicos (e toda a discussão que o envolveu), colocou em cena personagens que podiam ser lidos como adolescentes gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais. Em pesquisa desenvolvida (LEITE, 2014), pude acompanhar a trajetória do projeto. Parece-me que a forma como se posicionaram os múltiplos atores

9 O Projeto Escola sem Homofobia tinha como objetivo “contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia pelo Ministério da Educação, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro”, segundo nota oficial das instituições proponentes do projeto. O Projeto foi planejado e executado em parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education (GALE) e as organizações não-governamentais Pathfinder do Brasil, Comunicação em Sexualidade, Reprolatina (ECOS), Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva e Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). O ESH foi fruto de uma emenda parlamentar proposta pela Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), em 2007, a partir de articulações políticas da ABGLT no Congresso Nacional. Em sua fase final de aprovação pelo MEC, foi suspenso publicamente pela presidente Dilma Rousseff em maio de 2011, após forte pressão de setores religiosos do Congresso Nacional.

10 Como propõe Rubin (1992), “o tipo mais importante e consequente de conflito sexual é o que Jeffrey Weeks chamou de ‘pânico moral’” (WEEKS, 1981). Segundo a autora “pânicos morais são o ‘momento político’ do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e, a partir disso, em mudança social. A histeria da escravidão branca dos anos 1880, as campanhas anti-homossexual dos anos 1950 e o pânico da pornografia infantil no final dos anos 1970 foram pânicos morais típicos. Devido a sexualidade nas sociedades ocidentais ser tão mistificada, as guerras sobre ela são comumente combatidas a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas. [...] Os pânicos morais raramente aliviam um problema real já que eles focam em quimeras e significantes. Eles tomam a preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para justificar o tratamento dos ‘vícios’ como crimes”.

envolvidos no processo e as decorrentes correlações de força fizeram do episódio do ESH um “estopim” para que outros projetos e temas muito vinculados a uma pauta conservadora ganhassem força no parlamento brasileiro, ecoando na mídia e na sociedade como um todo. Assim, com o recuo do governo na implementação do Projeto Escola sem Homofobia, os setores conservadores no Congresso ganharam força para barrar qualquer menção a gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (instituído pela Lei nº 13.005/2014).

No ano de 2012, o MEC lança resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação¹¹ que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Essas diretrizes articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. No capítulo que apresenta o referencial legal e conceitual das diretrizes, afirma entre outros tópicos que “o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: educação em direitos humanos como princípio nacional norteador” (BRASIL, 2012, p. 194). Ao regular o projeto político-pedagógico das unidades escolares, o Plano faz sua única menção a algum aspecto da sexualidade ao remeter à promoção dos direitos humanos, ao propor como estratégia a:

[...] valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o

11 Sugerimos a consulta à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 2/2012, publicada originalmente no Diário Oficial da União em 31 de janeiro de 2012.

enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas. (BRASIL, 2012, p. 220)

Ao finalizar esse breve percurso, é de certa forma surpreendente o quanto as políticas de educação, pelo menos no que tange a suas normativas, resistem à incorporação do tema da sexualidade e especificamente da diversidade sexual e de gênero¹², visto ser imprescindível aos espaços educativos a compreensão de que as expressões de gênero e sexualidade são constitutivas da vida das crianças e adolescentes. Contudo, como propõe Junqueira (2009), é importante que se tenha clareza de que o campo da educação se constituiu historicamente como espaço normalizador e reproduzidor de desigualdades e isso se materializa através dos seus diferentes dispositivos, entre eles, as normativas. Assim, segundo o autor:

[...] faz-se necessária a problematização radical da produção e do acionamento de seus dispositivos, tais como diretrizes para os sistemas de ensino, medidas legislativas e administrativas, discussões e reformas curriculares, formação docente inicial ou continuada, elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, modalidades de financiamento da educação, fomento à pesquisa e à divulgação científica, articulações intra e interinstitucionais, cooperação internacional e mecanismos de mobilização social (JUNQUEIRA, 2009, p. 162).

12 A expressão "diversidade sexual e de gênero" engloba uma gama de problemáticas e sujeitos, ligados a expressões e identidades sexuais e de gênero não normativas. Como discute Carrara (2013), a categoria homossexualidade que, desde finais do século XIX, contemplava todos os sujeitos ou coletivos que hoje se organizam em torno da sigla LGBT, na década de 2000, começa a sofrer uma "implosão", que se produz em um contexto teórico e político específico. Para o autor, "disputas por visibilidade e recursos têm reforçado a segmentação de diferentes coletivos que, anteriormente, sob a categoria *homossexualidade*, estratificavam-se segundo marcadores de gênero e classe. Militantes lésbicas passaram a apontar que, sob a genérica categoria 'homossexual', havia como referente implícito um homem homossexual e que isso as invisibilizava. Quando puderam emitir uma voz pública através de suas organizações, as travestis recusaram-se a ser classificadas como 'homossexuais' [...] Para elas, o que estava em jogo não era o preconceito que sofriam por sua 'orientação sexual', mas a liberdade ou o direito de expressarem uma 'identidade de gênero' diferente daquela socialmente esperada, dado o 'sexo' que lhes havia sido atribuído ao nascer" (CARRARA, 2013, p. 114)

Falar de adolescentes e políticas públicas é necessariamente remeter e dar ênfase à reflexão sobre as políticas de educação, visto que é na escola que as crianças e adolescentes passam a maior parte de suas vidas, e estão mais permeáveis à ação do Estado. São as políticas de educação que acessam a quase totalidade dos adolescentes brasileiros. Um aspecto que me parece fundamental nesse debate é que a dificuldade das políticas de educação de incluir as temáticas que se relacionam à sexualidade se articula a um certo “fantasma” de “sexualização” das crianças e adolescentes. O campo da educação lida com a sexualidade infanto-juvenil, ora como algo que não existe, ora como algo, digamos, “inconveniente”. Isso transparece nos documentos mais recentes, que demonstram não só a dificuldade dessa área de lidar com o tema, mas também o que me parece um compromisso apenas formal de citar o respeito às orientações sexuais e identidades de gênero. Uma vez que, na prática, tais compromissos não se concretizam em ações oficiais que visem mudar o quadro das escolas brasileiras, marcado pelo profundo desrespeito às expressões de sexualidade e gênero não normativas, como vêm apontando pesquisas realizadas em escolas¹³ e a produção acadêmica voltada ao tema¹⁴.

Se o conjunto de normativas da política de educação não enfrenta diretamente as questões ligadas à diversidade sexual e de gênero, em contrapartida, tem sido o debate em torno das políticas de educação o palco mais recente de embates relacionados a valores e concepções em relação à sexualidade e ao gênero. Como alerta Carrara (2011, p. 10), ao referir-se à difusão do ideário dos direitos sexuais e ao confronto de moralidades em relação à sexualidade, “ao que tudo indica, o valor social conferido à homossexualidade ou o reconhecimento ou não dos direitos LGBT¹⁵ estará no centro des-

13 Sugerimos consultar: UNESCO (2004a); UNESCO (2004b); Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (2009); Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (2009); Reprolatina (2011).

14 Ver, entre outros, Louro (2010); Altman (2007); Junqueira (2009a, 2009b, 2009c); Lionço e Diniz (2008 e 2009); Prado e outros (2009); Fernandes (2011); Pochay e outros (2009); Daniliauskas (2011).

15 No Brasil, a sigla LGBT refere-se a *lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*. Segundo Carrara e Vianna (2008, p. 354), “as diferenças entre tais identidades e o

sa luta e a educação pública será uma de suas arenas mais concorridas e violentas”. A forma de lidar com o tema da diversidade sexual e de gênero na elaboração dos documentos é fruto do embate de concepções dos diferentes atores envolvidos na elaboração dessas políticas públicas. O breve panorama apresentado serve como um solo reflexivo que pode contribuir para melhor compreender os discursos e ações concretas desenvolvidas.

A escola e sua relação com os/as adolescentes LGBT: olhando para os casos de adolescentes que acessaram os Centros de Cidadania LGBT (CCLGBT)

Depois das famílias e da vizinhança, as escolas são, segundo os profissionais dos CCLGBT, o espaço social onde os adolescentes encontram maiores dificuldades na vivência da diversidade sexual e de gênero. Como já discutido anteriormente, são as políticas de educação as que mais se relacionam com as crianças, adolescentes e jovens. Ouvi relatos de casos os mais diversos, envolvendo atitudes discriminatórias de diferentes atores da escola. Como, por exemplo, o caso da adolescente de 16 anos que entrou em contato com o CCLGBT relatando que não havia conversado com seus pais sobre sua orientação sexual, e que o diretor da escola em que estudava chamou seus pais para uma reunião e comunicou a eles que ela era lésbica, o que causou muitos conflitos na família. A jovem procurou o serviço para saber o que poderia fazer para responsabilizar esse diretor. Ou a ligação de uma travesti, de 15 anos, moradora de uma cidade do interior, para denunciar que a diretora da escola em que estudava perseguia travestis.

Um outro caso que chamou muita atenção foi o de uma mãe que acessou o Centro, “desesperada”, segundo os profissionais,

modo como se expressam politicamente faz parte de um processo bastante complexo [...] Basta ressaltar que as fronteiras entre elas não são tão nítidas e estão em constante processo de negociação”. Apesar de agregar em uma única sigla experiências e formas de identificação muito diversas, assumo a utilização do termo LGBT, como tem sido utilizado tanto pelo movimento social, quanto pela maior parte dos estudos acadêmicos sobre o tema, tendo clareza dos processos de categorização e tipificação que a própria política produz.

porque seu ex-marido estava tentando retirar de sua guarda um filho de 15 anos. Segundo relataram, “o pai queria tirar a guarda porque achava que ela era muito permissiva com o filho que era viadinho”. Essa mãe morava com outra mulher e trabalhava em uma escola técnica onde seu filho estudava. O pai acessou a diretora da escola e conseguiu transferir o filho da escola à revelia da mãe. Essa diretora assinou um parecer onde concordava com a mudança de guarda, de certa forma culpabilizando a mãe pela orientação sexual do filho, afirmando que ele era “gay”. O profissional me relatou que “o pai pegou esse papel com a diretora e entrou com uma ação de guarda [...] A mãe tinha uma relação homoafetiva, né?”. Muitos professores também são acusados de atitudes desrespeitosas pelos adolescentes que acessaram os Centros. Ouvi relatos de familiares que buscaram os Centros em função de problemas na escola de seus filhos, sobrinhos ou netos. Como a mãe que procurou o serviço afirmando que seu filho de 17 anos era gay e estava sendo constantemente discriminado por um professor. Ela se mostrava temerosa do que ainda poderia acontecer. Essa mãe relatou um fato marcante sofrido por seu filho, registrado pelo profissional do CCLGBT: “na hora da saída, seu filho, ao descer a escada, esbarrou no professor e o mesmo falou, ‘não encosta em mim porque eu tenho nojo’”.

Se a maioria dos casos relatados diz respeito a atitudes mais individualizadas, que, é claro, contam com a convivência e silenciamento de muitos outros, alguns casos envolvem posturas institucionais, como a história de uma jovem de 15 anos, que foi expulsa da escola particular em que estudava, em um município da Baixada Fluminense, “por ser lésbica”. A mãe da jovem acessa o Centro junto com a menina para denunciar que sua filha, segundo registro do profissional, “sofreu até o fim do ano letivo repressões por parte da coordenadora da escola, que ameaçou reprová-la. A chamava de lésbica e passou a orientar os outros alunos a não manterem contato com a jovem, para não serem aliciados, influenciados”. Segundo o relato da mãe, a coordenadora da escola afirmou publicamente, no balcão da secretaria, “está aqui quentinha a expulsão da sua filha, porque é lésbica”. A mãe ainda relatou que

foi conversar com o diretor da escola com uma câmera escondida e gravou o discurso dele, reiterando a posição institucional, apresentada pela coordenadora. Um aspecto interessante desse caso é que a jovem não se identificava como lésbica. Ela afirmou para o profissional que a atendeu que é heterossexual. Sua mãe afirma que a orientação sexual de sua filha não importa. Segundo o profissional me relatou, “ela tem cabelo curtinho, bermudão, adora ficar com os meninos. O negócio dela é funk”. Para nós também não importa se a jovem é ou não lésbica. O que chama a atenção é o poder dessa instituição em estigmatizar um jovem sem qualquer temor de vir a ter que responder judicialmente por isso. Além disso, vem à baila a discussão do quanto as normas de gênero são fundantes da moralidade hegemônica em muitos espaços educativos. Enunciar que não se é gay ou lésbica não importa em uma lógica institucional que articula diretamente expressões de gênero e sexualidade. A força das normas de gênero é tão grande que serve para uma escola expulsar uma aluna “por ser lésbica”, sem a mesma se identificar como tal.

Contudo, como afirmou um dos profissionais do CCLGBT, “o interessante é que a escola pode ser aquela que viola direitos, mas ao mesmo tempo pode ser a que promove”, pois, falando sobre as demandas dos jovens, ele diz que há os casos em que o jovem vem com a denúncia de discriminação na escola, mas os Centros também recebem demandas da escola, pedindo ajuda para trabalhar “questões problemáticas” no cotidiano escolar. Como afirmou um dos gestores dos Centros, em reunião, “temos recebido busca das instituições para receber informações e conversar sobre como lidar com a questão LGBT [...] Há a demanda do aluno que sofre discriminação, como do gestor que pede ajuda em conflitos”. Ao ressaltar o desafio dos CCLGBT para lidar com novas demandas, para além da violência, ele ressalta que “ainda não temos um método para falar com os professores sobre como garantir os direitos de jovens LGBT”. Visto que, segundo ele, “quem mais discrimina na escola não é o colega, é o professor. Mas é falta de informação sobre sexualidade”. Outro gestor ressaltou que “ainda há muita dificuldade da rede de educação em incorporar esse tema”.

Ouvi de vários profissionais que a demanda das escolas por “palestras” vem aumentando. Como afirmou um deles, “tem bastante demanda da gente ir pras escolas, conversar com os alunos, conversar com os professores, falar sobre homofobia na escola”. Os relatos referem-se a solicitações de realização de atividades junto a professores e gestores, mas também voltadas aos alunos, “já chegou pedido aqui pra que a equipe fosse até a escola fazer uma palestra pra esses alunos, trabalhar um pouco essa questão de quem são esses sujeitos LGBTs”. Em pesquisa desenvolvida (LEITE, 2013), discuti a tendência das instituições que atuam junto a adolescentes e jovens – e, aqui, incluem-se as escolas –, de trabalhar com o tema da sexualidade a partir do convite de “especialistas”, dada a pretensa inabilidade ou desconhecimento dos profissionais de educação sobre o tema. Isso acaba restringindo o trabalho educativo em relação à temática a palestras pontuais de “especialistas”, não se constituindo um processo contínuo de educação em direitos humanos. Os relatos dos profissionais dos CCLGBT parecem confirmar essa tendência no que tange ao trato das questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero nas escolas. Rohden e Carrara (2008), ao discutirem o percurso de uma experiência de formação de professores em gênero, sexualidade e raça/etnia, afirmam ter encontrado entre os educadores envolvidos no curso essa mesma postura. Os autores afirmam a importância de romper com essa perspectiva, visto que:

[...] discutir gênero, sexualidade e raça/etnia e lutar contra o preconceito deve ser uma tarefa de todos/as. Nesse sentido, ao contrário de relegar o assunto para um especialista a ser convidado eventualmente para discutir com os alunos, procuramos destacar o comprometimento dos/as cursistas e incentivar a sua procura por formação e informação de diversas formas (2008, p. 24)

Em alguns casos relatados, um contato de sensibilização com a gestão escolar foi suficiente para garantir alguns direitos no espaço educativo. Como teria sido a experiência de sensibilização e orientação de escolas e faculdades para o respeito ao uso do nome social de alunas/os trans. Sobre isso, um profissional relatou que

[...] uma escola que não aceita colocar, uma faculdade, no caso, colocar o nome da usuária, o nome social, então a gente entra em contato com o diretor, da escola que for, ou professora, a gente marca uma reunião e aí a gente expõe. A gente tem obtido êxito nisso, de, por exemplo, a [nome de universidade privada da região] não chamava, não aceitava chamar pelo nome social. O [nome do profissional] entrou em contato e ali foi resolvido. Hoje as trans são chamadas pelo nome social, é só fazer o requerimento, também chega lá, faz um requerimento e pronto, entendeu, então é assim, tem escolas também.

Em alguns casos, as poucas normativas existentes também são suficientes para dirimir problemas. Esse mesmo profissional relatou que a divulgação para algumas escolas do decreto do governador do Rio de Janeiro que regula o uso do nome social em instituições públicas do estado¹⁶ tem garantido o respeito ao uso do nome social, sendo que os próprios usuários têm acionado o Centro para respaldar suas negociações com as instituições. Nesse sentido, ele relatou que

[...] teve o caso agora de uma trans que chegou, "eu preciso do decreto", do nome social, 43.065, aí eu falei, "por quê? O quê que tá havendo?", "não, porque eu tô, fui na Secretaria de Educação aqui em [nome do município] e eu até falei, mas elas falaram que não sabem", desse decreto, então eu falei, "Não, pe-raí", aí nós entramos em contato, e eu sei que ela levou o decreto e agora já tá resolvido.

Os profissionais também relataram que há casos em que a própria escola consegue lidar com os problemas e garantir o respeito aos adolescentes LGBT sem uma intervenção dos Centros. Um caso apresentado foi o de uma adolescente de 14 anos, estudante de uma escola de um município da Baixada Fluminense, que

16 Decreto nº 43.065 de 08 de julho de 2011 que dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

procurou o Centro porque estava sofrendo discriminação por parte de colegas da escola. Quando o profissional conseguiu contato, ela falou: “Ah não! Mas já tá resolvido. O diretor chamou os meninos que implicavam comigo. Conversou com eles, conversou comigo, me explicou algumas coisas”. O profissional relatou que imediatamente pensou: “será que o diretor fez aquela coisa? Menina, se comporta!”. Ele então telefonou para o diretor que explicou que “os meninos mexiam com ela”. O profissional relatou que

[...] acho que ela era um pouco mais masculinizada, como as pessoas entendem. Ele disse que ela jogava futebol há muito tempo. E aí começou uma zoeira na escola que ela era sapatão e não sei que, essa confusão. Mas a conversa com o diretor foi muito boa. Ele não só a abordou, chamou a atenção dos meninos, e ele conversou sobre a possibilidade da gente fazer uma sensibilização lá.

Esse caso retoma a discussão sobre o quanto as normas de gênero interferem e, de certa forma, determinam a forma como meninos e meninas conseguem se relacionar nos diferentes espaços sociais em que convivem. Ser mais “feminino” ou mais “masculina”, ou, ainda, não corresponder exatamente aos estereótipos de gênero interfere de forma decisiva no percurso desses jovens. Esse processo se inicia na infância, e a escola tem se mostrado uma das principais instituições de controle das convenções de gênero. Como no relato de um profissional dos CCLGBT que, referindo-se a um tempo em que trabalhava em escolas, disse ter ouvido afirmações de colegas do tipo: “cuidado, fulano tá virando gay, não vamos estimular”, ao falarem de um aluno de dez anos que gostava de dançar. Bento (2013), citado na introdução do livro de Teixeira (2013, p. 14), em que se discute trajetórias de pessoas trans, afirma que:

[...] quando Carolina, uma de suas colaboradoras, é “jogada no lixo”, aos sete anos de idade, condenada a ser uma “suçata do mundo” (PEREIRA, 2004), neste momento não estava em jogo o debate sobre direitos de pertencimento à cidadania,

mas um estranhamento que a tornava excluída da possibilidade da convivência social. São seus coleguinhas de escola que riem dela, que a excluem. O que os pais veem quando expulsam seus filhos de casa? Por que a professora não suporta a presença de meninos femininos e meninas masculinas? O que estes corpos evocam nas subjetividades daqueles empoderados pelas normas de gênero e pela heteronormatividade? (BENTO, 2013, p. 14)

O primeiro relato de todos os profissionais dos CCLGBT, quando perguntados sobre situações envolvendo escolas e jovens, refere-se a eventos de desrespeito e violência. Em geral, as escolas não têm incorporado um entendimento da diversidade sexual e de gênero como algo que faz parte da vida dos jovens, logo, algo que comporia o cotidiano escolar. Contudo, os relatos desses mesmos profissionais nos mostram que há muitas formas de lidar com a diversidade sexual e de gênero dos jovens pelos diferentes agentes institucionais da educação. O confronto de moralidades em relação ao gênero e sexualidade também está presente no cotidiano de cada escola. A escola é aquela que discrimina e expulsa, mas também pode ser a que protege e acolhe.

Considerações finais

A discussão em relação aos “adolescentes LGBT” está intimamente ligada ao processo de constituição de pessoas LGBT como sujeitos políticos e de direitos e às implicações culturais mais amplas desse processo. No Brasil, torna-se possível que a sexualidade e a reprodução instituíam-se como campo de exercício de direitos a partir da Constituição de 1988. Carrara e Vianna (2008) apontam que, no processo de democratização vivido no país na década de 1980, assim como em outros países latino-americanos, à luta pelo restabelecimento dos direitos políticos clássicos (voto, livre expressão política, liberdade de associação etc.) conjugou-se a uma agenda de direitos humanos mais ampla. Nesse sentido, os autores ressaltam que:

[...] para tal processo convergiram não apenas as forças de

esquerda, afastadas pelo regime militar, mas também a ação de novos atores políticos que, ao longo dos anos de ditadura, organizaram-se em torno das problemáticas do gênero e da sexualidade. Desse modo, foram também trazidos à tona os direitos reprodutivos de mulheres e os direitos sexuais de diferentes minorias sexuais (VIANNA, 2008, p. 334).

Se a atual população LGBT (naquele momento, subsumida indiferenciadamente na categoria “homossexuais”) pode ser considerada “órfã da Constituição”, como propõem os autores, visto que a orientação sexual e a identidade de gênero foram sendo incluídas entre as diversas situações de discriminação a serem combatidas pelos poderes públicos, a ambiência política de afirmação dos direitos humanos e a movimentação política pós-1988 possibilitaram que a sexualidade começasse a ser publicamente entendida como campo legítimo de exercício de direitos. Contudo, a reflexão acerca das múltiplas expressões da sexualidade e do gênero como arenas de exercício de direitos não está presente no conjunto de espaços de intervenção junto aos adolescentes ou na esfera pública onde se encontram os diferentes atores sociais que atuam na formulação, gestão, execução e controle das políticas sociais voltadas a eles.

As pesquisas que tenho desenvolvido na última década e o contato com educadores têm mostrado que a maioria das instituições não trata formalmente do tema da sexualidade com os adolescentes, negando, de certa maneira, essa dimensão de suas vidas. Quando elas o fazem, é numa perspectiva de “prevenção” da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis, ou, ainda, tendo como foco o enfrentamento da violência sexual. Ouvi de mais de educador que os adolescentes são tratados como “assexuados”, não havendo qualquer esforço de articular a dimensão sexual a outras dimensões de suas vidas. E essa postura estaria ligada à dificuldade dos profissionais em lidarem com o tema. Uma inabilidade que, segundo meus interlocutores, não seria apenas técnica, mas fundamentalmente ética, porque eles estariam imbuídos de preconceitos. Ainda lidamos com concepções de adolescência “naturalizadoras”, determinadas pelo aspecto biológico.

É reforçado um entendimento da adolescência a partir da teoria dos instintos e dos hormônios, na qual a sexualidade¹⁷ adolescente estaria completamente submetida a uma força biológica, que precisa ser “controlada”, e frente à qual os adolescentes estariam especialmente vulneráveis. Assim, o tema da sexualidade em sua perspectiva mais ampla, e como afirmação de um direito, acaba não sendo assumido pelos espaços educativos, visto que tem sido hegemonicamente tratado a partir do “problema”, mantendo, a meu ver, em última instância, uma postura de controle repressivo sobre os adolescentes, sem uma efetiva vinculação com a garantia de seus direitos. Essa perspectiva de controle repressivo sobre os corpos incidiria de forma diferente em relação a meninos e meninas, pois as convenções de gênero aparecem para demarcar uma forma diferenciada de lidar com o tema.

Ao ampliar a reflexão para o tema da diversidade sexual e de gênero, identifico que o mesmo processo se desenha, pois o tema tem chegado às escolas pelo enfrentamento à *homofobia* – ou seja, novamente pelo problema –, e não pela afirmação do direito ao livre exercício da sexualidade e do gênero pelos jovens. Um ponto fundamental dessa discussão diz respeito ao modo extremamente complexo como a diversidade sexual e de gênero na adolescência são tratadas pelos profissionais que trabalham com esses sujeitos e pelas políticas voltadas a essa categoria social. Ficou claro, no percurso das pesquisas desenvolvidas, que a discussão sobre homossexualidade, travestilidade e transexualidade é a que mais põe em xeque o discurso dos direitos de adolescentes. Quando o tema é diversidade sexual e de gênero é mais evidente a dificuldade da

17 Partilho da concepção de que a sexualidade é uma experiência complexa que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além da dimensão biológica e psicológica. Assim, ela não deve ser entendida como uma mera questão de instintos, impulsos e hormônios. Adoto uma perspectiva construtivista da sexualidade (GAGNON, 2006; RUBIN, 1998; WEEKS, 1999), que busca desnaturalizar esse domínio. Como propõe Heilborn (1999, p. 43), “o argumento da construção social do sexual considera que essa dimensão humana não é natural, nem universal em sua forma de expressão, nem inata e, de um ponto de vista sociológico, não pode ser interpretada como pulsão psíquica ou função biológica. De um modo geral, os antropólogos e sociólogos consideram que a expressão da sexualidade se dá em um contexto social muito preciso, o que orienta a experiência e a expressão do desejo, das emoções, das condutas e práticas corporais”.

maioria dos educadores em lidar com os adolescentes como sujeitos de direitos. O maior “problema” seriam as travestis e as/os transexuais, pois estes incomodam, porque rompem com uma certa regra do silêncio. Rompem com a lógica de que “você pode até fazer, mas não pode expressar”. A “visibilidade” traz à tona o incômodo que, não assumido pela instituição, volta-se contra o/a adolescente que *ousa* revelá-lo. Um aspecto que merece atenção especial é a tensão entre público e privado, entre a construção de espaços de atendimento públicos e laicos e a fixação a valores religiosos. Essa tensão tem operado no sentido de provocar mais paralisia do que transformação nos espaços educativos. Vinculações e dogmas religiosos dos educadores podem fazer com que suas posições pessoais, ligadas a convicções de ordem privada, impeçam ou dificultem que eles levem a cabo discussões ligadas a gênero e sexualidade. E dificultam um posicionamento mais receptivo à diversidade sexual e de gênero.

Outra dimensão importante dessa reflexão é o estatuto de sujeito da população infanto-juvenil. O discurso dos direitos humanos foi fundamental para a afirmação do *campo de garantia dos direitos das crianças e adolescentes*, pois sua conformação se deu a partir do impacto de um ideário dos direitos humanos, que se fortalecia internacionalmente, no que poderíamos denominar um “campo da minoridade”¹⁸ no Brasil. A mudança do paradigma em que se baseava o atendimento à infância pobre no país, fazendo com que os *menores* se tornassem *crianças e adolescentes sujeitos de direitos*, é fruto da emergência no espaço político dos direitos humanos de “novos sujeitos de direitos”. Com a mudança do marco legal

18 A Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi aprovada em 1989 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O novo instrumento internacional de direitos humanos colocou na irregularidade a doutrina da “situação irregular”, pano de fundo de todas as políticas jurídicas e socioeducacionais vigentes no Brasil, bem como em toda a América Latina, desde a promulgação pela Argentina, em 1919, da primeira legislação de menores da região. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, superou legalmente o modelo da doutrina da “situação irregular”, substituindo-o pelo paradigma da “proteção integral”, abrangendo todas as crianças e adolescentes. Essa substituição tem implicado a busca de mudanças nos métodos de intervenção, que não devem ser mais punitivos, mas educativos, e de respeito ao seu desenvolvimento (CARVALHO, 2000).

brasileiro¹⁹ e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) construiu-se um novo paradigma para o direito infanto-juvenil. Crianças e adolescentes deixam de ser objeto de proteção assistencial e passam a ser titulares de direitos subjetivos. O ECA superou legalmente o modelo da *doutrina da situação irregular*, substituindo-o pelo *paradigma da proteção integral*, abrangendo todas as crianças e adolescentes. Com a instituição do paradigma da proteção integral, crianças e adolescentes passaram a ser considerados, pelo menos no plano formal, *sujeitos de direitos*²⁰, em *condição peculiar de desenvolvimento*²¹, que devem ser prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado.

Costa (2006a) propõe que o ECA está ligado a um novo projeto de sociedade, calcado na garantia dos direitos humanos, e demanda a construção de uma nova relação do mundo adulto com a infância e adolescência, visto que a sociedade brasileira foi historicamente autoritária e tutelar com as crianças. Enfrenta-se um conjunto de mudanças e desafios, ao se ter que lidar com as novas concepções que o marco legal impôs à sociedade. Os desafios impressos nessas mudanças dizem respeito fundamentalmente à necessidade de reflexão acerca dos valores e concepções construídos

19 Na efervescência do processo de democratização da sociedade brasileira, construiu-se uma grande aliança de setores da sociedade civil e política em torno da problemática das crianças e adolescentes no Brasil. Articulava-se o Movimento de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que contou com o envolvimento de diferentes atores sociais. Essa grande frente foi se conformando como um movimento que construiu estratégias de sensibilização da opinião pública, denunciando prisões ilegais, torturas, assassinatos, e toda sorte de violação de direitos da população infantojuvenil pobre no país. Essa mobilização se fortaleceu ao longo dos trabalhos da Constituinte e teve seu primeiro êxito ao conquistar o reconhecimento dos direitos sociais básicos, não mais dos *menores*, mas de todas as crianças e adolescentes brasileiros, independentemente de classe social ou raça, no texto constitucional de 1988, através dos artigos 227 e 228.

20 Segundo Costa (2006b, p. 153), “sujeito de direitos” é a capacidade para alguém exercer, nos termos da lei, faculdades normativamente reconhecidas. É o exercício pleno por um cidadão da titularidade de seus direitos.

21 Costa conceitua *condição peculiar de pessoa em desenvolvimento* tendo como base o entendimento de que os direitos não se aplicam a todas as crianças e adolescentes ao mesmo tempo e de forma indistinta. Eles dependem do grau de maturidade e autonomia em cada fase do crescimento pessoal e social dos indivíduos, em termos de sua evolução física, cognitiva e emocional, com o correr dos anos. Por isso, o artigo 12 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança utiliza o conceito *autonomia progressiva da criança* (COSTA, 2006b, p. 141).

historicamente em nosso país em relação à infância e juventude, e que se traduzem em políticas e programas de atendimento a essa categoria social. Passados mais de vinte e cinco anos após a mudança do marco legal, ainda assistimos a um intenso embate de diferentes concepções em relação ao trato com o público infanto-juvenil. A meu ver, lidar com os adolescentes como sujeitos de direitos é apostar na construção de uma agenda positiva em relação ao conjunto de aspectos de sua existência, inclusive a sexualidade.

Assim como em relação à sexualidade, que passa por um processo de transformação, no qual, como propõe Carrara (2011, 2015), os direitos sexuais seriam um símbolo de um novo regime da sexualidade, o paradigma dos adolescentes como sujeitos de direitos também marca uma ruptura em relação à história da forma como eles foram entendidos e tratados nas políticas voltadas a esse público. Trabalho, a partir dessas reflexões, com a ideia de que a “sexualidade adolescente” apresenta-se como um limite para a afirmação, tanto do ideário dos *adolescentes sujeitos de direitos*, como do processo de universalização dos chamados *direitos sexuais*, que poderia aqui ampliar para os *direitos sexuais e direitos à livre expressão de gênero*²². Como propõe o autor, podemos dizer que vivemos hoje em um terreno instável sobre o qual moralidades sexuais distintas colidem e disputam lugares de poder nas estruturas do Estado. Uma dessas moralidades, hoje vista, grosso modo, como mais conservadora, foi forjada no século XIX e em boa parte do século XX. Em seus termos, (1) o desejo sexual (na forma de um “instinto”) figurava enquanto necessidade fisiológica sobre a qual os indivíduos tinham pouco controle sem a ajuda de especialistas e mediadores; e (2) as relações sexuais se legitimavam apenas em sua dimensão reprodutiva. Isso equivale a dizer que a fronteira entre o bom e mau sexo era estabelecida, sobretudo, por seu caráter reprodutivo

22 Forjada no campo dos direitos humanos, a categoria *direitos sexuais* foi incorporada ao plano político e acadêmico. Em geral, os autores que discutem aspectos ligados à diversidade sexual e de gênero ainda utilizam essa terminologia que, a meu ver, começa a ficar restrita para se referir às discussões, como a que desenvolvo, ligadas tanto a diferentes expressões da sexualidade como também a trânsitos e identidades de gênero. Nesse sentido, optei por incorporar, como alguns autores (ALMEIDA; MURTA, 2013) a expressão *direitos sexuais e direitos à livre expressão de gênero*.

ou não, e que, por consequência, a heterossexualidade era a norma (CARRARA, 2011, p. 2). Hoje acompanhamos a emergência de uma outra moralidade baseada na ideia da sexualidade enquanto direito, na existência de “direitos sexuais”.

Como propõe Rios (2006, p. 72), “desenvolver a ideia de direitos sexuais na perspectiva dos direitos humanos aponta para a possibilidade do livre exercício responsável da sexualidade”. Para o autor, os princípios fundamentais ligados ao direito à sexualidade seriam *liberdade* e *igualdade*, cuja afirmação, ele ressalta, “implica o reconhecimento da dignidade de cada ser humano de orientar-se, de modo livre e merecedor de igual respeito, na esfera da sexualidade” (RIOS, 2006, p. 83). E o exercício dos direitos de liberdade e igualdade nas manifestações e expressões da sexualidade requer a consideração da dimensão da *responsabilidade*. Como o autor ressalta, “a responsabilidade traduz o dever fundamental de cuidado, respeito e consideração aos direitos de terceiros” (RIOS, 2006, p. 87). Assim, a ideia de *consentimento* está na base do ideário dos direitos sexuais, visto que está ligada à liberdade e às condições de discernimento dos indivíduos, bem como às posições de poder envolvidas em relações sexuais.

Debater a construção do ideário dos direitos sexuais é acompanhar um processo recente, ainda em construção e que envolve um conjunto heterogêneo de atores. A ideia de direitos sexuais foi forjada na perspectiva de descolar a sexualidade da reprodução e da patologia. Ela dissemina uma perspectiva da sexualidade como algo positivo em si mesmo, um direito humano, não necessariamente ligada à violência, ao casamento ou à reprodução. Contudo, uma das complexidades do processo que vivemos é que, como propõe Carrara (2011, p. 6), as concepções sobre as quais os regimes da sexualidade²³ se apoiam “não são exatamente sucessivas

23 Como propõe o autor, “ao longo do século XIX e durante boa parte do século XX, forjou-se um regime da sexualidade bem específico, cuja análise mais influente devemos a Michel Foucault. Nesse regime, invertendo o famoso *slogan* feminista dos anos 60, ‘nosso corpo não nos pertence’. No que dizia respeito à sexualidade, a sociedade, o Estado, e a família tinham direitos; os indivíduos tinham, sobretudo, obrigações e deveres [...] Fruto da relação dinâmica de múltiplos atores sociais (ativistas, gestores públicos, políticos, juristas, intelectuais etc.), os direitos sexuais podem ser considerados espécie

no tempo, mas convivem tensamente no cenário contemporâneo”, em diferentes modos de articulação e, como foi dito acima, de enfrentamento. A partir dessas ideias, comecei a ponderar que *a articulação entre adolescência e diversidade sexual e de gênero é um lugar estratégico para abordar um processo de transformação social no qual os jovens ocupariam lugar privilegiado, e onde se explicita mais claramente o confronto entre uma moralidade baseada na família, reprodução, heterossexualidade e uma nova moralidade baseada no consentimento e no ideário dos direitos sexuais.*

Um aspecto que se mostrou fortemente nas pesquisas realizadas foi o quanto o conjunto de políticas sociais apresenta alguma dificuldade, expressa em suas normativas e proposições, de incluir enfaticamente os “adolescentes LGBT”. Mesmo as que o fazem, como alguns documentos da política de saúde, a diversidade sexual e de gênero na adolescência é um tema que parece difícil de ser abordado mais amplamente. Como apresentado anteriormente, a política de educação não é exceção. Também no acompanhamento dos “casos” de adolescentes atendidos nos CCLGBT, apesar das múltiplas realidades relatadas pelos profissionais, há um certo entendimento comum de que a adolescência LGBT ainda é, hegemonicamente, uma impossibilidade nas instituições.

Os “adolescentes LGBT” se constroem enquanto categoria social a partir de suas vivências e experiências e, ao mesmo tempo, “são construídos”, tornam-se uma possibilidade no mundo social, nas políticas públicas, logo, também para o Estado²⁴. Do

de símbolo de um novo regime da sexualidade, com sua moralidade, racionalidade e regulações específicas”. Assim, segundo o autor, “passamos de um regime da sexualidade cuja linguagem era predominantemente médica, para um regime que se formula em uma linguagem jurídica”. (CARRARA, 2011, p. 2-4).

- 24 Trabalho com a abordagem proposta por Souza Lima (2002), que postula que “o Estado” não seja entendido como algo dado e definido, mas se propõe “recuperar a dimensão de representação no sentido performático e figurativo da administração pública”. Nesse sentido, sigo o autor ao julgar importante focar em análises dos processos de criação e recriação de funcionamento do Estado-governo, no que ele denomina de “processos de formação de Estado”. Nessa perspectiva, a noção de *administração*, articulada a práticas de governo, assume grande relevância. Assim, ela incorporaria não apenas a administração (“pública”) governamental direta (municipal, estadual e federal) e os poderes Legislativo e Judiciário. Estariam também incluídos nessa concepção abrangente de administração o jogo político partidário e a esfera do Direito, as ONGs

ponto de vista aqui adotado, a política pública se constrói a partir de várias “camadas”, que envolvem múltiplos e diferentes atores. Numa dimensão mais pública estão aqueles envolvidos na elaboração da política. Em uma camada mais interna estão os envolvidos na implantação da política, gestores e profissionais. Informando e sendo constituídos por esse conjunto de discursos estão os documentos, dispositivos formais que se expressam através de planos, medidas legislativas e diretrizes. Os discursos e representações dos diversos atores envolvidos nessas diferentes dimensões ou camadas assumem papel fundamental para refletir sobre os jogos de poder e concepções que instituem as políticas. Acredito que a *adolescência* é um ponto estratégico para pensar esse processo de transformação por que passa a política sexual brasileira²⁵, já que a sexualidade juvenil tem ocupado um papel estratégico no confronto de concepções e valores em relação à sexualidade e ao gênero. A escola tem sido lócus permanente de conflito entre ideários. Como propõe Gluckman (1958, 1999) o conflito é algo inerente às sociedades. Segundo o autor, o conflito não é algo que “assalta” a sociedade, mas a estrutura. Ao explicitar os conflitos é possível melhor compreender como indivíduos e grupos sociais se constituem segundo interesses próprios que visam operar e manipular crenças e valores.

A partir de um entendimento de que o campo da educação se

que exercem “funções de Estado” e redes articuladas de agências de cooperação técnica internacional governamental e não-governamental.

- 25 Acompanhamento Carrara (2012) em suas reflexões sobre política sexual. O autor afirma ter incorporado às suas reflexões o conceito de política sexual, a partir das proposições de Weeks (1981, p. 184), “para definir todo tipo de intervenção (através de leis, campanhas sanitárias, programas educativos ou decisões jurídicas) promovida pelo Estado ou sob a sua chancela com o duplo objetivo de: (i) *regular* as práticas erótico-sexuais e as expressões da sexualidade e (ii) *gerir* certos fenômenos relativos a essas práticas, como a reprodução e as doenças sexualmente transmissíveis”. Como propõe o autor, “fruto do enfrentamento ou da coalizão de diferentes atores sociais ao longo de determinado período de tempo, a natureza de tais políticas é complexa, incorporando interesses distintos e refletindo simultaneamente representações e valores sociais os mais diversos: ideias científicas (sobretudo teorias biomédicas), crenças religiosas, valores morais, princípios jurídicos, posições políticas etc. Portanto, não é de se estranhar que haja inconsistências e contradições no âmbito de uma mesma política sexual, mesmo que a análise possa identificar os sentidos ou linhas de força predominantes” (CARRARA, 2012, p. 184).

constituiu historicamente como um espaço disciplinador e reprodutor de desigualdades, a formulação de leis anti-discriminação ou de normas administrativas não seria suficiente para enfrentar ações intolerantes em relação às diferenças de orientação sexual e identidade de gênero, sendo, nesse sentido, importante privilegiar ações que visem à transformação das mentalidades e das práticas sociais. Como discute Diniz (2001, p. 12):

[...] eu tenho dúvidas, muito embora apoie, se uma lei de criminalização da homofobia, se uma lei que reprima com a força do Estado a homofobia, irá mudar comportamentos e valores. Talvez iniba, o que já é importante para o direito à vida das vítimas da homofobia, mas para os seus refugiados da homofobia, a lei de criminalização não é suficiente. Por isso a escola é um espaço tão prioritário para ações duradouras de promoção de igualdade. A escola mira o futuro, além de atuar no presente.

Nessa perspectiva, os espaços educativos e principalmente os educadores passam a ser vistos como atores estratégicos para tal processo de transformação. Outros pesquisadores da área reforçam a perspectiva que adoto, a de que os espaços educativos se apresentam como o lugar do conflito, onde diferentes concepções e valores em relação à sexualidade se confrontam. Louro (2002, p. 22) afirma que:

[...] os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando. Outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados. Atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais. Esses discursos não são, obviamente, absolutos nem únicos; muito pelo contrário, agora, mais do que antes, outros discursos emergem e buscam se impor; estabelecem-se controvérsias e contestações, afirmam-se, política e publicamente, identidades silenciadas e

sexualmente marginalizadas. Aprendemos, todos, em meio a (e com) essas disputas.

No que tange às políticas de educação de uma forma mais ampla, na esteira das ações governamentais trazidas pelo Programa Brasil sem Homofobia, a despeito das resistências e limites, a perspectiva de atuar na afirmação das diversidades, inclusive as relacionadas ao gênero e à sexualidade, ganhou alguma ênfase na década passada. Ainda em 2004, foi criada no MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁶. Além disso, a “*homofobia* na escola”, fenômeno caracterizado por muitos setores como “*bullying* homofóbico²⁷” tem se tornado, nos últimos anos, elemento da pauta de diferentes atores no contexto nacional, bem como de organismos internacionais²⁸. Assim, a ar-

26 Segundo Henriques e outros (2007, p. 17), “a SECAD é criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras”.

27 Concorde com as proposições de Diniz (2011, p. 13) ao afirmar que “precisamos falar em homofobia e não em *bullying*. Alguns dizem que o *bullying* sempre existiu. E, sim, eu me lembro do meu tempo de escola; sempre havia provocações contra os gordinhos, contra as meninas vesgas ou contra as crianças com deficiência [...] Elas foram refugiadas da fúria contra a diferença marcada no corpo. Elas são sobreviventes do *bullying* escolar, de um tempo em que o neologismo não as socorria para expressar a indignação pela provocação injusta dos valentões. Aqui está a chave do *bullying*: é a violência contra o corpo fora da norma [...] Mas houve algo de novo para precisarmos de um neologismo, para falarmos de novos acontecimentos. A novidade é que passamos a falar de sexualidade na infância, falar de sexualidade na adolescência, e sexualidade passou a estar na agenda política educacional. Crianças e adolescentes têm sexo e têm gênero [...] Quando o tema é cor da pele, não falamos em *bullying*. Temos um nome para o *bullying* com fundamento na cor da pele: racismo. Por isso sugiro manter a mesma potência no campo sexual na educação. O *bullying* sexual tem um nome, e se chama *homofobia*.”

28 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou no Rio de Janeiro, em dezembro de 2011, a primeira consulta pública das Nações Unidas sobre *bullying* homofóbico em instituições de ensino. A consulta reuniu representantes de Ministérios da Educação, agências da ONU, ONGs e setor acadêmico de mais de 25 países. Segundo a UNESCO (2013, p. 12), “pesquisas mostram que o *bullying* por motivos de orientação sexual e de gênero afeta todos os alunos percebidos como não conformes às normas sexuais e de gênero preponderantes no meio, inclusive lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais. Conhecido como *bullying* homofóbico, esse tipo específico de *bullying* tem graves repercussões na educação, violando o direito à educação e prejudicando o rendimento escolar”. (pág.12).

ticulação adolescência/juventude, diversidade sexual e de gênero e escola está na “ordem do dia” no cenário recente da política brasileira. A meu ver, apresenta-se como chave importante de acionamento de conflitos, como lócus de embates de concepções e valores em relação a todos os elementos da articulação – adolescência, diversidade sexual e de gênero, o papel da escola e as formas de lidar com todos eles. Poderíamos, assim, pensar que uma realidade que parece contraditória do fazer cotidiano das escolas – ela acolhe e ela discrimina – se articula com um contexto em que se expressa claramente o confronto de diferentes concepções e valores em relação à sexualidade e ao gênero. Essa realidade das escolas, vista como contraditória, é, a meu ver, o melhor retrato da expressão do conflito, que habita a escola e a sociedade brasileira de forma mais ampla.

Finalizando, para além de identificar as escolas como espaços onde discriminações acontecem, penso que devemos contribuir na construção de estratégias para fazer desses espaços lugares onde se respeita a diversidade e onde cada um pode ser feliz sendo quem é. Acho que esse é o nosso desafio. Encontrar brechas por onde possamos construir uma agenda positiva na efetivação dos direitos humanos das crianças, adolescentes e jovens. E para todos os jovens, meninas e meninos, negros e brancos, gordos e magros, heterossexuais e homossexuais. Para aqueles que atendem aos estereótipos de seu gênero ou não. Para aqueles que se identificam como travestis ou transexuais... Nosso desafio, assim, se amplia na construção de espaços institucionais que acreditem que as diferenças devem ser respeitadas e promovida, e não utilizadas como critérios de exclusão. Para isso, cada um de nós tem que se propor a cotidianamente refletir e provocar a reflexão sobre suas concepções e suas práticas.

O termo *bullying homofóbico* passou a ser utilizado no país a partir do agenciamento dessa categoria por determinados setores, especialmente a UNESCO.

Referências

- ALMEIDA, Guilherme Silva de. Homens Trans: novos matizes na aquarela das masculinidades. *Revista Estudos Feministas*. 20 (2), maio./ago, Florianópolis, 2012.
- ALMEIDA, Guilherme Silva de, MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. *Sexualidad, salud y sociedad*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 380-407, 2013.
- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46, dez., 2007.
- BENTO, Berenice. Prefácio. In: TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. *Dispositivos de dor: saberes-poderes que conformam as transexualidade*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. Seminário *Plano Nacional de Educação: Mobilização por uma Educação sem Homofobia* [notas taquigráficas]. 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/documentos/copy_of_notas-taquigraficas/2011/sem.-plano-nacional-de-educacao-mobilizacao-educacao-sem-homofobia>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2000-2010*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF,

1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- CARRARA, Sérgio. *Gênero e sexualidade na contemporaneidade: a emergência dos direitos sexuais*. Comunicação apresentada no VI Seminário Internacional “As Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade”, organizado pela Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2011.
- CARRARA, Sérgio. Discrimination, policies, and sexual rights in Brazil. *Cadernos de Saúde Pública* (ENSP. Impresso), v. 28, p. 184-189, 2012.
- CARRARA, Sérgio. *Négocier les frontières, négocier aux frontières: l’anthropologie et le processus de citoyennisation de l’homosexualité au Brésil*. *Bresil(s)*, v. 4, p. 103-123, 2013.
- CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil Contemporâneo. *Mana* (Rio de Janeiro. Online). , v. 21, p. 323-345, 2015.
- CARRARA, Sérgio, VIANNA e Adriana de Resende B. Os direitos sexuais e reprodutivos no Brasil a partir da "Constituição Cidadã". In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio Assis. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos Pagu* (UNICAMP), v. 28, p. 65-100, 2007.
- CARVALHO, Denise Bontempo Birche de. Políticas sociais, setoriais e por segmento: criança e adolescente. In: CFESS / ABEPSS. *Capacitação em serviço social e política social*, módulo 3. Brasília: UnB, Centro de educação aberta continuada à distância, 2000.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

- DANILIAUSKAS, Marcelo. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. [Dissertação de Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- DINIZ, Débora. *Notas taquigráficas Seminário Plano Nacional de Educação: mobilização por uma Educação sem Homofobia*. Câmara dos Deputados – Departamento de taquigrafia, revisão e redação. Número: 1955/11, 2011.
- FERNANDES, Felipe Bruno Martins. *A agenda anti-homofobia na educação brasileira*. [Tese de doutorado]. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC, 2011.
- FRY, Peter. *Mediunidade e sexualidade*. Religião e Sociedade, nº 1, 1977.
- FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FRY, Peter e MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983
- GAGNON, John. Epílogo: Revisitando a conduta sexual (1998). In: _____. *Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- GLUCKMAN, Max. *Analysis of a social situation in modern Zululand*. Manchester: Manchester University Press, 1958 [1940].
- GLUCKMAN, Max. *Custom and conflict in Africa*. Barnes & Noble. 1999 [1973].
- GUIMARÃES, Carmen Dora. *O homossexual visto por entendidos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HEILBORN, Maria Luiza. Ser ou Estar Homossexual: dilemas de construção da identidade social. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina. *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- HEILBORN, Maria Luiza. *Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HENRIQUES, Ricardo et al. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: Ministério da Educação, Cadernos SECAD, v. 3, 2007.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas*: revista de estudos gays. v. 3, n. 4, jan./jun., 2009 p. 171-189. Natal: EDUFRN, 2009a.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). *Homofobia & Educação*: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009b.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/ UNESCO, 2009c.
- LEITE, Vanessa. Juventude e sexualidade: moralidades em disputa na trajetória do projeto Escola sem Homofobia. In: *Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia*. São Paulo, 2012.
- LEITE, Vanessa. *Sexualidade adolescente como direito?: a visão de formuladores de políticas públicas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- LEITE, Vanessa. “*Impróprio para menores?*”: adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2014.
- LIONÇO, Tatiana. *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Tatiana Lionço e Debora Diniz (Org.). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- MACRAE, Edward. *A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da “abertura”*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. (Org.). *Homofobia e Educação*: um desafio ao silêncio. Brasília: Edirtora UnB; Letras Livres, 2009.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. *Bagoas*, n. 4, p. 209-232, 2009.

- RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 26, jul./dez. 2006.
- ROHDEN, Fabíola e CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, F. (Org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on-line*: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC / CLAM, 2008.
- RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: NARDI, P.M.; SCHNEIDER, B.E. (Ed.). *Social perspectives in lesbian and gay studies: a reader*. New York: Routledge, 1998.
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos de (Org.). *Gestar e Gerir*: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002
- TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. *Dispositivos de dor*: saberes-poderes que conformam as transexualidade. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2013.
- UNESCO. *Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico*. Brasília: UNESCO, 2013.
- WEEKS, Jeffrey. *Sex, Politics and Society*: the regulation of sexuality since 1800. Londres/N.York: Longman, 1981.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Lopes Guacira (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

5 DO SILÊNCIO E SEUS SONS: “diferenças” na Base Nacional Comum Curricular

Rita de Cássia Prazeres Frangella

Uma performance/instalação em que um pianista executa cinco peças de Frederic Chopin em um piano de cauda. Enquanto ele toca, dois homens derramam uma mistura de cera e vaselina quente e líquida dentro do piano. Conforme mais cera é jogada, endurecendo aos poucos, o pianista tem mais dificuldade de executar as peças, até as teclas pararem de funcionar e não ser mais possível tocar. (BLASS, 2010)

E do piano, que tem seu som abafado, emudecido pela cera, no seu silêncio, algo se faz ouvir... O que lhe é negado!²



"Metade da fala no chão – piano surdo" | Piano de cauda, cera micro-cristalina, vaselina, pianista e vídeo | Aproximadamente 500x500x200cm | Tatiana Blass | 2010

- 1 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ). Procientista UERJ. Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Bolsista de Produtividade 2 PQ/CNPQ. Coordenadora do GECDH: Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (mais informações podem ser consultadas no site do grupo, www.curriculo-gcedh.com).
- 2 A instalação pode ser vista na apresentação na 29ª Bienal de São Paulo (conferir <https://www.youtube.com/watch?v=eFDtbU5NUI>). O *making of*, por sua vez, pode ser visto na série produzida pelo Instituto Figueiredo Ferraz (IFF), assim como os depoimentos da artista (acessar o site <https://www.youtube.com/watch?v=q7yredTfPZ8>).

Políticas curriculares em ritmo de centralização

O contexto de produção de políticas curriculares no Brasil tem sido efervescente nos últimos anos. Desde a década de 1990 temos visto que, dentre as estratégias para pensar e discutir a educação e suas possibilidades, a lógica de que reformas curriculares respondem a essa demanda pautada pela mudança, como algo da ordem do novo que poderia então desenhar outro cenário – um novo currículo para uma nova educação, sem que necessariamente esse “novo” considere ou dialogue com a experiências já desenvolvidas –, dá a tônica da produção contemporânea.

Se essa tônica não é novidade, ela se adensa e recrudescer com o que temos observado nas últimas investidas nesse terreno: da formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizada em 2016, à produção de uma política curricular numa lógica de implementação verticalizada, que se expressa de forma clara em sua instituição via Medida Provisória (MP) – no caso, a MP do Ensino Médio.

Daí já podemos observar um modelo de compreensão de política curricular que se assenta numa lógica *top-down*, numa perspectiva normativa, reguladora e centralizada que insta a retomada de um movimento de produção de políticas que dicotomiza a esfera de decisão curricular num polo e também no seu oposto, a esfera de prática aplicada. Cabe ressaltar que tal dicotomia não se dá como consequência de um processo, mas na crença mesmo de que há de se re-localizar com precisão uma esfera decisória que garanta a eficácia, ainda que entrelaçada a uma ideia de justiça social que possa definir seguramente o currículo. Nesse sentido, emerge com força uma racionalidade técnica que prevê a gestão científica do currículo, reverberando a força e ainda a atualidade das propostas de Bobbit e Tyler.

Esse movimento de retomada da racionalidade tyleriana não se inaugura agora. Macedo (2002) já aponta tal força ao analisar a noção de competência, que observa como central, configurando um princípio da organização curricular em diferentes documentos curriculares do início dos anos 2000 (Parâmetros Curriculares, Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica, entre outros). A autora, a partir do argumento de que a noção de competência se constitui como um processo híbrido que se produz a partir de diferentes tendências teóricas que não formam daí um todo homogêneo, observa um forte alinhamento às perspectivas eficientistas, mantendo a estreita relação entre currículo e avaliação e a importância da precisão na definição dos objetivos/comportamentos esperados.

Observamos como esses rastros se mantêm e se fazem mais intensos na tendência fortemente verticalizada de produção curricular que temos acompanhado, ou seja, na retomada da noção de que a definição curricular demanda prioritariamente uma competência técnica, disciplinar e científica, que justifica a separação entre as esferas decisórias centralizadas e a prática. Esses fatores investem as práticas curriculares dessas características de campo de aplicabilidade, que é capaz de ser monitorado a partir de aferições sistemáticas – o que não só responde a uma lógica de centralização, mas também de uniformização. Ao chamar atenção para tal desenho de política, assumindo a crítica contundente que se faz com essa descrição, penso ser importante destacar que, na esteira desse processo, corremos o risco de despolitizar a própria política curricular. Nesse sentido, cabe pôr em questão, no seu próprio desenrolar, que significação se depreende dele. A afirmação quanto à uniformização das práticas não se trata apenas de inferência, mas mesmo de assunção das características desse processo de centralização, tal como indica o relatório de uma pesquisa encomendada³ por organizações privadas acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descritas pela própria pesquisa como “grupo de pressão a favor da BNC”. Nele, está escrito:

3 Para maiores detalhes, sugerimos a consulta à pesquisa “Consensos e dissensos em torno de uma base curricular comum no Brasil (2015)”, cujo relatório final está disponibilizado no site do CENPEC (www.cenpec.org.br). Há também uma versão reduzida referente à participação dos autores na sessão especial “Políticas educacionais e currículo: interfaces na educação infantil e ensino fundamental” na 37ª reunião anual da Anped, que se realizou em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em outubro de 2015 (<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Sessão-Especial-05.pdf>).

Dada a construção do objeto, apenas em seu final ele explorava diretamente a questão da BNC, por meio de uma definição “usual” e “instrumental” de base curricular, sobre a qual o entrevistado deveria se posicionar e comentar. Todo o restante da entrevista, porém, solicitava que os entrevistados discorressem a respeito de um “currículo nacional” e sobre ele se posicionassem, examinando condições para sua concordância, bem como seus argumentos. Essa estratégia buscava evitar que os agentes se limitassem a manifestar sua opinião sobre um objeto pré-construído – a BNC, que seria explorada posteriormente –, para se concentrar nos processos que constituíam o objeto da investigação: a centralização das decisões sobre o currículo envolvida pela instituição de uma BNC, bem como a padronização dela decorrente. Trata-se de um movimento de centralização e de padronização que busca atuar não apenas sobre os demais documentos curriculares dos entes federados, bem como sobre as práticas curriculares das escolas. (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015, p. 4)

A BNCC figura como investida central no campo das políticas educacionais contemporâneas, e com feições de centralização curricular que vêm se adensando e têm como ideias centrais: a) a defesa de conteúdos universalizados que garantiriam práticas educacionais mais democráticas, alinhando democracia à igualdade; b) a meta de elevação da qualidade da educação, que poderia, a partir da sua definição, ser mensurada e controlada, dada a ênfase no “comum a todos”.

Há uma articulação potente entre a universalização de conteúdos comuns e uma ideia de ação democrática no acesso a esse conhecimento comum, sendo ele então nacional. O nacional e o comum adjetivam e qualificam a BNCC, mas em sua articulação transmutam-se em uniformização e homogeneidade, naquilo que, ao se afirmar como potência, deixa antever o que combate: a pluralidade das práticas.

No contexto da estrutura federativa brasileira, na qual convivem sistemas educacionais autônomos, fazem-se necessárias a

regulamentação e a institucionalização de um regime de colaboração que efetive o projeto de educação nacional via Sistema Nacional de Educação (SNE). O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que o poder público, contados dois anos a partir da publicação da Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, deverá instituir, em lei específica, o SNE, entendido como um conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade, para toda a população do país. A BNCC, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE. (BRASIL, 2016, p. 28-9)

No processo de implementação da BNCC, como norma que deve subsidiar a elaboração de currículos, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, recomenda-se estimular a reflexão crítica e propositiva, que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica face a essa norma. (BRASIL, 2016, p. 31)

Fica claro que, ainda que se refira aos entes federados em termos colaborativos, a *BNCC como norma* tem uma incidência muito mais regulativa que colaborativa, ou seja, não se trata de apresentar indicativos com os quais cada ente federativo possa dialogar. Trata-se de adequações, mais adaptações que mantêm uma estrutura fixa que deve ser reproduzida, encolhendo os espaços deliberativos para produções que considerem outras questões que não as já aprioristicamente definidas. Numa produção articulada, a BNCC também

constituirá as matrizes de avaliação que reforçam essa função reguladora. Nesse sentido, podemos pensar como a ênfase numa “cultura de testagem” (MILLER, 2014), que se observa como um argumento, ao mesmo tempo serve como justificativa para a criação da BNCC— a necessidade de elevação da proficiência dos/as alunos/as brasileiros/as nos testes nacionais e internacionais, uma vez que se observará, a partir de múltiplas testagens, a consecução dos objetivos traçados para elevação da qualidade com equidade.

Acerca disso, faz-se importante trazer à discussão as análises feitas por Popkewitz (2013) sobre o papel dos números na inteligibilidade e produção de políticas educacionais. O autor afirma a importância dos números que se revestem de uma aura de representação de objetividade, neutralidade e veracidade que permite a atribuição de equivalência à comparabilidade que organizam, com plausibilidade, um sistema de razão que ordena, classifica e divide as experiências educacionais. O autor chama atenção para a naturalização dos números nessa construção, propondo discutir como articulam a fabricação de tipos humanos, argumentando sobre o conceito de inspiração foucaultiana de fabricação como forma de “repensar o político na vida social” (POPKEWITZ, 2013, p. 22). Assim, os números, como descritores de objetos reais, desenham formas de pensar que fabricam ficções organizadoras de narrativas culturais e regulam a vida no delineamento de padrões performativos. Para tanto, ele analisa a fabricação de tipos humanos a partir do que toma como objeto de estudo: um projeto de pesquisa desenvolvido acerca do professor eficiente e o Programme for International Student Assessment (PISA), ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. No dizer do autor sobre suas motivações: “meu interesse pelo PISA é o reconhecimento de que as competências curriculares não se referem meramente àquelas que uma criança sabe; elas incorporam princípios sobre modos de vida” (POPKEWITZ, 2013, p. 31).

Assim, os números, como atores das mudanças educacionais na elaboração de princípios que orientam tais propostas, formam um amálgama de significações e as padroniza. Popkewitz analisa também historicamente a questão da associação dos padrões e

números à criação de uma noção de igualdade, numa ambiguidade entre esperança e medo. Nesse sentido, aproxima-se de Appadurai (2009, p. 53), quando este se refere ao medo do pequeno número, em estudo sobre a crescente violência relativa às minorias em contexto de fluxo constantes, em que as minorias e suas reivindicações sobre seus direitos culturais são tomadas como ameaças, uma vez que são a lembrança/marca da incompletude e da impossibilidade da ideia de pureza nacional, e afirma: “o interesse positivo pela minoria e suas opiniões tem muito que ver com discordância e pouco que ver com diferença”:

A dupla atitude de esperança e medo circulam nas normas e avaliações contemporâneas através das quais os números são articulados. A diferenciação e a divisão estão incorporadas na convocação à equidade a qual assegura que “cada criança é importante”, “todas as crianças aprendem” e, nos Estados Unidos, “que nenhuma criança deva ser deixada para trás”. Em um sentido, a expressão “todas as crianças aprendem” é uma expressão da obrigação e compromisso em direção a uma sociedade inclusiva. [...] A expressão todas as crianças, um território cultural de inclusão, pressupõe uma unidade do conjunto a partir da qual a diferença é estabelecida. O “todas” se constitui na eliminação das diferenças e da política das diferenças. (POPKEWITZ, 2013, p. 44)

[...] o próprio compromisso que se inicia com a desigualdade objetivando alcançar a igualdade potencialmente compensatória através do estabelecimento de estratégias bem colocadas, na verdade (re)imagina a igualdade como desigualdade. (POPKEWITZ, 2013, p. 45)

Essa discussão acerca da produção de um comum, como forma de combate à desigualdade e como estratégia democrática, alia-se à noção de direito, questão cara aos movimentos sociais e que no âmbito educacional se consubstancia na luta pelo direito à educação, e que passa, aqui, numa articulação política entre

educação/qualidade/conhecimento/números (na acepção dada por Popkewitz), a figurar como direito à aprendizagem, significando igualdade não em condições de acesso ou produção, mas objetivamente igualdade como o mesmo. Adensa tal sentido o atrelamento do “nacional” ao “comum”. Um comum nacional como universal na reedição de polarizações que reduzem a discussão, mas que aqui agudizam o que se coloca como antagonismo na luta política: homogeneidade/heterogeneidade. Coloco em termos de homogeneidade e heterogeneidade, porque a perspectiva que se observa na leitura da BNCC é da pluralidade e diversidade, e não da lógica que se funda na diferença. Como diversidade, chegar-se a uma síntese é possível, principalmente numa perspectiva de acolhimento da e tolerância à diversidade, o que se trata de uma operação aditiva que não discute as hierarquizações entre os *diferentes* conhecimentos e culturas, mas torna-os passíveis de rearranjos que escamoteiam as exclusões não apagadas mesmo na perspectiva que valoriza a inclusão.

Garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. (BRASIL, 2016, p. 26)

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações. (BRASIL, 2016, p. 27)

A questão do direito figura como preceito importante a ser considerado. Na organização da BNCC, a noção de direito à aprendizagem é central no delineamento das propostas, bem como operador discursivo potente. Primeiro aparece no discurso que justifica a existência da Base como instrumento que visa garantir os direitos de todos, remetendo a uma ideia de educação como direito humano

universal e também permeado pela ideia de Direitos Humanos em que se assenta a perspectiva inclusiva que defende.

A Educação em Direitos Humanos, fundamentada nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e em outros documentos nacionais e internacionais, integra o direito à educação e diz respeito a uma perspectiva a ser incorporada na prática educativa. Os Direitos Humanos, como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana, tendo como princípios: o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental. Na perspectiva da educação em direitos humanos, a BNCC deve contemplar a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e com o contexto local; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; a formação de uma consciência cidadã, que se faça presente nos níveis cognitivo, social, cultural e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2016, p. 38)

Assim, garantir a aprendizagem é um direito humano, num deslocamento do significante educação associado à aprendizagem. McCowan (2015) interroga sobre o sentido da relação entre direitos e aprendizagem: do que se trata? Claramente defendendo uma perspectiva que se afasta do tratamento da educação como valor instrumental, o autor afirma que para compreender a educação como direito é preciso observar: “1) valor intrínseco;

2) engajamento em processos educacionais; 3) aproveitamento ao longo da vida; e 4) consonância com a totalidade dos direitos humanos” (McCOWAN, 2015, p. 30).

O direito à educação é um direito aos processos educativos, ao invés de ingressos ou resultados. Em particular, há problemas com a associação do direito com o acesso à escolarização. Além disso, o direito à educação não pode estipular resultados universais de aprendizagem, considerando os diversos valores envolvidos, a imprevisibilidade da educação e a necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem. As pessoas têm o direito de participar de processos significativos de aprendizagem (McCOWAN, 2015, p. 30)

Contudo, o que observamos é o atrelamento do direito à aprendizagem, numa definição precisa dos conhecimentos que supostamente garantiriam efetivamente o direito. A discussão sobre aprendizagem fica circunscrita a essa definição de conteúdos de valor universal e, portanto, alça-os à condição de comum a ser partilhado; trata-se de uma necessidade e não uma escolha entre outras que são silenciadas. Mesmo quando trata dos princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a BNCC, ela os vincula de forma inequívoca à definição de conteúdos:

A BNCC se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que devem ser o mote de toda a escolarização básica. Em cada etapa de escolarização – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – esses Direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares. (BRASIL, 2016, p. 44)

Ainda que se apoiando em uma linha argumentativa distinta da que orienta as análises aqui empreendidas, Libâneo (2016) faz uma leitura crítica da relação entre documentos oriundos das

Conferências Mundiais de Educação para Todos (1990, 2000), e que tem servido de orientação às políticas educacionais em vários países signatários como o Brasil, que definem como central o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem como estratégia de combate à pobreza e desenvolvimento econômico e social. Acerca disso diz:

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 47-8)

O apontamento do autor se cruza com os argumentos de McCowan ao refutar a noção de direito regida pela dimensão do ensino em detrimento de processos de aprendizagem numa perspectiva formativa que se afasta de uma lógica instrumental. Com isso, ele também chama atenção para os movimentos de articulação política que constituem tal processo ao observar as relações que vão se estabelecendo a partir das Conferências Mundiais de Educação para Todos. Ball (2014) chama atenção para o que chama de rede de políticas que articulam discursos locais/globais, num fluxo constante de políticas que envolvem sujeitos híbridos que provocam

[...] novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos

locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas. (BALL, 2014, p. 220).

Essa governamentalidade, tal como o autor discute, se erige a partir de um modelo de eficiência que se baliza por metas, resultados e modelos de gestão. Se tais preceitos se fazem notar na produção dos discursos em defesa da base, em suas premissas isso se dá no alinhamento do direito à aprendizagem, igualdade e inclusão, ambas intimamente atreladas: igualdade como equiparação das diferenças e inclusão como aglutinação dessas diferenças equiparadas, o que reveste tal investimento em ação de equidade com vistas a garantia dos direitos. Tanto é que se destaca a questão dos direitos humanos nos textos da BNCC, figurando como um dos temas integradores da base.

Nesse sentido, no âmbito da BNCC, são definidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise a formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. (BRASIL, 2016, p. 33)

Ao eleger Direitos humanos e cidadania como um dos temas integradores, se pretende que os diferentes componentes curriculares sejam capazes de abordar, na formulação de direitos e objetivos de aprendizagem, o necessário tratamento dos direitos humanos, tendo em conta tanto a promoção da igualdade como o combate à desigualdade. (BRASIL, 2016, p. 51)

Butler (apud BUTLER; LACLAU, 2008) chama atenção para a noção de inclusividade que está fadada a fracassar, porque as diferenças que devem ser incluídas nessa perspectiva de pensamento

não estão dadas a priori, mas constituem-se no seu processo de formação. A autora ainda afirma que a discussão acerca da igualdade deve ser lugar de questionamento. Conhecer de antemão quem ou o que reclama por igualdade seria antidemocrático, na medida em que se consideraria apriorismos que fixam e definem o que requer essa igualdade, o que se articula na ideia de inclusão como aglutinação.

As ideias postas em destaque se sustentam na centralidade da dimensão instrucional, na qual a definição do conhecimento a ser ensinado se sobrepõe a outras dimensões do processo pedagógico. Nesse contexto de homogeneização, se observa que questões como gênero, sexualidade, raça e etnia são ordenadas numa lógica con-teudista e disciplinar.

Numa leitura do conjunto das indicações nas diferentes modalidades da educação básica e áreas do conhecimento, é possível observar como as diferenças são submetidas à lógica da explicitação sob a forma de objetivos/conteúdos, muitas vezes essencializadas num nível individual e sem uma problematização da mesma. A diferença transforma-se também em algo observável. Bhabha (2001) refere-se a esse processo na distinção que faz entre diferença e diversidade: tratar as diferenças como objetos empíricos, observáveis e numa lógica de generalizações comunicáveis silencia a diferença e a trata como diversidade, o que alude à ideia dessa como prática disciplinar. Se com o autor é possível entender que é a “ambivalência discursiva que torna o político possível” (BHABHA, 2001, p. 50), ao tratar a diferença dessa forma, adensamos a ideia de uma força homogeneizante e unificadora enredada no nacional e que, como tal, deve ser comum a todos. Cultura e diferença são apresentadas como “objetos” de estudo, o que pode ser observado/ problematizado a partir de alguns trechos destacados:

O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia;

gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco (BRASIL, 2016, p. 150)

Na Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Religioso, de caráter notadamente não confessional, embora apresentado como uma área específica, em conformidade ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, articula-se de modo especial à área de Ciências Humanas. Essa articulação se deve à proximidade e às conexões existentes com as especificidades da História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de modo a estabelecer e ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendam as fronteiras disciplinares. (BRASIL, 2016, p. 171-2)

Conhecimentos dos fenômenos religiosos/não religiosos: contempla os aspectos que estruturam as culturas e tradições/movimentos religiosos, a partir do estudo dos mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, crenças, textos orais e escritos, doutrinas, literaturas, valores e princípios religiosos. Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida;

Ideias e Práticas religiosas/não religiosas: aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros. (BRASIL, 2016, p. 172-3)

Em todos os ciclos, propõe-se que os alunos passem por experiências que os sensibilizem e os ajudem a compreender as dificuldades e as possibilidades no trato com as diferenças. Especificamente no 3º ciclo, espera-se que haja ênfase no trato das práticas corporais em relação às questões de gênero e, no 4º ciclo, as questões étnico-raciais e indígenas, de tal modo que

o combate às discriminações seja objeto de constante reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física, vinculando-se às práticas corporais. (BRASIL, 2016, p. 390)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia e a História trabalham com as noções de temporalidade, espacialidade, diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, da interculturalidade e da valorização das diferenças. O ensino nos anos finais da etapa tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre os modos de organizar a sociedade, sobre pessoas, culturas e grupos humanos, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo. (BRASIL, 2016, p. 450)

Os trechos destacados tornam perceptível a questão da centralidade do conhecimento/ensino numa perspectiva de, como Gabriel e Castro (2013, p. 88) afirmam, “percebermos uma coisificação e fusão entre sentidos de ‘cultura’ e de ‘conhecimento escolar’ que sustentam a defesa de construção de um currículo multicultural no qual todas ‘as culturas’ possam estar representadas”.

Sobre isso é interessante destacar uma leitura transversal na BNCC: a diferença, quando mencionada, aparece principalmente na parte do texto dedicada aos temas que figuram como eixos integradores, e numa perspectiva assimilacionista de acolhimento e de não discussão e problematização.

Observa-se também que, na medida em que se avança na especificação do que cabe a cada etapa/ano de escolaridade da educação básica, as questões vão sendo reduzidas à lógica dos conteúdos, na descrição dos objetivos. Tomando as questões de gênero como foco para o exercício de leitura que aqui se descreve, tal como já feito nos trechos anteriormente citados, observa-se que a menção às questões de gênero permeiam os diferentes campos de experiências da Educação Infantil. Na própria definição explicita-se que:

Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a

apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural.

[...] Na definição e denominação dos Campos de Experiências na BNCC para a EI, mais uma vez partiu-se do que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS em que se organiza a BNCC são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Escuta, fala, linguagem e pensamento;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

(BRASIL, 2016, p.64-5)

São mencionadas questões relativas ao convívio e reconhecimento da pluralidade, às comparações que possam ser feitas de forma a tornarem perceptíveis semelhanças e diferenças e que essas sejam respeitadas. Ainda que possamos discutir tais concepções no trato da diferença que aqui se evidenciam orientadas por perspectivas multiculturais, não podemos negar que são objeto de trabalho. Contudo, na medida em que se entra na parte dedicada ao ensino fundamental e, daí, aos campos de conhecimento, passa-se às “ÁREAS DO CONHECIMENTO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR” (BRASIL, 2016, p. 86), a discussão vai escasseando e ficam restritas a indicações pontuais e que diretamente se relacionam com o conteúdo da área, como se vê nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das diferentes áreas:

(EF01AR17) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.

(BRASIL, 2016)

(EF07GE02) Analisar distribuição territorial, quantidade e densidade, aspectos de renda, gênero, idade, racialidade, etnicidade, mestiçagem e movimentos migratórios que caracterizam a população brasileira. [DHC].

(BRASIL, 2016, p. 470)

(EM35CN03) Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos.

(BRASIL, 2016, p. 647)

(EM13CH06) Debater emprego e ocupação, estabelecendo relações entre renda, gênero, educação, saúde e condições de trabalho e suas implicações nas dinâmicas territoriais no Brasil [ES] [DHC]

(BRASIL, 2016, p. 661)

(EM31CH07) Identificar a concepção de gênero como construção social

(BRASIL, 2016, p. 661)

Nos extratos aqui destacados vale ressaltar que é possível uma leitura em que fica claro a submissão da questão de gênero prioritariamente à área de linguagem, especificamente Educação Física e Artes, e Ensino Religioso. Há também questões relativas ao tema no contexto da designação de objetivos nas áreas de Ciências

Humanas, na articulação com o tema Direitos Humanos (sigla entre colchetes indica o eixo integrador a que se refere) e Biologia.

Essas observações nos permitem problematizar o que se coloca no cerne da discussão: que conhecimento? Gabriel e Castro (2013) desenvolvem uma análise a partir de uma perspectiva discursiva sobre as relações entre conhecimento-ciência-cultura e as relações truncadas entre conhecimento escolar-conteúdo. Defendem que:

Conteúdo não seria, nessa definição, sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado. Dito de outra maneira, o termo conteúdo passa a ser significado como unidade diferencial que, quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas de conhecimento científico.

Não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas de considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar. Consideramos importante ainda sublinhar que os fluxos de cientificidade não são percebidos, nessa definição, como fluxos de conhecimentos universais e neutros. (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 101)

A ideia de fluxo trazida pelas autoras é potente, refuta uma dialética binária que polariza e que, como chamam atenção, não se trata de combater a cientificidade, numa polarização infrutífera. Ainda assim, dedicam uma atenção especial aos fluxos de cientificidade ao destacarem a necessária discussão em torno da objetificação do conhecimento escolar que não pode negar uma dimensão do domínio do verdadeiro. Nesse sentido, pensando nos fluxos que disputam espaço e que contingencialmente significam conhecimento, penso ser importante que, ainda que se observe os fluxos de cientificidade, esses não podem obscurecer outros fluxos que se envolvem nesse processo, inclusive que constituem eles próprios;

todos eles – fluxos de cientificidade, de cotidianidade, de escolaridade – são fluxos culturais. Aí, não se trata de um ou outro, mas de um e outro no deslocamento para o que, com Bhabha (2001), chamo de “terceiridade”. Esta introduz uma ambivalência, um efeito de incerteza que põe sob suspeita a autoridade e emerge no entre-meio, entre-tempo disjuntivo e intervalar que exige negociações, uma reescrita disjuntiva, liminar, híbrida.

Por tal questão no centro do debate de forma crítica, atentando para a multidimensionalidade e complexidade da educação, retomando o que Biesta (2012) defende como diferentes finalidades da educação, a saber: qualificação, socialização e subjetivação não implicam o esvaziamento da discussão do conhecimento, mas sim pensá-lo num quadro de inteligibilidade que não adense a simplificação de conhecimento como conteúdo, currículo como listagem, definição de conteúdos/objetivos, avaliação como mensuração...

Tal estreitamento na definição do conteúdo/objetivo, no que tange às questões de gênero, fixa territórios pertinentes em que a temática é incluída: principalmente na tomada do gênero como marcador, a partir do qual é possível identificar o que é homem e mulher e que despolitizam a discussão.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder, pôr em questão ou alterar qualquer dos seus aspectos ameaça o sistema inteiro. Se as significações de gênero e poder se constroem reciprocamente, como as coisas mudam? [...] Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas,

ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas. (SCOTT, 1995, p. 92-3)

A autora chama atenção sobre como a política é generificada. No entanto, na leitura da BNCC, se observa que as questões de gênero, quando tratadas, o são com base em uma ideia de característica auto-evidente que permite, na comparação por oposição, definir homem e mulher. Dessa forma, se para autores que militam e discutem as questões de gênero a temática não se dá de forma fixada, mas em fluxo e de forma contingente, na base há uma naturalização com base em identificação biológica que define diferenças:

(EF01AR17) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade. [Dança/anos iniciais]

(BRASIL, 2016, p. 243)

EF01AR35) Refletir sobre as experiências teatrais, desenvolvidas em aula, de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade. [Teatro/anos iniciais]

(BRASIL, 2016, p. 245)

(EF01EF03) Participar de brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de tipos distintos, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal. [DHC][Educação física/anos iniciais]

(BRASIL, 2016, p. 248)

Tomando como indicativo os objetivos postos em destaque, é possível observar a forma indistinta do trato de gênero, corpo e sexualidade, e como há domínio adequado onde essas questões aparecem, e, quando o são, são apresentadas de forma naturalizada. Se, por um lado, as inferências à questão de gênero são feitas, de outro, elas se mantêm na reiteração corpo/gênero/sexualidade, que

normaliza/normatiza as relações de gênero numa lógica heteronormativa naturalizada.

Ao discutir as diferenças em termos de diversidades/pluralidades a serem respeitadas, pouco se avança para que de fato essas questões sejam postas em debate. A aceitação indistinta em termos de acolhimento de diferenças individuais desliza para uma individualização do desvio – desvio porque há um referente que permite identificar o que é norma e o que dela se desvia, mas ainda assim é aceito. Tal perspectiva hierarquiza e não problematiza.

Numa política que tem como um dos seus argumentos fortes a questão do direito e que tem como tema integrador “direitos humanos e cidadania”, cabe interpelar pensando que:

A discussão da livre expressão da sexualidade como um direito de cidadania é particularmente relevante no caso brasileiro, pois as marcas da desigualdade social reforçam aquelas da discriminação ligada à orientação sexual e às performances de gênero. Nessa direção, nos associamos a Judith Butler na sua proposição de desnaturalização do gênero como estratégia para conter a violência das verdades que o governam. (POCAHY; NARDI, 2007, p. 47)

Os autores alinham a discussão acerca dos direitos sexuais como direitos humanos defendendo ações que perturbem a norma estabelecida.

A preponderância do conhecimento, balizado por uma acepção de validação científica, figura como conteúdo fundamental, daí comum a todos, mas silencia/contém as perturbações da norma. Retomando a imagem com que iniciei essa reflexão, como a cera que vai endurecendo o piano, a tecla está ali, mas a contenção a que é submetida impede que diferentes sons sejam produzidos, outras melodias não podem ser experimentadas e o piano passa de instrumento de produção a objeto de contemplação, dado seu emudecimento. A cera não destrói a tecla, mas a preenche de tal forma que a tocar parece impossível, e, ainda que seja tocada, o som é abafado. Isso nos faz retomar a leitura da BNCC. Que sons se produzem?

Não há como negar que se reconhece as discriminações existentes e há uma vontade de combatê-las, contudo, isso se faz a partir de uma lógica liberal de reconhecimento e respeito mútuo que preenche o sentido de igualdade com base em conceitos não diferenciais, o que normaliza a diferença. Bhabha (2011), ao discutir o que chama de entre-lugar da cultura na crítica a uma perspectiva multiculturalista liberal, chama atenção para o “desejo do dialógico”, como formulado por Bakhtin (apud BHABHA, 2011), mas desprovido do que destaca como potencial das formulações desse autor: o caráter hibridizador.

Assim, o dialógico, alinhado a uma premissa de igualdade como respeito mútuo, mantém posições binárias nós/eles, dentro/fora sem perturbar uma pretensa horizontalidade de uma perspectiva liberal democrática. Retomando a ideia do caráter hibridizador do dialógico, isso se dá por não se tratar o híbrido como a articulação entre duas posições diferenciais pré-definidas, mas, para além da dualidade e binarismo, o híbrido bakhtiniano trata de duplicidade (BAKHTIN, 1988). Ainda que em sua explicação sobre o que é hibridização ele afirme que se trata da mistura de duas linguagens, uma arena que mobiliza duas visões de mundo, o autor desenvolve sua ideia a partir da explicitação de que esse mesmo discurso é sempre bivocal e internamente dialogizado, o que implica dizer que as duas vozes em verdade não são duas, mas se constituem elas próprias em uma duplicidade discursiva que, na arena onde negociam e se hibridizam, sempre produzem novos enunciados que não são precisamente a aglutinação simples de duas vozes fundidas, mas tem camadas discursivas que recusam uma lógica binária polarizada. Sobre isso, Bhabha (2011, p. 91) diz:

No momento em que o preceito tenta se objetivar como um conhecimento generalizado ou uma prática normalizante e hegemônica, a estratégia ou o discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é desigual, mas sua articulação pode ser questionável. Tal negociação não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento “intersticial”, que recusa a representação binária do antagonismo social.

É com essa defesa que nos comprometemos e discutimos para buscar estratégias de soltar as teclas e derreter a cera.

Referências

- APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2009.
- BAKTHIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BATISTA, Antônio Augusto; LUGLI, Rosario, RIBEIRO, Vanda. *Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição*. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Sessão-Especial-05.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 2012, v. 42, n. 147, p. 808-25.
- BLASS, Tatiana. Tatiana Blass. São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.tatianablass.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação; CONSED; UNDIME Nacional. *Base Nacional Comum Curricular*. Segunda versão revista, abril 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 fev. 2017.
- BUTLER, Judith e LACLAU, Ernesto. Los usos de la igualdad. In: CRITCHLEY, Simon e MARCHART, Oliver. *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- GABRIEL, Carmem Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p.716-37, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p.45-68, 2016.
- MCCOMWAN, Tristan. O Direito Universal à Educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan.-jun. 2011.
- MCCOMWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015.
- POCAHY, Fernando, NARDI, Henrique. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, jan./abr. 2007.
- POPEKWITZ, Thomas. Números em grades de inteligibilidade dando sentido à verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes e GARCIA, Maria Manuela (Org.). *Política, currículo e ação docente*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

6 CURRÍCULO MULTICULTURAL E IDENTIDADES DE GÊNERO NA ESCOLA:

dando voz à diferença

Ana Ivenicki¹

Introdução

Episódios de violência de gênero, explícitos ou implícitos, via ataques físicos, mentais e processos de *bullying*, assim como reações exacerbadas de campanhas políticas e manifestações neoconservadoras contra o que denominam “ideologia de gênero”, têm invadido os noticiários, no Brasil e alhures. A educação passa a ser apresentada, por essas forças, como o baluarte da família tradicional, devendo se calar com relação à diversidade cultural, de gênero, de orientação sexual e de culturas, dentre outras questões. Entretanto, ao se calar, a educação estará, na verdade, fechando as portas para a pluralidade inerente às sociedades, confirmando a intolerância com relação às identidades diversas ali presentes e, por omissão, contribuindo para os mesmos ataques e episódios de violência contra aqueles percebidos como “diferentes”.

Na contramão dessas forças, o multiculturalismo, como movimento que enfrenta os desafios da pluralidade cultural fornecendo respostas aos mesmos, tem, no currículo, espaço central para promover a educação valorizadora da diversidade e da diferença, desafiando práticas monoculturais e etnocêntricas (CANEN et al, 2011; IVENICKI, 2015; IVENICKI; MARQUES, 2014; IVENICKI; XAVIER, 2015; SANTIAGO et al, 2013). Concordamos com

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pesquisadora nível 1A do CNPq.

Andrade (2014, p. 216) quando argumenta que uma “educação intercultural se apresenta como uma tarefa urgente e necessária em sociedades pluralistas que desejem ser justas e felicitantes”.

O presente capítulo discute como as questões de gênero e sexualidade articulam-se no pensamento multicultural e têm sido tratadas na produção acadêmica recente, particularmente no espaço do relevante Congresso Nacional, ilustrando, também, em que medida tais reflexões têm sido traduzidas em projetos de pesquisa e de extensão universitária, voltados à formação continuada docente e à construção curricular multicultural coletiva.

Ele se estrutura do seguinte modo: inicialmente, apresenta abordagens de multiculturalismo no currículo, focalizando a construção de identidades de gênero e sexualidade abertas à diversidade; em seguida, analisa de que modo essas questões têm sido discutidas na formação continuada docente em espaços de congressos, considerados relevantes nessa formação, focalizando, particularmente, o Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e aqueles referentes a projetos de pesquisa-ação universitários voltados à formação de professores em serviço para a diversidade sexual e de gênero, incluindo os ligados à dimensão da extensão. Ao final, apontam-se sugestões e recomendações para futuros trabalhos, a partir dos desafios e potenciais detectados nessa produção.

Busca-se, a partir do estudo, apontar possibilidades de resistência a projetos e discursos neoconservadores, em iniciativas concretas de valorização das identidades de gênero no currículo escolar e de formação docente.

Multiculturalismo e a questão das identidades coletivas

A diversidade cultural é um tema que se impõe nas sociedades contemporâneas. O multiculturalismo, como um campo teórico, prático e político de valorização da diversidade cultural e de desafio a preconceitos e discriminações, apresenta possibilidades de preparação dos educadores para lidarem com a pluralidade de marcadores

identitários no currículo escolar e de formação docente. Conforme autores como Lopes e Macedo (2011), o currículo deveria considerar a fluidez das identidades e a compreensão de que os atores educacionais se constituem sempre em sujeitos políticos, cabendo a esse currículo instituinte desconstruir discursos hegemônicos e trabalhar com as hibridizações identitárias, os contextos culturais e as histórias de vida dos estudantes. Moreira e Candau (2014), por sua vez, afirmam que a perspectiva multicultural instiga o professor a desafiar o viés monocultural do currículo escolar, a desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo e a explicitar relações de poder expressas em imagens e artefatos culturais.

Devido à polissemia do termo multiculturalismo, um currículo multicultural poderá conter ações percebidas tanto em perspectivas folclóricas ou liberais, valorizadoras da diversidade, porém menos enfáticas com relação a processos de desigualdade, quanto em perspectivas mais críticas, cujo foco é, justamente, a superação das desigualdades e dos preconceitos (IVENICKI, 2015; IVENICKI; MARQUES, 2014; IVENICKI; XAVIER, 2015; SLEETER; MCLAREN, 2009; WARREN; CANEN, 2012).

Em todas essas visões, a categoria identidade passa a ser central nas discussões curriculares multiculturais. Seja em sua dimensão individual (relativa ao universo de cada sujeito), coletiva (em que um marcador-mestre aglutina identidades plurais, tais como o marcador de etnia, raça, gênero, orientação sexual, dentre outros) ou institucional (em que a missão e visão de instituições, tais como escolas, universidades e outras, são constituintes das identidades das mesmas), as identidades, no olhar multicultural, são percebidas como plurais, demandando sua valorização nos currículos e espaços educacionais. A identidade passa a ser vista como intimamente ligada à categoria diferença, sendo a construção das identidades e das diferenças faces da mesma moeda. Essa percepção desafia binômios que ignoram as construções discursivas que resultam em articulações de “normalidade com identidade” e “anormalidade com diferença”.

Além do mais, na visão multicultural crítica pós-colonial, a identidade é apresentada como constituída no processo de

hibridização ou hibridismo. Tal termo não denota a essencialização das identidades, mas o reconhecimento de seu caráter sempre provisório, contingente, em construção e reconstrução permanentes, nos contextos culturais, sociais e políticos em que se inserem, sendo impossível caracterizá-las como “puras”. O fato de haver identidades coletivas reunidas em torno de marcadores-mestre é interpretado como uma forma de sujeição a um essencialismo estratégico, na medida em que tais marcadores-mestre permitirão a união em torno de demandas de direitos para essas identidades, tais como ações afirmativas, medidas enérgicas contra a violência e o racismo, e assim por diante.

Entretanto, um passo adiante, para o multiculturalismo pós-colonial, será o de clarificação do não essencialismo dessas identidades, consideradas como mescladas, híbridas, não passíveis de rotulação a partir de um marcador apenas. Nessa perspectiva, o currículo poderá apresentar as diferenças dentro das diferenças, ilustrando, no âmago das identidades coletivas, a pluralidade ali existente.

Ainda na perspectiva multicultural crítica, o pensamento decolonial também tem se apresentado, sugerindo, para além da análise das identidades culturais plurais, as identidades coletivas de colonizador e colonizado. Nessa perspectiva, trata-se de se conceber de que forma as identidades plurais têm sido conformadas a partir de visões de mundo impregnadas pelo olhar das metrópoles colonizadoras, ainda que já haja a independência política das sociedades em pauta. O currículo seria, nessa visão, responsável pela formação de identidades voltadas ao questionamento aos saberes hegemônicos, trazendo conhecimentos a partir do olhar e das culturas das identidades anteriormente colonizadas (WALSH, 2009).

As perspectivas acima servem, tão somente, para ilustrar os modos pelos quais a escola e, mais especificamente, o currículo escolar e o de formação de professores podem conceber o trabalho multicultural com a diversidade. Dentro das identidades coletivas plurais, o foco, no presente capítulo, é sobre as identidades de gênero e de orientação sexual, analisando de que forma articulam-se aos sentidos multiculturais discutidos, bem como que possibilidades

de significação e de trabalho com as mesmas se vislumbram, no contexto educacional.

A identidade coletiva de gênero e suas articulações ao multiculturalismo

Observa-se, inicialmente, a partir do olhar multicultural, que as identidades coletivas de gênero se referem a uma gama extensa, que vão do pensamento feminista, voltado às identidades femininas, incorporando, também, trabalhos que interpelam a construção do que denominam nova identidade masculina, até discussões provenientes da teoria *queer*, voltada à valorização das identidades coletivas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), dentre outras.

Observa-se, segundo autores como Zucco (2008), que a identidade coletiva de gênero é uma construção complexa que vai além da identidade sexual, mais ligada ao fenótipo sexual dos sujeitos. Conforme a referida autora, o determinismo biológico da identidade sexual deve ser desafiado na construção da identidade de gênero, esta constituindo-se em construto abstrato e simbólico, referente à cultura e aos contextos sociais específicos que atribuem papéis e atributos constitutivos dessas identidades. Não seria, portanto, a diferença sexual e a identidade sexual que instituem relações hierárquicas assimétricas, mas sim o modo como cada sociedade valoriza e significa tais diferenças e identidades sexuais, resultando nas construções diferenciadas das identidades de gênero, estas profundamente ligadas às culturas onde se inserem.

É interessante notar que dificilmente se observa, em tais trabalhos, um nível de multiculturalismo apenas folclórico ou liberal, sendo, muito mais, dotados de perspectivas críticas, interpeladoras dos preconceitos e da construção do binômio “normalidade e diferença”. Autores como Bortolini (2008), por exemplo, propõem a visão da identidade coletiva de gênero dentro da perspectiva que identificamos como multiculturalista pós-colonial. Nesta perspectiva, falar de identidade de gênero não significa falar simplesmente de “mulher”, “homem” ou “gay”, mas sim das relações de poder,

materiais ou simbólicas, que envolvem a necessidade de problematização dos modos de significação dos corpos. Significa visibilizar e problematizar discursos que produzem significados culturais do que deve ser o comportamento de um homem, uma mulher, uma identidade homossexual e assim por diante.

Bortolini (2008) destaca, neste sentido, a questão pós-colonial da performatividade, na perspectiva por nós identificada como multiculturalista crítica pós-colonial, mediante a qual as identidades de gênero são interpretadas como construídas e reconstruídas cotidianamente, a partir de padrões hegemônicos que passam a ser naturalizados mas que, na perspectiva que defendemos no presente capítulo, poderiam ser ressignificados, no currículo multicultural, em prol da valorização da diversidade e do desafio a preconceitos.

Ilustrando a questão, Ferrari (2011) observa que homossexualidades que são comemoradas e discutidas no interior dos grupos LGBT são silenciadas e evitadas em outros espaços sociais, como escolas e cursos de licenciaturas. Trata-se, para o referido autor, de desafiar atos inscritos nos mecanismos de normatização que se repetem no que diz respeito tanto às heterossexualidades como às homossexualidades, que dialogam e se constroem, mutuamente e em relação, de modo a desconstruí-los e ressignificá-los.

Considerando a relevância de congressos e ações de extensão para a formação continuada de professores, a próxima seção irá abordar experiências, nesses *loci*, que buscam ressignificar o currículo em uma perspectiva multicultural de valorização das identidades de gênero.

Espaços de resistência, espaços de vozes às diferenças: desafiando posturas monoculturais na produção acadêmica

Como conceber, a partir das considerações anteriores, possibilidades de construção e reconstrução do currículo, em perspectivas desafiadoras de discursos congelados e preconceituosos com relação a identidades de gênero, na escola e na formação de professores?

A partir dessa questão e da visão multicultural anteriormente exposta, a presente seção irá tratar de tendências na abordagem de

gênero no Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), bem como na literatura americana, a partir da análise do termo “gender” na *Encyclopedia of diversity in education* (BANKS, 2012). Ilustramos, também, tais tendências, a partir de experiências de formação continuada de professores, realizadas em pesquisas-ação no contexto de projetos desenvolvidos em cursos de pós-graduação e de extensão universitária.

Observando, inicialmente, os textos no referido GT na mais recente reunião realizada pela ANPEd, em 2015, algumas tendências são verificadas. Em primeiro lugar, destacam-se trabalhos de levantamento de eventos e forças que confluíram para o fortalecimento do campo do gênero, como é o caso do estudo realizado por Ferreira (2015) que aponta, também, para a predominância de matrizes pós-estruturalistas e pós-coloniais na abordagem dessa questão, em trabalhos levantados.

Uma segunda tendência verificada nos estudos refere-se a pesquisas que abordam percepções de docentes em formação sobre as questões relativas a gênero. Nesta categoria, os estudos tenderam a apresentar, inicialmente, referenciais teóricos que, conforme Ferreira (2015), apresentam-se predominantemente pós-estruturalistas, para, em seguida, analisar sujeitos que participam de certas atividades educacionais (cursos, disciplinas, espaços não formais de aprendizagem e assim por diante), em termos de suas ideias sobre gênero e sexualidade, na maior parte verificando a essencialização identitária e a predominância da normatividade hegemônica e sugerindo, ao final, que problematizações sejam feitas com relação ao currículo escolar e de formação de professores.

Um destes estudos, desenvolvido por Castro (2015), apresenta tais percepções em termos de seu atravessamento com a questão da religiosidade, verificando, no contexto da disciplina específica que focava nas temáticas das relações de gênero e sexualidades no curso de Pedagogia, os desafios que tal atravessamento levanta. Isto porque, segundo o referido autor, projetos transformadores com relação a identidades de gênero podem ser rejeitados, a partir de crenças e visões de certas modalidades religiosas essencializadoras de tais identidades.

Uma terceira tendência foi verificada em termos de análises teóricas e documentais sobre a presença da temática relativa a gênero. Por exemplo, estudo desenvolvido por Portinari (2015) analisa em que medida a naturalização da inserção, cada vez maior, de identidades homossexuais em espaços mais amplos do que aqueles anteriormente dedicados a esse público (processo este identificado pela autora como seguindo os modos de gentrificação territorial) pode estar promovendo uma falsa impressão de desaparecimento de preconceitos e, desta forma, contribuindo, de forma indireta, para uma nova invisibilização das identidades em tela. Ainda nesta tendência, destacam-se estudos sobre políticas educacionais e em que medida as questões de gênero aí se apresentam (SOUZA; GUIZZO, 2015).

Longe de fazer uma análise exaustiva da produção acadêmica do congresso em pauta, verifica-se, em primeiro lugar, a relevância dos mesmos nas reflexões sobre gênero e sexualidade. Da mesma forma, observa-se que uma maior articulação entre a questão das identidades de gênero e as perspectivas multiculturais poderia ser sugerida em futuros estudos, de modo a favorecer maiores reflexões e debates diversificados para contribuir com essa importante questão. Uma outra ordem de considerações refere-se à importância de estudos que busquem articular as reflexões, desenvolvidas a partir das relevantes pesquisas assinaladas, a processos de construção/ reconstrução curricular propriamente ditos, de modo a avançar, ainda mais, em termos de propostas a serem trabalhadas no cotidiano das escolas e da formação docente. Por exemplo, autores como Moreira e Candau (2014) e Ivenicki e Canen (2016) argumentam que é possível articular disciplinas curriculares à perspectiva multicultural, os primeiros fornecendo um painel de disciplinas escolares e os últimos discutindo, multiculturalmente, a metodologia da pesquisa em educação.

Buscando analisar tendência internacional no trato com a identidade coletiva de gênero, analisaram-se estudos sobre essa categoria, contidos na enciclopédia editada por Banks (2012) sobre diversidade na educação. Neste caso, observa-se um grau mais perceptível de tentativa de articulação das sensibilidades multiculturais com relação a gênero e o desenvolvimento curricular.

Por exemplo, Kosciw (2012), focalizando as identidades gay, lésbica e heterossexual, aborda o trabalho desenvolvido por uma organização educacional denominada Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN), voltada a promover a valorização da diversidade nas escolas e garantir o respeito a todos, independentemente da identidade de gênero. A referida organização trabalha com professores, estudantes, políticos e líderes comunitários no sentido de promover ambientes saudáveis, livres de processos de *bullying*, empoderando diretores e atores educacionais em programas de formação continuada, baseados no desenvolvimento das habilidades curriculares para a valorização da pluralidade identitária de gênero.

O referido autor menciona alguns programas curriculares para além das paredes da sala de aula nesta perspectiva, tais como: a semana da abolição de quaisquer apelidos; construção de materiais valorizadores da pluralidade de gênero; treinamento de estudantes para serem líderes na luta contra o preconceito, dentre outros. Han e Quaynor (2012), por sua vez, focalizando a identidade feminina, avançam ainda mais na questão curricular, sugerindo que diretrizes curriculares não deveriam continuar a se calar com relação a tópicos, tais como a história dos movimentos sociais ligados a gênero, direitos da mulher e equidade de gênero, e assim por diante. Eles constataram que o número de vezes em que homens são mencionados em livros de história americana superam, em muito, o número de mulheres.

Em outra perspectiva, Rolón (2012) trata da articulação entre a identidade de gênero e a étnico-racial, argumentando que tanto meninos quanto meninas podem apresentar atitudes agressivas semelhantes, relacionadas a estereótipos de gênero. Nesse sentido, por exemplo, meninos tendem a evitar atitudes que possam aparentar “femininas”, sendo agredidos quando as representações hegemônicas sobre sua masculinidade e sexualidade revelam a presença desta “feminilidade”. Entretanto, meninos e meninas apresentam resultados semelhantes em termos de aproveitamento pedagógico, quando fatores tais como raça e etnia são acrescentados à análise, sendo que negros e latinos apresentam resultados menos

favoráveis. Tal tipo de estudo mostra a interconexão entre marcadores identitários, da mesma forma que Castro (2015) havia apontado, nas inter-relações de gênero e religiosidade, no levantamento dos trabalhos do GT 23 da ANPEd, anteriormente discutidos.

Sadker (2012), por sua vez, fala dos vieses que ocorrem no currículo com relação a identidades de gênero e, também, com relação a outras, tais como identidade étnica, racial, de pessoas idosas e daquelas cujas primeiras línguas diferem do padrão linguístico oficial enfatizado na escola. O referido autor lista tipos desses vieses, dentre os quais:

- a) invisibilidade: quando as histórias e vidas de identidades coletivas não são contadas nas aulas. Por exemplo, quando pesquisadores pediram aos alunos que citassem dez mulheres famosas na história americana, a maior parte deles não conseguiu realizar essa tarefa. Caso semelhante ocorreu com relação a identidades gay, lésbicas ou de homens em papéis não “típicos” do gênero masculino;
- b) perpetuação de estereótipos: quando papéis e traços rígidos são associados, no currículo, aos membros de um grupo, negando atributos e diferenças individuais. Por exemplo, na associação de todos os afro-americanos a atletas ou de todas as mulheres a atividades domésticas;
- c) desequilíbrio e seletividade: quando o currículo apresenta apenas uma interpretação de um tópico, evento ou grupo de pessoas, simplificando ou distorcendo tópicos complexos pela omissão de perspectivas plurais. Por exemplo, quando, ao falar do voto feminino conquistado, textos curriculares se referem a uma ação de “doação” desse direito, ao invés de analisar os sacrifícios e lutas das mulheres para conseguirem o mesmo e, até mesmo, os abusos e perseguições que sofreram;
- d) ilusionismo: quando materiais curriculares pintam uma visão fora da realidade de um país. Por exemplo, quando um país é apresentado de forma a ignorar as diferenças de classe, a discriminação racial e o sexismo e quando a

- família é descrita apenas como pai, mãe e filhos, o que ilude estudantes na medida em que muitas famílias são formadas por pais solteiros, pais do mesmo gênero ou casais sem filhos;
- e) fragmentação: quando algum material curricular apresenta informação sobre mulheres ou outras identidades de gênero em pequenas “caixas”, separadas da narrativa principal, como um excerto, tais como “mulheres cientistas famosas”; “dez mulheres na História a serem lembradas” e assim por diante. Tal tipo isolado de apresentação acaba por mostrar questões de gênero como “diversões interessantes”, mas longe de serem parte da história principal;
 - f) viés linguístico: quando o currículo utiliza, em grande quantidade, substantivos e pronomes masculinos, tais como os “seres humanos”, “os descobridores”, “eles” etc, ou mesmo quando coloca os papéis masculinos na frente dos femininos, como “homens e suas esposas” e assim por diante, separando, desta forma, o mundo em dois gêneros apenas, masculino e feminino, com a predominância do primeiro;
 - g) viés cosmético: quando o currículo apresenta uma ilusão de equidade e de multiculturalismo. Por exemplo, um texto de ciências pode apresentar foto de cientistas de diferentes raças e incluir várias cientistas femininas notáveis, entretanto tais aspectos acabam por iludir o leitor, uma vez que o conteúdo não abordará (ou abordará muito pouco) as contribuições de identidades de gênero plurais na construção científica.

Tais observações são relevantes no sentido de articulação das questões de gênero ao currículo. É interessante notar, no caso de Boaler e Sengupta-Irving (2012), que tal articulação é trazida para o contexto do ensino de matemática, disciplina normalmente associada a perspectivas “universalistas” e desprovidas de gênero. Os referidos autores mostram que a forma tradicional de ensino da matemática, por meio de demonstrações e, em seguida, por meio

de prática e memorização, acaba por perpetuar o fracasso de identidades de gênero plurais, que não se veem representadas em tal método.

Além do mais, as evidências de pesquisas citadas por Boaler e Sengupta-Irving (2012) demonstram que tal forma de apresentação da matemática de modo abstrato e descontextualizado acaba por ser mais “alienadora” para identidades femininas do que masculinas, por exemplo, e também para grupos culturais minoritários, perpetuando a desigualdade de gênero, particularmente nas séries mais avançadas. Os referidos autores propõem, pois, que a matemática seja trabalhada como uma disciplina discursiva, contextualizada, promovendo diálogos, questionamentos e discussões.

Ainda na literatura internacional, volume recentemente publicado pelo Grupo de Trabalho (Special Interest Group – SIG) da American Research Association (AERA), em 2016, mostra preocupações com a identidade de gênero articulada à identidade étnico-racial, no contexto da formação de professores. Neste caso, autores falam do impacto de professoras do ensino superior negras (ROSS, 2016), latinas (STEVENSONS, 2016) e asiáticas (HE, 2016) em um contexto de ensino superior predominantemente branco. De forma geral, tais artigos apresentam histórias de vida das autoras, assim como ilustrações de como trabalham o currículo de modo a desafiar estruturas de opressão e discriminação. Apresentam dinâmicas que desenvolvem com os alunos, tais como a escolha de textos que tensionam binômios e propõem a hibridização como categoria central, em uma perspectiva multicultural pós-colonial por nós identificada (IVENICKI, 2015; IVENICKI; XAVIER, 2015).

Os volumes analisados, particularmente o desenvolvido pela Grupo de Trabalho formado no Congresso da AERA (2016) indicam, por um lado, a importância da articulação da questão da valorização das identidades de gênero no currículo, tanto em seu planejamento, como em sua implementação. Por outro lado, demonstram que a identidade é uma categoria complexa, uma vez que o marcador identitário de gênero acaba por hibridizar-se com outros, tais como cultura, raça, etnia, linguagem, orientação sexual

e outros, que devem ser analisados em estudos voltados à equidade e à justiça social.

De fato, conforme Pollard (2012), as experiências de estereotipagem negativa e discriminação de gênero estão presentes com relação a identidades raciais, étnicas e culturais. Pode haver certas áreas em que a discriminação de gênero e outras dimensões socioculturais encontram-se imbricadas. Concordando com Pollard (2012), tal imbricação foi detectada no volume analisado no presente capítulo, organizado pela American Research Association, onde, conforme discutido, autoras mostravam os impactos de serem mulheres e, ao mesmo tempo, pertencerem a etnias e culturas específicas. A hibridização, conceito central do multiculturalismo pós-colonial, é reforçada por Pollard (2012, p. 971), nas seguintes palavras:

Gênero, Raça, Etnicidade, Sexualidade e Deficiência são características que têm sido a base de estereótipos e discriminação. Como esses exemplos demonstram, gênero se inter-relaciona com raça, etnia, sexualidade e deficiências, afetando os tipos de preconceitos e de discriminações sofridas e perpetradas. (Tradução nossa)

De fato, a referida autora chama a atenção para o perigo de se visualizar grupos culturais como monolíticos, o que pode mascarar importantes diferenças no interior desses grupos. Um exemplo é fornecido por Pollard (2012), em pesquisas que discutem equidade de gênero entre americanos de origem asiática e aqueles das ilhas do Pacífico, como se fossem um modelo único de grupo minoritário. Para evitar tal perigo, torna-se central reconhecer a heterogeneidade no interior dos grupos. Observa-se que o olhar multicultural crítico, ao focar nas identidades coletivas, pode vir a recair na essencialização e na visão monolítica das mesmas, o que pode ser minimizado com os aportes do multiculturalismo pós-colonial, com a ênfase nas diferenças dentro das diferenças e nos processos de hibridização identitária.

Para além da produção acadêmica em termos de conferências e dos volumes acima discutidos, buscou-se, também, analisar em

que medida a produção acadêmica, em termos de projetos de pesquisa-ação na universidade, têm buscado avançar na articulação das questões envolvendo a identidade de gênero e o currículo. Um primeiro deles, citado por Ivenicki e outros (2014), desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre 2008 e 2010, denominado Projeto Diversidade Sexual na Escola apresentou oficinas com docentes de escolas de redes municipais que se interessaram pela parceria com a universidade.

Os objetivos do referido programa coadunavam-se com a perspectiva multicultural crítica pós-colonial de currículo, na medida em que propunham contribuir para o desmascaramento de um suposto ambiente de tolerância à diversidade sexual na escola; sensibilizar profissionais de educação, atuantes ou em formação, para a questão da diversidade sexual nas escolas, suas diferentes expressões e abordagens; e incentivar posturas e iniciativas pessoais e institucionais que visassem à superação da realidade de preconceito e exclusão de homossexuais na escola.

Dentro dessa mesma perspectiva, experiências de formação continuada a partir da ênfase na identidade de gênero puderam ser destacadas, por exemplo, em projetos desenvolvidos no contexto do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no curso de Mestrado Profissional, onde professores foram chamados a desenvolverem projetos de pesquisa-ação em perspectivas multiculturais. Nesse contexto, Ramalho (2015) trabalhou com o conteúdo Atividade Rítmica e Expressiva, na Educação Física, com foco na diversidade de gênero, incentivando professores dessa disciplina a pesquisarem sobre pessoas que sofreram preconceitos relativos a gênero e sexualidade, troca de papéis sociais de gênero entre homens e mulheres, dentre outras atividades, de modo a sensibilizá-los para o argumento de que as questões de gênero e sexualidade devem ser tratadas no âmbito de todas as disciplinas.

Da mesma forma, Romão (2015) trabalhou com professores da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em 2010, na forma de oficinas, cujo título era Por uma Educação não Sexista, que buscou trazer à luz percepções sobre identidades de gênero, por parte dos professores, particularmente problematizando preconceitos

como os relativos à atuação de professores homens na Educação Infantil.

Tais experiências mostram a tentativa de se trazer a ressignificação da identidade coletiva de gênero para a formação continuada de professores. Entretanto, observa-se, como apontou o coordenador do projeto Diversidade Sexual na Escola, desenvolvido na UFRJ, que, embora tenha havido avanços, ainda nos ressentimos de outros projetos que busquem articular as questões levantadas nas oficinas de formação continuada aos currículos escolares e de formação de professores propriamente ditos, uma vez que as referidas oficinas de sensibilização não chegavam a propor formas de construção e reconstrução curricular, na perspectiva de valorização das identidades de gênero.

Articulando currículo e gênero, na perspectiva multicultural: experiências e possibilidades

Na tentativa de promover tal articulação, alguns estudos têm sido por nós desenvolvidos, em uma agenda de pesquisa em construção. Neste sentido, por exemplo, Silva Júnior e Ivenicki (s/d) buscaram articular o conteúdo de Artes na escola com a questão do gênero, na perspectiva multicultural. Neste caso, o desafio foi trabalhar com a identidade de gênero masculina, de modo a subverter perspectivas hegemônicas relativas a masculinidades e promover a abertura para os hibridismos e possibilidades identitárias, o que foi buscado por intermédio do próprio conteúdo curricular, neste caso, relativo à dança.

Tal pesquisa-ação caminhou no sentido de apresentar formas variadas de dança, em seus contextos históricos e artísticos, discutindo tendências e buscando, ao mesmo tempo, desafiar estereótipos relativos a gênero, com foco na identidade masculina. Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades que mostravam percepções diferenciadas com relação a modalidades de dança, como a valsa, o “charme” e o *street dance*, que traziam a valoração das normatizações de gênero masculino no que se refere às duas últimas, e uma associação da primeira à identidade coletiva homossexual

masculina, por parte dos alunos. Entretanto, o desenvolvimento da disciplina evidenciou formas pelas quais os alunos passaram a ressignificar tais perspectivas, na medida em que iam sendo apresentadas as vinculações entre essas modalidades e o aspecto de construção discursiva que informava os preconceitos e as essencializações demonstradas pelos discentes, logrando, portanto, articular a questão da identidade de gênero ao conteúdo curricular na disciplina trabalhada.

Em termos de construção curricular, Ivenicki e Xavier (2015) relatam experiências de parceria com secretarias municipais para a construção de referenciais curriculares multiculturalmente orientados, que buscassem articular as áreas e conteúdos disciplinares com as sensibilidades para a diversidade identitária, incluindo a identidade de gênero. Em uma dessas experiências, conforme as referidas autoras, foram elaborados, de forma coletiva, referenciais curriculares municipais, a partir de duas dimensões organicamente articuladas: a) dimensão específica das temáticas; e a b) dimensão cidadã, voltada à diversidade cultural, incluindo a diversidade de gênero.

Assim, foram elaboradas dimensões que deveriam estar presentes em todas as áreas e disciplinas: valorizar a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de religião, linguística, de orientação sexual e outras, reconhecendo as suas contribuições para a riqueza da sociedade local, nacional e global; combater preconceitos, discriminações, assédios e quaisquer formas de intolerância e violência contra o outro, buscando reconhecer suas origens e denunciar suas manifestações; reconhecer e valorizar o patrimônio histórico, bem como os saberes linguísticos, artísticos e culturais (materiais e imateriais) das comunidades e do município, percebendo diálogos dos mesmos com os de outras regiões brasileiras, em um contexto multicultural; posicionar-se de forma crítica e autônoma em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais; compreender a construção do conhecimento como histórica e culturalmente situada, diretamente ligada à prática da pesquisa e à resolução de situações-problema, articulando os conteúdos curriculares aos saberes e vivências do cotidiano; relacionar-se de forma

crítica, criativa e positiva com as tecnologias, utilizando-as como recursos para o avanço do conhecimento, da pesquisa e de sua inserção no mundo contemporâneo e plural; participar de atividades que estimulem atitudes éticas, de cooperação, respeito e solidariedade para com o próximo; articular os conteúdos curriculares entre si, nos eixos integradores e/ou entre os diferentes eixos.

Em seguida, grupos de professores ficaram de discutir e desenvolver as tabelas contendo os programas curriculares de cada área e grau de ensino, sendo que tais tabelas foram apresentadas de forma plural, de acordo com as especificidades das fases de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Em linhas gerais, exibiam temáticas, objetivos, listagens de conteúdos e de habilidades específicas e cidadãs – tal estruturação permite melhor compreensão dos potenciais dos conteúdos disciplinares para o trabalho multicultural.

Exemplificando essa construção na área da Matemática, tratou-se de valorizar, cada vez mais, o raciocínio matemático. A perspectiva multicultural foi reforçada em algumas dimensões. Em primeiro lugar, no respeito e na valorização dos saberes matemáticos dos universos culturais dos alunos, por intermédio do esforço de diálogo constante entre formas pelas quais pensam sobre os problemas apresentados, com estratégias individuais de resolução, e os modos convencionais da solução matemática socialmente valorizados no currículo.

Em segundo lugar, na valorização da forte relação entre a língua materna e a língua matemática, reforçando o papel relevante da expressão oral no ensino da Matemática, bem como a importância de se escutar a forma com que os alunos desenvolvem os passos para a resolução de operações e de problemas. Em terceiro lugar, no reforço de que se deve estimular o/a educando/a a observar o mundo à sua volta e “ver” como noções de matemática, linguísticas, geográficas e tantas outras se materializam nos prédios, no mercado, na roda em que se joga botão, de modo a fazer com que os processos passem a ser vivenciados de forma intensa e significativa e, assim, tenham a possibilidade de serem realmente compreendidos.

É interessante notar que, na perspectiva multicultural de gênero, as observações de Boaler e Sengupta-Irving (2012) são importantes, tanto nas considerações sobre ensino de matemática como em outras áreas, de modo a garantir um ensino relevante, que não marginalize identidades de gênero plurais, o que pôde ser ilustrado na construção curricular anteriormente descrita.

Tais estudos fazem parte de uma agenda de pesquisa em desenvolvimento, certamente a ser construída e reconstruída, rumo à tentativa de tradução das inquietações verificadas nos estudos sobre percepções a respeito da diversidade cultural e de gênero para propostas curriculares ressignificadoras dessas questões, na escola e na formação de professores.

É interessante notar que a presença da identidade de gênero, em sua pluralidade, tem sido a tônica em reportagens recentes, como, por exemplo, a análise de Luiz (2017) sobre a peça Ocupação Rio Diversidade, que trata de peças curtas sobre a multiplicidade de sentidos nos processos de enquadramento, ou de indefinição, nas variantes da identidade de gênero. Da mesma forma, nota-se a tendência de editoriais de moda tratarem do que se convencionou chamar moda *genderless* (sem gênero), como se constata na capa de revista O Globo de domingo, publicada em 15/01/2017, com homens vestindo saias e utilizando maquiagem. Considerando que a mídia é espaço relevante na formação das identidades, é interessante verificar a questão de gênero sendo trazida para o centro de atenções, desconstruindo imagens congeladas e essencializadas dessa identidade.

Em outra direção, é digna de nota a manifestação da Presidência da American Research Association (AERA), expedida por e-mail a todos os sócios em 18 de janeiro de 2017, a respeito de projeto de lei, no estado do Texas, que determina que o uso de banheiros deve ser feito de acordo com o gênero explicitado no registro de nascimento dos sujeitos. A nota observa, de forma contundente, a discriminação que tal projeto traz, em seu bojo, com relação a identidades transgênero. A nota reforça o compromisso da referida associação na erradicação do preconceito e da discriminação, em suas mais diferentes formas, na educação e no domínio público.

Tais manifestações demonstram que a identidade de gênero e sua pluralidade têm sido visibilizadas, cada vez mais, em espaços de luta e reivindicações. Indicam que, com toda a evolução tecnológica e os discursos em prol da liberdade e da valorização da diversidade, ainda se encontram políticas que embutem perspectivas silenciadoras da diversidade de gênero.

Entretanto, ao contrário de perspectivas e políticas que têm tentado, no Brasil e alhures, silenciar tais questões, a produção acadêmica analisada tem incorporado, cada vez mais, a temática da pluralidade identitária de gênero. Os artigos apresentados no congresso nacional em pauta, o volume organizado por um grupo de trabalho em congresso internacional e na enciclopédia editada por um autor multicultural internacional (BANKS, 2012), assim como os artigos que discutem resultados de pesquisas-ação desenvolvidas no contexto de cursos de pós-graduação e de extensão, analisados no presente capítulo, apresentaram-se como espaços de resistência, trazendo à tona a problematização de discursos que pretendem normatizar significados culturais do que deve ser o comportamento de um homem, uma mulher ou de identidades homossexuais, recusando-se a calar as vozes das diferenças.

Conclusões

O presente capítulo discutiu como as questões de gênero e sexualidade articulam-se no pensamento multicultural e têm sido tratadas na produção acadêmica recente, tanto em termos de congressos de relevância no cenário educacional brasileiro e no exterior, como a partir dos relatos de pesquisas-ação desenvolvidas na universidade, inclusive em suas ações de extensão. Não pretendeu esgotar a questão, mas tão somente ilustrar possibilidades e desafios dessa produção, a partir do olhar multicultural.

Longe de fazer uma análise exaustiva da produção acadêmica dos congressos e dos volumes produzidos, tanto a partir da ANPED, GT 23, como do SIG Professors in Education da AERA e da Encyclopedia of Diversity in Education em pauta, verificou-se a relevância dos mesmos nas reflexões sobre gênero e sexualidade.

Da mesma forma, observou-se que uma maior articulação entre a questão das identidades de gênero e as perspectivas multiculturais poderia ser sugerida em futuros estudos, de modo a favorecer maiores reflexões e debates diversificados para contribuir com essa importante questão.

Também, foi sugerido que outros estudos que buscassem articular as reflexões sobre gênero aos processos de construção/reconstrução curricular propriamente ditos poderiam ser desenvolvidos, de modo a avançar, ainda mais, em termos de propostas a serem trabalhadas no cotidiano das escolas e da formação docente.

Observou-se que o diálogo entre estudos na linha do multiculturalismo e aqueles que se dedicam às identidades de gênero é possível e desejável, ainda que não seja predominante na produção analisada, particularmente a partir dos congressos e das produções em tela.

Da mesma forma, observou-se que as reflexões sobre identidades de gênero e sexualidades contidas nos trabalhos ali apresentados fornecem importantes subsídios para se pensar em propostas curriculares que sejam proativas na construção de alternativas para se articularem essas reflexões a conteúdos curriculares escolares e de formação de professores. Tal tentativa de articulação já se desenha em projetos de pesquisa-ação desenvolvidos tanto na pós-graduação como em espaços de formação continuada no contexto de projetos de extensão, incluindo aqueles em parcerias com secretarias de educação.

Uma análise das ilustrações apresentadas indica que possuímos, sem dúvida alguma, espaços de resistência, espaços de vozes às diferenças e de desafios a posturas monoculturais. Tempos difíceis se apresentam no contexto de perspectivas políticas cada vez mais conservadoras e neoconservadoras, defensoras do multiculturalismo e de formas hegemônicas e preconceituosas de tratamento da identidade de gênero.

A educação não pode legitimar a intolerância com relação às identidades diversas presentes na escola e na sociedade. A luta por um mundo mais justo passa pelo reconhecimento das diferenças e da diversidade e não pelo seu silenciamento. O currículo

multicultural pode ser espaço possível de contribuição para continuarmos no processo de visibilidade às identidades de gênero e de dar voz às diferenças, com todos os desafios que o contexto contemporâneo nos apresenta.

Referências

- ANDRADE, Marcelo. Educação intercultural e ética do discurso: o diálogo como um fundamento. In: IVENICKI, A.; MARQUES, L. P. M., Dossiê Multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafio. Juiz de Fora, *Educação em Foco*, v. 19, n. 1, p. 193-220, mar. /jun. 2014.
- BOALER, Jo; SENGUPTA-IRVING, Tesha. Gender queity and mathematics education. In: BANKS, James. (Org.), *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, v. 2, p. 972-5.
- BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura; WILSON, Tania; RIBEIRO, William de Góes. A extensão universitária e a formação continuada de professores: silêncios e possibilidades multiculturais. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (Org.), *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 113-128.
- CASTRO, Roney Polato de. Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações. GT 23, *37ª Reunião Anual da ANPEd*, Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. O Campo do gênero na ANPEd: hipóteses em construção, GT 23, *37ª Reunião Anual da ANPEd*, Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- HAHN, Carole; QUAYNOR, Laura. Gender and civic education. In: BANKS, James. (Org.), *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, v. 2, p. 942-50.
- HE, Ming Fang. Thriving in-between landscapes of education. *Sophist's Bane: a journal of the society of Professors of Education*,

- v. 8, n. 1, Washington, p. 48-51, 2016. Disponível em: <<http://societyofprofessorsofeducation.com>>. Acesso em: 20. fev 2017.
- IVENICKI, Ana. Políticas educacionais e diversidade na escola: desafios da/na contemporaneidade. In: RIOS, J. A. V. P. (Org.), *Políticas, práticas e formação na educação Básica*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 127-136.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2016.
- IVENICKI, Ana; MARQUES, Luciana Pacheco. Dossiê Multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios, *Educação em Foco*, v. 19, n. 1, mar. /jun. 2014.
- IVENICKI, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Currículo multicultural e desafio a fronteiras de exclusão: reflexões e experiências de construção docente coletiva. In: NASCIMENTO, A. C.; BACKES, J. L. (Org.), *Inter/Multiculturalidade, Relações Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão*. Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2015, p. 195-210.
- KOSCIW, Joseph. Gay, lesbian and straight education network (GLSEN). In: BANKS, J. (Org.). *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, v. 2, p. 939-42.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- LUIZ, Macksen. Crítica: Ocupação Rio Diversidade. *O Globo*, Segundo Caderno, p. 6, Quarta-feira, 18 jan. 2017.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, disciplinas escolares e Culturas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
- POLLARD, Diane. Gender equity and diverse populations. In: BANKS, James (Org.). *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, v. 2, p. 969-72.
- PORTINARI, Denise. A gentrificação do *queer* e as intensificações do biopoder. GT 23, *37ª Reunião Anual da ANPEd*, Florianópolis, Outubro de 2015, Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- RAMALHO, Carla Chagas. Gênero e sexualidade: uma experiência escolar. In: SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira da Silva (Org.), *Criatividade e Interculturalidade*. Curitiba: Ed. CRV, 2015. p. 149-158.

- ROLÓN, Carmen. Gender and learning. In: BANKS, James. (Org.). *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, v. 2, p. 951-5.
- ROMÃO, Carla de Oliveira. Gênero e práticas escolares: questões para o feminismo. In: SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira da Silva (Org.), *Criatividade e Interculturalidade*. Curitiba: Ed. CRV, 2015. p. 149-158.
- ROSS, Sabrina. Dangerous terrain, reflections of a black woman teacher education working within predominantly white universities. *Sophist's Bane: a journal of the society of professors of education*, v. 8, n.1, Washington, p. 5-9, 2016. Disponível em: <<http://societyofprofessorsofeducation.com>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- SADKER, David. Gender bias and curriculum. In: BANKS, James. (Org.). *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, v. 2, p. 958-69.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.
- SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; IVENICKI, Ana. *Entre sexualidades, masculinidades, raça e classe social: possíveis contribuições do multi/interculturalismo para a prática pedagógico-curricular*. Trabalho não publicado.
- SOUZA, Jane Felipe de; GUIZZO, Bianca Salazar. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação. GT 23, 37ª *Reunião Anual da ANPEd*, Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- SLEETER, Christine; McLAREN, Peter. Origins of multiculturalism. In: Au, W. (Ed.) *Rethinking Multicultural Education: teaching for racial and cultural justice*. Wisconsin: Rethinking Schools Ltd., p. 17-20, 2009.
- STEVENSON, Alma. Myself, my choice, my praxis: a Latina's journey into academia. *Sophist's Bane: a journal of the society of professors of education*, v. 8, n.1, Washington, p. 25-28, 2016. Disponível em: <<http://societyofprofessorsofeducation.com>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42, 2009.
- WARREN, Jonathan; CANEN, Ana (2012). Racial diversity and education in Brazil. In: BANKS, James. (Org.), *Encyclopedia of diversity in education*. 1. ed. New York: Sage Publications, v. 1, p. 262-264.
- ZUCCO, Luciana Patrícia. Relações de gênero: um eixo norteador da educação sexual. In: BORTOLINI, A. (Org.). *Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008, p. 2-25.

7 CURRÍCULO, GÊNERO E HETEROTOPIAS EM TEMPOS DO SLOGAN “IDEOLOGIA DE GÊNERO”¹

Marlucy Alves Paraíso²

Estamos vivendo um tempo complexo para entender as relações entre currículo, gênero e sexualidade. Afinal, por um lado, as teorias de gênero, o pensamento feminista e os estudos *queer* ganham visibilidade em diferentes áreas do conhecimento e os movimentos a eles vinculados aumentam suas conquistas em algumas de suas reivindicações. Por outro lado, nestes tempos, vemos, estarecidas, o *slogan* que recebeu o nome de “ideologia de gênero” ganhar espaços inusitados e se espalhar no Brasil de uma forma que impressiona³. O *slogan* “ideologia de gênero” está aí circulando,

-
- 1 Este artigo utiliza “informações produzidas” em duas pesquisas: 1) Currículo e relações de gênero: modos de subjetivação na alfabetização de crianças e 2) Currículo, gênero e sexualidades: diferença e resistência nos primeiros anos do ensino fundamental, realizada com Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq.
 - 2 Professora Associada IV da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da mesma faculdade. Pesquisadora do CNPq, fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC).
 - 3 O deputado Victório Galli, do PSC-MT, em um discurso proferido no Câmara dos Deputados Federal, que se multiplicou na internet, conclama todos “os políticos que valorizam a família” a lutarem contra a “ideologia de gênero” nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. No discurso, o deputado explica o que é a ideologia de gênero contra a qual, segundo ele, “todos devem lutar”. Ele diz: “A ideologia de gênero afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas deve construir sua própria identidade, isto é, o seu gênero ao longo da vida. Então, o que significa gênero? Gênero seria uma construção pessoal, autodefinida, e ninguém deveria ser identificado como homem ou mulher, mas teria de inventar sua própria identidade. Quer dizer que essas pessoas acham que ser homem e ser mulher são papéis que cada um representa como quiser? Exatamente. Para eles, não existe homem ou mulher, cada um deve inventar sua própria personalidade como quiser”. Ver discursos do deputado Victorio Galli (PSC-MT) sobre

se propagando e tentando conter e controlar os currículos para que nada sobre gênero e sexualidade seja neles incluído e para tentar garantir seu impedimento em vários documentos da política educacional brasileira. O *slogan* ganhou proporções tais que estamos correndo, de fato, um sério risco de que gênero e sexualidade passem a ser considerados *temas não escolares*.

O *slogan* “ideologia de gênero” difunde um discurso que, entre outras coisas: a) ataca frontalmente os feminismos, os estudos de gênero e as teorias *queer*; b) considera que gênero é uma ideologia; c) divulga que gênero não é científico; d) dissemina que gênero é uma ideologia contrária aos interesses da família, e) que gênero e sexualidade não podem ser ensinados na escola (RICARDO, 2015); f) que quem falar sobre gênero e sexualidade na escola deve ser punido (ZINET, 2015). Exatamente porque suas pretensões são ambiciosas, esse *slogan* tem marcado presença em diferentes espaços: nas falas de políticos e religiosos reacionários, nas redes sociais, nas diferentes mídias, nos espaços de formação de professores/as, nas escolas, nas igrejas, nos Projetos de Lei apresentados no Congresso Nacional, no Senado brasileiro, nas Assembleias Legislativas de vários estados e nas Câmaras de Vereadores de diferentes municípios etc. (PARAÍSO, 2016a). A presença assustadora desse *slogan*, de diferentes modos e em vários espaços, me impulsionou a buscar saber: o que muda na relação currículo, gênero e sexualidade quando o *slogan* ideologia de gênero circula em tantos espaços e vai ganhando cada vez mais adeptos? Que efeitos o *slogan ideologia de gênero* tem nas escolas? Como as escolas têm reagido a esse *slogan*? Como os/as docentes nas escolas se posicionam frente ao *slogan* “ideologia de gênero”?

Tendo essas perguntas como mote, argumento, neste artigo, que vem ocorrendo, nestes tempos de “ideologia de gênero”, nas escolas que venho pesquisando, uma espécie de criação de *heterotopia* – “espaço outro” real que se contrapõe e coexiste com os espaços instituídos (FOUCAULT, 2001) –, já que exatamente quando o currículo

o que ele chama de Ideologia de Gênero, de 15 de abril de 2015 e de 21 de abril de 2015 (GALLI, 2015).

é eleito por grupos reacionários no Brasil na tentativa de fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade por meio dos vários Projetos de Lei relacionados ao *slogan* “ideologia de gênero”, professoras criam espaços para estudar e para discutir sobre os temas gênero e sexualidade, para trocar ideias, leituras, conversas, em uma clara luta para impedir que se faça esse controle do currículo e para enfrentar essa tentativa de criminalização dos/as docentes. O tema ganha, assim, um *espaço outro*, e passa a aparecer nos estudos, nas demandas por “formações”, nas interrogações, reuniões, indignações, nos interesses, planejamentos das professoras de escolas investigadas e nos desejos por elas expressos de mudanças de si mesmas, da educação e do currículo.

Currículo aqui é entendido como um *espaço de ensino* por excelência em que *formas* de diferentes tipos marcam sua presença, numa luta permanente por regular, ordenar, normalizar e conduzir condutas. Mas o currículo é entendido também como um *espaço de aprendizagens que é incontrolável*, no qual *forças* inesperadas, encontros improváveis, e pequenos acontecimentos podem ser suscitados, desordenando e dificultando que as normas sejam efetivadas. É nesse *espaço entre* o que se ensina e o que se pode aprender que está a possibilidade de um currículo (PARÁISO, 2016b). Essa possibilidade é sempre uma invenção, uma criação, porque os possíveis em um currículo e na vida não estão dados para serem implementados; eles precisam ser buscados, cavados, inventados, feitos, experimentados, vivenciados.

Mesmo com todas as formas e fôrmas que são dadas a um currículo; mesmo sendo o currículo esse território de difusão e produção das normas de gênero e sexualidade, há sempre nele espaço para o inesperado. Há sempre em um currículo espaço para o contestado, para o desordenado e o desordenamento. Há sempre a possibilidade de ocorrer em um currículo o imprevisível e de se criar possíveis. É isso que exploro neste texto.

Este artigo coloca, portanto, as *possibilidades de um currículo* em foco ao mostrar que, apesar de todas as normas, de todas as formas e fôrmas, de todas as tentativas de controle, em um currículo sempre há espaço para *encontros* que escapam à regulação, que se

abrem para a novidade e que criam *heterotopias*, isto é: lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele (FOUCAULT, 2001). As heterotopias – junção de *hetero* (outro) com *topia* (espaço) – são, em Foucault (2001), lugares e espaços outros, que funcionam como “uma espécie de contestação mítica e real do espaço em que vivemos” (FOUCAULT, 2001, p. 416). As heterotopias – que se constituem em “uma constante em qualquer grupo humano” e assumem “formas muito variadas” – criam formas outras de fazer e viver no próprio espaço do modelo instituído. Entendo que só há tanta tentativa de controle do currículo porque ele é um espaço, um lugar por excelência propício para o heterotópico, isto é, lugar que pode funcionar “como uma espécie de contestação” do “espaço em que vivemos” e do próprio currículo já instituído.

Para apresentar essa discussão aqui proposta, o artigo, a partir daqui, está dividido em três partes. Na primeira parte mostro como as normas de gênero e sexualidade são insistentemente divulgadas nos currículos e o quanto, por isso mesmo, esses temas são importantes de serem discutidos, se quisermos interromper a repetição dessas normas que dificultam a proliferação da diferença. Em seguida, na segunda parte, apresento os principais Projetos de Lei em tramitação no Congresso Federal relacionados ao *slogan* “ideologia de gênero” para mostrar suas pretensões e ambições de controle do currículo, dos materiais pedagógicos e do/a docente. Por fim, na última parte, mostro como as professoras com as quais tenho realizado pesquisas e formações estão se posicionando frente a esse *slogan*. Mostro também nessa parte como, ao acirrar as relações de poder que tentam aumentar o controle dos currículos e dos/as docentes, surge o inesperado e as professoras cavam espaços, criam possíveis e afirmam a vida.

Nos currículos, as normas de gênero e sexualidade não dão tréguas

Minhas pesquisas sobre currículo nas escolas têm possibilitado constatar e mostrar que gênero e sexualidade estão nos currículos

formatando corpos, regulando condutas, normalizando, dividindo, separando, hierarquizando, segregando e entristecendo muita gente (PARAÍSO, 2011, 2012, 2016b). Tenho mostrado que, com uma linguagem extremamente restrita para fazer referência a gênero e a sexualidade, as práticas normativas de gênero e sexualidade no currículo produzem diferenciações hierárquicas, nomeações excludentes, limitações de possibilidades. As práticas normativas de gênero e sexualidade dificultam que a diferença se prolifere no território do currículo; dificultam que outros raciocínios, pensamentos, outras percepções e outras sensações sejam reconhecidas, autorizadas e ganhem espaço nos currículos escolares.

Gênero é aqui entendido como “o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). Sexualidade é entendida como “um dispositivo histórico” de grande importância na constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 1988); uma “forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais” (BRITZMAN, 1996, p. 76). Tanto o gênero como a sexualidade são entendidos como produzidos discursivamente e normativamente. Com base em Butler (2002), entendo que os sujeitos generificados são produzidos por meio de performances repetidas, resultantes de discursos reguladores pré-existentes. O gênero é resultante da repetição de atos discursivos e, no contexto da produção de sujeitos, a performatividade – “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154) – constitui uma forma de “citacionalidade”: uma repetição e reiteração das normas (BUTLER, 2003).

É certo que chegamos neste tempo em que vivemos sabendo que as relações de gênero, com as “normas reguladoras do sexo e da sexualidade” (BUTLER, 2003 p. 47), são insistentemente reiteradas nos currículos escolares por meio de práticas nada sutis. É certo, também, que a lógica da normalização conforta muita gente na educação ensinando as resignações com as quais se pode viver. Com uma linguagem bastante restrita, no currículo, o gênero “não somente funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 1999,

p. 153). Basta acompanhar um currículo e seguir seus percursos na escola para ver, observar, escutar, perceber, sentir e constatar que a produção e o governo dos corpos generificados no currículo são feitos por meio de práticas limitadas e pudicas que se repetem incansavelmente em diferentes contextos: sala de aula, filas de entrada e saída da sala, pátio da escola, quadra da escola, sala de vídeos, biblioteca, sala de reuniões etc. Sim, o gênero é performativo. A “performatividade não é um ato singular”, mas “sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 1999, p. 167). As normas de gênero no currículo, portanto, são repetitivas e limitadas e têm como referência a “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003). Elas são extremamente restritas em suas linguagens e em seus raciocínios sobre como são, o que podem fazer e como devem se portar os corpos-meninas e os corpos-meninos (REIS; PARAÍSO, 2014).

Trago alguns exemplos de enunciações registradas em minhas pesquisas recentes para mostrar como as normas de gênero são repetidas em diferentes contextos da escola e como as regulações de gênero são usadas para punir, classificar e dificultar os escapes. Tais enunciações evidenciam também como as linguagens e os “sistemas de pensamentos” ou “sistemas de raciocínios” que as subsidiam são restritos. Os *sistemas de pensamento* (POPKEWITZ, 2001) ou *sistemas de raciocínio* (WALKERDINE, 1995) são aqueles pensamentos baseados em teorias, em práticas e em vivências, que são traduzidos em linguagens e nos levam a conduzirmos nossos fazeres e dizeres de determinados modos⁴. Tais enunciações são:

“Menina, não sente assim com as pernas abertas. É muito feio!”. “Os meninos podem ir jogar futebol”. “As meninas podem pintar as unhas”. “Tire as mãos desses esmaltes, Roberto!”.

4 Popkewitz (2001) tem defendido a importância de investigar “os sistemas de raciocínio incorporados nas maneiras como nos referimos ao sucesso e ao fracasso” escolar, aos “diferentes” e “aos bons e maus alunos” porque “a linguagem usada na escola inclui/exclui, qualifica/desqualifica, nomeia e atribui sentidos aos bons e maus alunos” (POPKEWITZ, 2001, p. 10). Walkerdine (1995), por sua vez, mostra como os *sistemas de raciocínios* que usamos na escola colocam certas pessoas em determinados lugares e posições que se tornam verdades muito difíceis de serem desconstruídas posteriormente.

“Fessora, não é que essa máscara é de mulher?”. “Sim, já entendi, você quer virar mulherzinha, Gabriel?”. “Anna, você está brigando igualzinho aos meninos”. “Meninas, peguem as bonecas que estão na caixa de brinquedos dos meninos”. “Nossa, fessora, ela joga bola igual aos meninos”. “Quero capricho nesse caderno, você é uma menina!” “Amanda, vá pra fila dos meninos e aprenda a não bagunçar mais”. “Eu não vou ser do seu time não, Talisson, você está igual a uma mulherzinha!”. “Para de rebolar menino, que coisa mais feia!”. “Está proibido esse tipo de dança aqui. Não é bom para uma menina direita, Gislene”. “Você parece uma mulherzinha tagarelando assim, David”. “Alisson, vá pra fila das meninas. Você já sabe, se não se comportar na fila recebe esse castigo!”. “Olha o que o balé fez com ele, professora!”. “Que bom! Parabéns, Vitoria, pelo esforço”. “Não quero esse tipo de música aqui e muito menos esse tipo de dança”. “Os meninos são espertos, por isso aprendem mais rápido”. “Ei, Carla, menina não fala palavrões!”. “Os meninos podem brincar na quadra”. “As meninas pulam corda aqui, perto de mim”. “Brincar de brigar é coisa de menino, Analy”. (Fragmentos recortados de Diários de Campos de pesquisa em duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental pesquisadas).

Esse tipo de enunciação se repete em diferentes momentos, várias vezes ao dia, de diferentes formas, envolvendo tanto docentes e alunos/as como alunos/as e alunos/as, nos currículos investigados. Mudam as escolas, as personagens e os contextos, mas o tipo de linguagem é muito parecido. As enunciações que buscam normalizar corpos e condutas generificados se multiplicam em formas do tipo:

“Júlio é agressivo, toma remédios fortes e já foi abusado sexualmente pelo irmão. Não vai aprender”. “Você está igual a um menino brincando com essas cartas, Ana Luiza”. “Olhe que maravilha, gente, de caderno limpo e organizado [...] Sônia, você é um sonho de menina!”. “Pedro tinha tudo contra ele, mas tem a inteligência a seu favor. Foi o primeiro a aprender a

ler e a escrever”. “O desempenho dele é tão bom que nem parece um menino”. “Minhas colegas acham ele meio afeminado. Mas eu acho que é porque ele é delicado”. “Carlos tem um jeito afeminado e a mãe sabe disso. Ela cuida lá e nós aqui, porque ninguém quer isso para o seu filho, né?”. “O Vitor é tão organizado e certinho que as vezes mais parece uma menina”. “Ei, esse tipo de música aqui não, Célio. Muito indecente. Respeite as meninas. Se seus pais deixam, guarde elas para o churrasco da sua casa. Na escola, não”. “João é quieto, distraído e lento. Ele tem o ritmo das meninas”. “Lara, não corte o cabelo assim. Você fica parecendo um menino”. “Carla, não quero mais que venha com esse cabelo embaralhado. Meninas tem que se cuidar”. (Fragmentos recortados de Diários de Campos de pesquisas em duas turmas pesquisadas do segundo ano e uma do terceiro ano do Ensino Fundamental pesquisadas).

Estes são apenas alguns fragmentos desse tipo de enunciação que registramos e que vemos cotidianamente nos currículos escolares pesquisados. Elas demarcam posições de sujeito consideradas adequadas e corretas para meninas e meninos, e mostram como a sexualidade é controlada, vigiada, governada desde muito cedo na escola. Essas enunciações evidenciam também os modos como se dão o uso de “raciocínios” pedagógicos, de “pensamentos” generificados, heteronormalizantes, identificadores e normalizadores para produzir e normalizar corpos generificados e heterossexualizados. Tendo como referência as normas de gênero e a heteronormatividade para produzir os corpos com essas marcas, essas enunciações mostram que toda a discussão teórica de gênero, dos feminismos e das teorias *queer* – que tanto amedrontam vários grupos reacionários brasileiros atuais defensores do *slogan* “ideologia de gênero” – passam longe de vários currículos. Elas são extremamente limitadas em sua linguagem, em seus raciocínios e em suas estratégias. Mas são reiterativas; se repetem dia após dia, demarcando posições, hierarquizando, cobrando o voltar aos eixos, castigando, ironizando crianças que, por um instante que seja, fujam às normas de gênero e à heteronormatividade que os currículos tanto regulam.

Enunciações como essas são a evidência de que o gênero “não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente, marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 1999, p. 153). Práticas discursivas que têm como efeito marcar, diferenciar, governar e produzir os corpos generificados, tendo como referência a heterossexualidade compulsória. Gênero e sexualidade estão nos currículos, portanto, formatando corpos, regulando condutas, normalizando, dividindo, separando, hierarquizando, segregando e dificultando a vida de muita gente que depende de um currículo.

A linguagem usada para repetir e garantir essas normas é extremamente restrita quando faz referência a gênero e a sexualidade, porque praticamente se resume a termos como: *bicha* ou *bichinha*, *meninos*, *meninas*, *meninos-afeminados*, *meninas-machos* e *mulherzinha*. As práticas normativas de gênero e sexualidade produzem diferenciações ao mesmo tempo que dificultam que a “diferença inicie os seus jogos” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 16); dificultam, desse modo, que a própria diferença possa proliferar. As formas de viver a sexualidade e o gênero fora do estreito marco heterossexualizante causam pavor nos currículos que tenho investigado. Por isso as investidas diárias em normalizar os corpos e em aniquilar a diferença. *Menina*, *menino*, *mulherzinha*, *menina-macho* e *menino-afeminado* são os termos-síntese para falar de qualquer diferença de gênero e sexualidade na escola e para normalizar corpos e condutas. Tudo isso mostra também o quão importante é conseguir fazer com que esses temas sejam discutidos nas escolas, se quisermos interromper a repetição dessas normas que dificultam a vida de tanta gente.

Contudo, após ver, cartografar nos currículos e escrever sobre práticas que dividem, normalizam e excluem; após mostrar como a própria linguagem, além de ser ela mesma generificada, opera com raciocínios tão normalizadores e divididos na escola e no currículo, discuti com as professoras essas constatações e fiz cursos de formação em três escolas pesquisadas. Em um desses momentos de retorno para discussão e de “formação” com as professoras, percebo que algo diferente está se passando... As professoras estavam mais

atentas e demonstravam sentir muita raiva. Ao mesmo tempo, contudo, me pareciam mais vivas, mais potentes, talvez. Alguns textos em suas mãos estavam marcados e com anotações. Elas falavam sobre indignação e sobre as mudanças que estavam fazendo em suas compreensões do tema. Falavam do Projeto Escola sem Partido, dos Projetos de Lei que querem proibir a discussão do tema na escola e do projeto “ideologia do gênero” como mais um massacre das professoras... É sobre o projeto “ideologia de gênero”, que tanto tem afetado as professoras, que escrevo a seguir.

“Ideologia de gênero”: um slogan reacionário com pretensões de controlar os currículos

O *slogan* “ideologia de gênero”, defendido por vários grupos reacionários e transformado em vários Projetos de Lei (PL) aqui no Brasil atual, tem pretensões claras de controlar o currículo, os materiais pedagógicos e o/a professor/a. Trata-se de um *rótulo dogmático* que se tornou premissa para um ódio declarado às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres. Trata-se de um *slogan* que acusa as discussões críticas e pós-estruturalistas sobre gênero e sexualidade de não científicas e de serem contrárias à “família”, e, por isso, coloca em ação inúmeras estratégias para impedir a sua discussão na escola. Trata-se de rótulo dogmático que veicula um ódio declarado, também, aos movimentos feministas contemporâneos e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais (PARAÍSO, 2016a). O objetivo de interromper as conquistas dos direitos das mulheres e dos grupos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) é evidente nesse *slogan*. Embora esse seja apenas um dos pontos do controle que se deseja imprimir às escolas quando se reivindica a sua “neutralidade”, é evidente que os defensores do *slogan* “ideologia de gênero” consideram imprescindível controlar o currículo, os materiais escolares e os/as docentes.

Há, atualmente, pelo menos cinco Projetos de Lei no Congresso Nacional que querem proibir a discussão de gênero e sexualidade nas escolas. Tendo em vista esse objetivo, há Projetos

de Lei para garantir essa proibição no Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos materiais didáticos, nas avaliações e planejamentos dos/as professores/as. Esses Projetos de Lei são: 1) o PL 2731/2015, de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG), que objetiva alterar o Plano Nacional de Educação (PNE) e que prevê prisão para o professor que discutir o tema em sala de aula (BRASIL, 2015a); 2) o PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), que pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2014a) para garantir na LDB a proibição do tema; 3) o PL 7181/2014, também de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), que pretende alterar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014b), expressando também nesse documento a proibição da discussão sobre gênero; 4) o PL 867/2015, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), que quer alterar e controlar todos os materiais sobre os conteúdos que os/as professores ministrarão nas aulas (BRASIL, 2015b); 5) O PL 1859/2015, também de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), que quer proibir a discussão de gênero nas escolas (BRASIL, 2015c).

O PL 1859/2015, do Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), quer incluir um parágrafo único na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se do seguinte parágrafo: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (BRASIL, 2015c). Já o PL 867/2015, de autoria do mesmo deputado, embora não trate especificamente da proibição de gênero e sexualidade, também incorpora em seu texto essa proibição. O PL propõe incluir, entre as Diretrizes e Bases da educação Nacional, o Programa Escola sem Partido (BRASIL, 2015b). Cabe registrar que Projeto de Lei com o mesmo teor também foi apresentado no Senado Federal, o PL 193/2016, pelo senador Magno Malta (PR-ES). Ele também propõe incluir, entre as Diretrizes e Bases da educação Nacional, o Programa Escola

sem Partido. É importante destacar ainda que Projetos de Lei com esses teores tramitam em Assembleias Legislativas de vários estados e em inúmeros municípios, incluindo capitais, como Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba.

Os Projetos de Lei do projeto Escola sem Partido, tanto o da Câmara como o do Senado Federal, determinam que os/as professores/as entreguem aos pais ou responsáveis um material sobre o conteúdo que ministrarão nas aulas. Determinam ainda que “são vedadas, em sala de aula, a prática da doutrinação política ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes” (BRASIL, 2015b). Trata-se de projetos extremamente ambiciosos, pois pretendem que esses princípios neles previstos orientem não apenas o conteúdo das aulas, mas também livros didáticos e paradidáticos, as avaliações para o ingresso no ensino superior, as provas de concurso para entrada na carreira docente e os currículos das instituições de ensino superior.

Apesar da grande ambição de controle de todo o currículo, dos materiais curriculares e das avaliações, e apesar de os defensores do projeto Escola sem Partido conclamarem “pais” a processarem “professores” e disponibilizarem em seu site, até mesmo, um *Modelo de Notificação Extrajudicial* anônimo para “os pais” usarem, forçando que o/a docente “se abstenha de adotar certas condutas em sala de aula (ESCOLA... 2017)⁵, o Projeto de Lei mais lembrado pelas professoras entrevistadas na pesquisa que subsidia este artigo é o PL 2731/2015, de autoria do deputado federal Eros Biondini⁶ (PTB-MG), que pretende alterar o Plano Nacional de Educação “vedando a discussão de gênero dentro das escolas” e “prevê pena

5 Nesse site, do Escola sem Partido, diz-se: “Uma das formas de prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor do seu filho é *notificação extrajudicialmente* [...]”. Para isso, a equipe do Escola sem Partido preparou o *modelo de notificação extrajudicial* que se vê abaixo” (ESCOLA..., 2017).

6 Eros Biondini, além de deputado federal, é cantor de música gospel e foi apresentador da TV Canção Nova, cujo vídeo pode ser acessado no Youtube (<https://www.youtube.com/user/ErosBiondini>). Foi também candidato derrotado a prefeito de Belo Horizonte na eleição de outubro de 2016, e defendia explicitamente seu ponto de vista contrário a fazer qualquer referência a gênero na escola. Talvez por isso ele seja tão lembrado e comentado pelas professoras pesquisadas.

de prisão para os professores que desrespeitarem a determinação”. Hoje, o tema não é mencionado entre as metas do PNE, mas tampouco existe proibição. Esse deputado quer garantir a proibição no documento. Com esse Projeto de Lei (PL 2731/2015), o deputado defende a inclusão do seguinte trecho no artigo 2º do PNE: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto” (ZINET, 2015).

O fato desse PL prever a criminalização do/a docente que tratar em sala de aula dos temas gênero e sexualidade parece ter sido o estopim que incendiou a ira das professoras. Várias professoras consultadas sobre o assunto se referem a esse PL como o projeto que “quer prender professor que ensinar sobre gênero e sexualidade nas escolas” ou como “o projeto feito pelo político-padreco que quer prender professor” ou “o projeto sem-noção do politicozinho que quer jogar pais contra professores para nos prender”.⁷ Há entre as professoras ouvidas na pesquisa uma indignação enorme em relação a esse PL.

Com todos esses Projetos de Lei e suas polêmicas, o *slogan* “ideologia de gênero” se espalhou pelas redes sociais, por *blogs* religiosos, por sites na internet (PARAÍSO, 2016a). O *slogan* reacionário “ideologia de gênero” circula e se propaga por diferentes espaços, deixando-nos estarecidas por falar em “neutralidade” do currículo ou da educação, por atacar de um modo absurdo os/as professores/as, por tentar incluir uma proibição (a de gênero e sexualidade) nos diferentes textos das políticas educacionais e curriculares, por tentar controlar o currículo, os mais diferentes materiais pedagógicos e curriculares e os/as docentes. Há, nesse *slogan*, uma clara tentativa de destituir do/a docente a autoridade de educar e decidir como deve exercer a sua profissão.

Mas é claro que nada disso está e nem estará facilmente decidido. Nos últimos dois anos (2016-2017), vi, mais do que nos meus últimos 20 anos pesquisando os currículos em diferentes escolas do

7 Falas das professoras Célia, Rita e Cyntia, que participaram da pesquisa.

ensino fundamental, as professoras falarem sobre os esgotamentos nos currículos e sobre a urgência da criação de saídas para a educação. As professoras sentem e falam do caos político e social em que se encontra o país. Falam de suas vontades de ver a educação funcionar de modo diferente no Brasil. Expressam determinação de fazer o possível para não deixar desaparecer as conquistas sociais que o Brasil teve nos últimos anos e que elas dizem ver e sentir todos os dias em suas salas de aula.

Sinto que as professoras estão, como eu, desejosas do alargamento dos limites do possível no currículo. As professoras estão, assim como eu, envolvidas no desejo de criação de outras relações consigo mesmas. Ao se sentirem assim, as professoras *cavam outros caminhos para si*: “decidi cuidar de mim; ler, entender o que querem fazer para saber o que eu vou fazer”⁸; *leem*: “estamos lendo tudo o que nos informa e o que temos vontade de discutir entre nós”⁹; *estudam*: “depois do curso sobre os Projetos de Lei do ‘ideologia de gênero’, estudamos muito sobre gênero, sobre política”¹⁰; *criam espaços outros*, que são tão importantes em todos os tempos e mais ainda nestes tempos que chamo aqui de ‘tempos de ideologia de gênero’: “fizemos um grupo de leitura e de estudo, nos sábados, que não tem espaço certo. Começamos na escola, depois foi na casa da Célia (uma professora) e agora estamos nos encontrando no Centro Comunitário que tem uma sala desocupada nos sábados e fica fácil para todas nós do grupo”¹¹; e *cantam*: “[...] nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs [...] Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos muito, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será [...]”.¹²

8 Depoimento da professora Cyntia que criou um dos Grupos de Estudos que elas chamam de “Estudos sobre Diversidade” e que vem acontecendo aos sábados, desde agosto de 2016.

9 Professora Sabrina, que está participando do Grupo de Estudos sobre Diversidade.

10 Professora Rúbia, que também participa do Grupo de Estudos sobre Diversidade.

11 Professora Carmem, também participante do Grupo de Estudos sobre Diversidade.

12 Trecho da música do Gonzaguinha, “Nunca pare de sonhar”, cantada pelas professoras em um encontro em que discutiam os Projetos de Lei vinculados ao *slogan* “ideologia de gênero”. Nesse espaço que criaram para ler, estudar e discutir as professoras cantam muito. Quase sempre elas começam ou terminam seus encontros com uma música.

As professoras mostram, assim, uma capacidade de enfrentamento e luta política pouco usual para o enfrentamento dos ódios que entristecem. Uma luta política condizente com a “afirmação da vida” de que necessitamos. Mostram uma “vontade de potência” importante para qualquer luta e para qualquer mudança. A *vontade de potência* é, em Nietzsche (2011), “o esforço para triunfar do nada, para vencer a fatalidade e o aniquilamento”. Vontade de potência é, assim, “a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida. É ‘vontade de Mais’” (NIETZSCHE, 2011, p. 104). Com a “vontade de potência”, é claro que o inesperado surge. É isso que mostro no tópico a seguir.

Em tempos de “ideologia de gênero” o inesperado insurge na escola

Quanto mais os grupos reacionários tentam controlar o currículo escolar, criminalizar os/as docentes e impedir qualquer discussão sobre gênero e sexualidade na escola, mais “pequenos acontecimentos” referentes ao tema são suscitados nas secretarias de educação e nas escolas. É isso o que têm me relatado e mostrado tanto professoras que estão atuando nas Coordenações de Políticas Pedagógicas e de Formação de três Redes Municipais de Educação de Minas Gerais (Belo Horizonte, Betim e Contagem), como professoras que estão atuando em escolas de ensino fundamental dos três municípios, consultadas para pesquisa que subsidia este artigo. Em conversas, entrevistas e questionários realizados com 150 docentes de escolas do ensino fundamental de Belo Horizonte, Betim e Contagem sobre o tema currículo, gênero, sexualidade e *ideologia de gênero*, 146 docentes relataram que estão se informando sobre o tema como podem: em “formações” feitas nas escolas ou pelas secretarias, cursos de especialização, leituras, discussões nas escolas.

Embora em alguns casos com informações ainda “bastante parciais” sobre o tema – como os/as docentes mesmos/as dizem –, a quase totalidade dos/as docentes consultados/as já ouviram falar sobre os Projetos de Lei em tramitação no Congresso e no Senado brasileiro relacionados ao *slogan* “ideologia de gênero”, das

polêmicas em torno do tema, de uma ou outra questão defendida por seus adeptos. Além disso, 132 professoras dizem que esses projetos não as intimidam a trabalhar o tema na escola, e 129 se dizem mais desafiadas a entender mais sobre o assunto e a trabalhá-lo mais e melhor em sala de aula, após a difusão do *slogan*.

Os modos como os temas gênero e sexualidade foram postos em foco pelo *slogan* “ideologia de gênero” – modos que não se coadunam com a direção de mais conquistas em relação a esses temas como tanto necessitamos – nos provoca, nos enraivece e nos faz desejar cavar possíveis. Do mesmo modo, as formas como os currículos foram colocados em foco – na direção contrária ao que desejamos – nos obriga a pensar sobre seus esgotamentos e suas brechas. Afinal, ainda que o foco dado a gênero e a sexualidade tenha sido para controlá-los e inviabilizar a sua discussão nos currículos escolares, esses temas passaram a fazer parte da “ordem do discurso” atual sobre o que se deve ensinar na escola. Nesse contexto, o tema desperta muito mais interesse.

As professoras e pedagogas que atuam nas secretarias municipais de educação, consultadas sobre os efeitos desse *slogan* nas suas respectivas redes de ensino, falaram de um aumento expressivo do interesse pelo estudo do tema gênero e sexualidade no último ano. Todas consideram que esse aumento de interesse em formações sobre gênero e sexualidade oportunizadas pelas secretarias se deu pela disseminação do *slogan* “ideologia de gênero”. Todas também relataram um sentimento de raiva que se instaurou entre as professoras (sobretudo entre as professoras mulheres) com tudo que se tem divulgado sobre o tema. Elas dizem:

Aconteceu uma coisa muito curiosa por aqui... Há um tempo atrás, oferecíamos cursos de diversidade, gênero e sexualidade para os professores da Rede e poucos se inscreviam [...] Quase sempre eram as mesmas pessoas [...]. Neste ano [2016], desde que se espalhou essa coisa da “ideologia de gênero”, os cursos ofertados sobre gênero e sexualidade tiveram listas de excedentes. As professoras, mais que os professores, parecem sentir muita raiva de tudo isso [...]. No curso que oferecemos

em junho, você viu, era para ser uma turma, transformamos em 4 e ainda sobrou gente que não conseguiu vaga e deixamos para a formação de setembro. Em setembro também teve gente que se inscreveu e ficou sem vaga.¹³

Aqui, não temos dúvida: houve um aumento do número de professores que querem cursos e formações sobre gênero, diversidade, sexualidade [...]. Acho que isso ocorreu por causa das polêmicas em torno da questão sobre se gênero fica ou não como obrigatório nos Planos Municipais de Educação [...]. Elas também leem notícias sobre esses projetos de lei na internet e ficam revoltadas [...]. Querem se informar melhor [...]. As professoras mulheres são as que ficam mais indignadas [...]. Isso tudo afeta mais às mulheres, né?¹⁴

Esse projeto de Lei do Eros [Biondini], que quer prender professor, produziu muita raiva nas professoras, e também um sentimento de que precisam entender melhor isso para se posicionarem. Muitas veem aqui e falam: ‘precisamos nos preparar para enfrentar essas coisas. Precisamos entender por que não querem que falemos de gênero e sexualidade’ [...]. Outras falam: ‘agora eu quero aprender como faço para trabalhar melhor gênero e sexualidade’. Parece que algumas tomaram a proibição como um desafio.¹⁵

Professoras atuantes nas três secretarias dizem sentir que o *slogan*, mesmo que ainda não tenha sido efetivado, “já tem efeitos nas escolas”. Isso porque “todos tem falado disso” e “elas querem se posicionar”. Além disso, professoras de duas secretarias disseram que alguns efeitos de controle em relação ao tema já são notados

13 Professora Rosimar, que trabalha em uma Secretaria Municipal de Educação. Chamo aqui de “Secretaria 1” pelo compromisso ético firmado com elas de não identificar seus nomes e nem em qual secretaria atuam.

14 Professora Ana Lucia, que trabalha em uma Secretaria Municipal de Educação (Secretaria 2).

15 Professora Silvia, que trabalha em uma Secretaria Municipal de Educação (Secretaria 3).

na própria rede. Nesse sentido, uma professora lamenta: “É uma pena que exatamente quando elas [as professoras da sua rede de ensino] mais têm interesse em estudar o tema, nós ficamos sem recurso para chamar especialistas para fazer formações¹⁶”. Uma outra também fala da limitação de recursos e do boicote ao tema gênero: “não sei se é por essa confusão toda gerada em torno do tema gênero, que virou quase palavra proibida, mas eu sei que os recursos foram cortados para discutir gênero [...]. No mês passado tiramos a palavra gênero do curso, colocamos diversidade no lugar e o recurso saiu [...].”¹⁷. Essa professora também fala como estão “se virando” para estudar o tema: “[...] Então, com a falta de recurso nós mesmas ‘nos viramos’, estudamos aqui juntas e vamos nas escolas que nos pedem para discutir o assunto. E o que eu acho bom é que algumas professoras estão estudando por conta própria em grupos formados em algumas escolas”.¹⁸

Vários/as docentes que estão trabalhando em escolas dessas redes também consideram impossível não ficar tocado/a com todo o discurso vinculado a esse *slogan*. Algumas professoras falaram da própria impossibilidade do que os defensores do *slogan* querem, isto é, da impossibilidade de deixar de tratar de gênero na escola. Uma professora falou sobre como questões relacionadas ao *slogan* “ideologia de gênero” também são recorrentes na escola onde trabalha. Ela expressa uma indignação, que vi em várias outras professoras, em relação ao deputado que elaborou Projeto de Lei criminalizando os docentes. Ela diz:

É engraçado, mas é impossível não falar disso. Pelo menos aqui na escola [...] A proposta do deputado para prender o professor que falar de gênero na escola virou aqui uma piada. Sabe, igual foi a lei Maria da Penha, que em todos os lugares a gente escutada: “Maria da Penha nele” ou “cuidado com a Maria da Penha” [referindo-se aos homens que cometem violência contra

16 Professora Rosimar, que trabalha na Secretaria 1.

17 Professora Silvia, que trabalha na Secretaria 2.

18 Professora Silvia, que trabalha na Secretaria 2.

as mulheres]? [...] Pois, então, essa Lei Biondini é igual lá na nossa escola. Qualquer coisa que a gente fala sobre isso aqui na escola, até a palavra gênero ou mulher ou sexualidade, tem sempre alguém fazendo gracinhas do tipo: “cuidado com a lei do Biondini!”. [...] E você já viu que na página dele na internet fala que ele foi o melhor deputado de Minas? Vê se pode uma coisa dessa? Este país está ou não está pelo avesso?¹⁹

Foi considerando a impossibilidade de deixar de falar sobre o tema e afirmando que “este país está pelo avesso” que duas escolas se juntaram para algumas formações sobre o tema e, a partir dessas formações – contra todos os poderes instituídos que querem nos ver tristes e despotencializadas –, elas criaram espaços para estudarem sobre gênero, diversidade, sexualidade e “ideologia de gênero”; para lutarem, a seus modos, contra o que lhes oprime; para se reinventarem e afirmarem a si mesmas. Foram criados, então, dois Grupos de Estudos. Tenho acompanhado um desses grupos em minha pesquisa. Constituído por 11 professoras de duas escolas, elas se encontram aos sábados, de 15 em 15 dias, desde agosto de 2016. Já mudaram de espaço várias vezes, mas neste intervalo em que tenho acompanhado o grupo, essas professoras nunca deixaram de comparecer sequer em um só encontro. É o que tenho visto aí que me faz acreditar, de fato, na afirmação da vida, nas possibilidades de um currículo, na potência do inesperado, na alegria dos pequenos acontecimentos, na fertilidade do que nasce dos encontros. Uma professora, a Sabrina, explica como criaram o Grupo de Estudos na escola e o que fazem, deixando evidente que o *slogan* “ideologia de gênero” está tendo efeitos inimagináveis pelos grupos reacionários que os defendem e divulgam. Ela diz:

Ah... criamos esse grupo de estudo porque o Brasil está de cabeça para baixo [...]. Quando vi que tem deputado querendo prender professor que falar de gênero na escola, eu fiquei todo

19 Professora Sandra, quando consultada sobre como estão lidando com o *slogan* “ideologia de gênero” na Escola.

dia atormentando minhas colegas: “gente, gente, nós temos que estudar, temos que entender tudo isso que está acontecendo” [...]. E aí começamos lendo informações que conseguíamos. Depois veio você aqui, depois outras duas professoras, e depois fomos lendo os Projetos de Lei, discutindo sobre quem são esses que estão propondo isso, olhando suas páginas na internet, até chegar agora na fase que estamos, que é ler e discutir sobre tudo o que nos aflige na sala de aula, tudo que nos interessa, tudo que nos ajude. Isso é bom, com certeza, para nossa prática em sala de aula, mas tem sido melhor ainda para nós mesmas. Estamos ficando feeeeras. Ninguém vai nos suportar!²⁰

O *slogan* “ideologia de gênero” produziu nessas professoras um desejo de lerem, discutirem, se informarem, estudarem, entenderem melhor o tema e, em muitos casos, lutarem. A professora Gabriela fala de como questões relacionadas ao *slogan* “ideologia de gênero” são recorrentes na sua escola e de sua indignação em relação ao deputado que quer criminalizar os docentes. A professora fala também dos efeitos desses encontros para ela mesma. Ela diz:

Começamos a estudar só por desaforo, para enfrentar esses cretinos que querem nos prender [...]. Mas, agora, eu adoro nossos encontros. Vi o quanto são importantes essas questões de gênero em sala de aula e para minha vida mesmo [...]. Percebi o quanto ler e ter com quem discutir minhas dúvidas e meus entendimentos me faz bem.²¹

No Grupo de Estudos não há exatamente uma líder ou coordenadora. Elas decidem juntas o que irão ler a cada novo encontro. Em cada um deles, uma fica responsável por sintetizar as principais ideias do material a ser discutido. As professoras inicialmente discutiram os Projetos de Lei relacionados ao *slogan* “ideologia de gênero”. Em seguida, leram e discutiram inúmeras matérias retiradas

20 A professora Sabrina diz isso ressaltando o “e” da palavra fera, e dando risadas ao final de seu depoimento.

21 Professora Gabriela, consultada sobre o Grupo de Estudos que criaram.

de vários *blogs* e sites da internet de gente que defende o *slogan* e de gente que o desconstrói. A partir daí, foram variando os materiais e os temas: veem vídeos sobre o tema e também sobre episódios vinculados a agressões de gênero e sexualidade que elas acham que “podem sensibilizar os/as alunos/as” ao discutir o tema; leem estudos sobre gênero, sexualidade, currículo, infância, aprendizagem, diferença e diversidade; leem também, poesias, literatura. Além disso, as professoras discutem episódios de suas práticas e de suas escolas que querem compartilhar, relatam como estão mudando para abordar o tema etc. Uma professora, a Carmem, fala sobre a variedade de temas discutidos no grupo:

Aqui, nesse espaço, agora, lemos e discutimos tudo o que nos interessa. Lemos para nos informar sobre nossas dificuldades em sala de aula, lemos textos sobre vários temas e da própria bibliografia dos textos que lemos, tiramos outro texto ou livro que nos interessa discutir. Lemos coisas que algum colega ou conhecido sugere. Lemos coisas que algumas de nós havia guardado para ler um dia, e também textos que vão dependendo dos acontecimentos.²²

Uma outra professora fala das buscas pelo espaço adequado, do modo de funcionamento do grupo, da busca e escolha do material, das ajudas que têm, das estratégias que adotaram (e que para ela fazem o grupo “funcionar bem”) e daquilo que lhes traz alegrias. Ela diz:

Não foi fácil no início. Não tínhamos lugar nos para encontrar. Tivemos problemas na escola, porque a diretora achava que não podíamos ocupar a escola em tantos sábados. A casa da Célia era longe para alguns, e a família sempre perturbava a pobre [...]. Até que encontramos esse lugar [...]. Para decidirmos como devíamos fazer no grupo, fomos testando, até que

22 Professora Carmen, que participa do Grupo de Estudos Diversidade, criado por um grupo de onze professoras de duas escolas de Ensino Fundamental.

encontramos esse modo de agora: como somos onze professoras, a cada sábado uma fica responsável por buscar o texto ou livro e passar para as demais [...]. A filha da Carmem estuda na UFMG e nos ajuda com o material que queremos. Assim não fica pesado, porque algumas vezes temos que comprar os livros [...]. Também estamos lendo poesias, literatura que nos chama atenção, que alguém indica [...]. Esses momentos nos dão muita alegria.²³

Uma outra professora fala de efeitos do espaço criado e de sua importância para si mesma:

Apesar de termos produzido muito burburinhos na escola, porque colegas acham que fizemos um tipo de “traição” (saímos de lá para juntar com outras de outra escola) e porque estamos discutindo questões de gênero com mais persistência com nossas turmas, esse Grupo tem sido o melhor presente que eu me dei nos últimos anos. Podemos ter ficado um pouco excluídas dos grupos de lá, mas aqui nesse lugar podemos falar de tudo que nos aflige no nosso trabalho e que na escola não conseguimos. Podemos ler, gente! Tem melhor coisa do que isso? A leitura e a discussão nos animam. Estamos nos sentindo mais próximas [...] e eu me sinto mais poderosa.²⁴

Se estamos vivendo um momento triste, no sentido do Espinoza – momento em que, ao nos sentirmos impotentes, nos entristecemos –, as professoras parecem ter percebido que é preciso cavar possibilidades frente a tal cenário. Lembro-me da máxima que tiro do Nietzsche de Deleuze, a da “afirmação da vida”, que também parece estar alimentando essas professoras neste cenário complexo, de “ideologia de gênero”, em que vivemos. Frente a cenários complexos assim, como disse Deleuze (1992), “não cabe

23 Professora Sonia, que participa do Grupo de Estudos Diversidade, criado por um grupo de onze professoras de duas escolas de Ensino Fundamental.

24 Professora Carmen, que participa do Grupo de Estudos Diversidade, criado por um grupo de onze professoras de duas escolas de Ensino Fundamental.

temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220). Sinto que há aí uma busca por novas armas. Sinto que a “guerra” travada por grupos reacionários contra os currículos e contra as conquistas recentes no Brasil – em que os temas gênero e sexualidade haviam ganhado *status* de temas dignos e necessários de serem trabalhados nas escolas – está começando a ter como efeito que professores/as tenham aceitado entrar nessa “guerra”, não somente usando a dimensão heterotópica da própria escola e do currículo, mas também criando heterotopia para contestar o *slogan ideologia de gênero* e criar outras formas de fazer com que gênero e sexualidade estejam presentes nos currículos escolares de um modo diferente daquele que mostrei na primeira parte deste artigo.

As heterotopias, em Foucault (2001), são “lugares outros” reais; diferentes das utopias, que são espaços imaginários. Elas convivem com “regras de entrada e saídas”, e permitem ver, sentir e perceber o movimento, a dinâmica que é o social, os próprios espaços e a vida²⁵. Como explica Foucault (2001), as heterotopias são propriedades constantes de toda e qualquer cultura. “É uma constante em qualquer grupo humano” (FOUCAULT, 2001, p. 416), embora de formas variadas²⁶. Ainda que Foucault considere que esses “espaços outros” podem ser classificados em dois tipos gerais – as heterotopias de “crise”²⁷ e as de “desvio” –, ele considera que, nos nossos tempos, a marca tem sido a criação dos lugares destinados a pessoas que representam um “desvio” em relação às normas. Considero interessante registrar que as professoras estão criando um espaço que propositalmente quer colocar em questão as normas de gênero, e estão construindo, assim, um “espaço outro”, que é desviante em relação às normas de gênero. Mas, ele também

25 Ao lado dos exemplos que delineiam a dimensão desses “espaços outros” compreendidos como heterotopias, Foucault (2001) demarcou seis princípios que orientam o reconhecimento de espaços heterotópicos. Não vou explorar aqui todos esses princípios. Trago apenas alguns deles, que me fazem considerar o Grupo de Estudos das professoras como um espaço heterotópico de grande importância política e de ativação da “vontade de potência” das professoras.

26 Este é, para Foucault (2001), o primeiro princípio dos espaços heterotópicos.

27 Para Foucault (2001) “Crises” são lugares apontados para conter pessoas em estado de “crise” no interior de uma determinada sociedade. Este tipo de “lugar outro” tende ao desaparecimento, ao ser substituído pelos de desvio (FOUCAULT, 2001, p. 416).

é um espaço que agrupa pessoas que querem encontrar um respiro e se fortalecer para não se tornarem objeto de políticas de criminalização; de políticas que as considerem como um desvio; de políticas de normalização e de destituição da tomada de decisão sobre a forma de condução da sua profissão.

Além disso, no Grupo de Estudos das professoras, “várias localizações”, às vezes de caráter contraditório, se “justapõem²⁸”. Docentes fazem aparecer com grande vivacidade, em seus relatos, comentários e descrições: os onze variados espaços de suas salas de aulas; os diferentes espaços das escolas onde trabalham; os espaços de inúmeras casas de alunos que as professoras visitam (alguns com grandes sofrimentos porque são vítimas desses discursos de ódios contra gênero e sexualidade que elas querem combater); os espaços de suas próprias casas (que várias vezes são apresentados em seus relatos e que permite compreender porque necessitam tanto se reinventarem ali); os espaços onde vivem crianças de diferentes partes do Brasil, que sofrem abusos de toda ordem, e para quem as professoras várias vezes levam vídeos, com a finalidade de assisti-los em conjunto e discutir sua eventual pertinência para uso em sala da aula nas escolas onde trabalham; os espaços de gabinetes de vários deputados e também das casas legislativas (federal e também a estadual de Minas Gerais), que as professoras levam em vídeo e comentam, revoltosas, sobre o “mundo de soberba e luxo apartado do restante do Brasil” em que eles vivem. Várias localizações aparecem ali justapostas. Em seu conjunto, elas mostram contradições, injustiças, sofrimentos, desejos, lutas, indignação, amor, vida.

Há, claramente, no espaço desse grupo, vários elementos que se conjugam, quando em outros lugares talvez fossem incompatíveis. Penso que, ao ser assim, múltiplo, variado e em movimento – que conjuga luta política, estratégia pedagógica, comoção, respiro, raiva, amor, inspiração, investimento em si mesmas etc. –, esse “espaço outro” de estudos se torna uma *invenção inesperada*. É de uma mistura de sentimentos e sensações que, nestes tempos de “ideologia de gênero” e de exacerbação das tentativas de controle

28 Este é, para Foucault (2001, p. 418), o terceiro princípio dos espaços heterotópicos.

do currículo e do/a docente, surge o inesperado nas escolas. Esse “espaço outro”, cavado pelas professoras, comporta “isolamento e permeabilidade²⁹”. *Isolamento* porque, com esse espaço, essas professoras se separaram daquelas e daqueles colegas que não aceitaram se aventurar e experimentar encontrar, estudar, discutir e interrogar. *Permeabilidade* porque as professoras nesse espaço se deixam ser afetadas pelas demandas, pelos sentimentos, pelas dúvidas e lutas de outras colegas de trabalho e de acontecimentos políticos, pessoais e sociais. Ao construírem esse espaço desse modo, ele tornou-se ao mesmo tempo um espaço isolado e uma referência para outras professoras.

Finalmente, esse espaço inventado pelas professoras é “funcional em relação ao espaço restante”³⁰. Com ele e nele, as professoras criaram um “espaço de ilusão” que denuncia como ainda mais ilusório outros espaços que elas descrevem, criticam, interrogam: os espaços das secretarias de educação, do Congresso Nacional, do governo, da própria escola etc. Além de ser um espaço de “denúncia”, esse “espaço outro” criado pelas professoras – que para elas é não autoritário, possui relações horizontais, é dinâmico, inspirador, emocionante, organizado –, funciona também como uma certa “compensação” pela desorganização, incoerência, autoritarismo e esgotamento que as professoras veem em outros espaços com os quais elas tem que lidar.

Ao cavar, inventar e fazer funcionar um espaço tão importante para elas mesmas, as professoras nos fazem perceber as soluções criativas que todos/as somos capazes de encontrar se não estivermos tomados/as demais pelos modelos, pelas formas, pela paralisia. Afinal, como disse Deleuze (1992), “Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo”. (DELEUZE, 1992, p. 214). É Deleuze (2003) também quem sugere: “Só há soluções criativas. São as soluções criativas que contribuirão a sair da crise atual”. (DELEUZE, 2003, p. 217).

29 Este é, para Foucault (2001, p. 420), o quinto princípio dos espaços heterotópicos.

30 Este é, para Foucault (2001, p. 420), o sexto princípio dos espaços heterotópicos.

Em meio a todas as estratégias de poder que tentam controlar os currículos e fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados *temas não escolares*, há possibilidade de se formar resistências efetivas. Afinal, como lembra Negri (2001) “ao lado do poder, há sempre potência. Ao lado da dominação há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto é simplesmente lá onde as pessoas mais sofrem” (NEGRI, 2001, p. 68).

Há nesse espaço criado por esse grupo de professoras que venho acompanhando uma espécie de eco de uma afirmação bastante interessante de Peter Pelbart (2017) quando sugere: “Se a cada dia parecemos mais vencidos, a derrota tem uma vantagem: ela nos força a pensar de outra maneira. É preciso fazer do pensamento uma conspiração cotidiana, uma insurgência indomável” (PELBART, 2017).³¹ As professoras estão mostrando que é possível tirar alguma vantagem desse sentimento de derrota cotidiana que está nos invadindo. Elas estão mostrando como – “sem ceder às demandas do poder e sem aspirar às conquistas do poder” (PELBART, 2017) – é possível lutar, abraçar a resistência, transformar a si mesma e fazer diferente, deixando o inesperado acontecer na escola e na vida.

As professoras estão, assim, retomando em novas dimensões o enfrentamento político. Ao criar um “espaço outro”, que se justapõe aos espaços do currículo e da escola ao mesmo tempo que os discute e problematiza, as professoras operam o alargamento dos limites do possível no currículo. Elas também estão usando um espaço criado para compartilhar um modo de vida e para lutar. Nietzsche (2011) disse que se “cria a luta criando o possível” (NIETZSCHE, 2011, p. 104). Criar um espaço em que se informam, leem e conversam sobre aquilo que lhes quer controlar e lhes entristece é criar uma possibilidade de transformar o triste em alegre, o menos em mais e de transformar a si mesmas. Afinal, as professoras evidenciam que estão tão desejosas e necessitadas de

31 Essas citações do Peter Pelbart (2017) foram extraídas do “Texto de abertura da série de cordéis político Pandemia”, constituída pela N-1 edições, editora parceira em Outros Quinhentos. Por isso estão citados sem a página.

transformar a educação, a política e o social quanto de criar outras relações consigo mesmas e com o seu trabalho de professora.

Agenciamentos coletivos criam heterotopias nas escolas, acionam a “vontade de potência” e dão consistência e efetividade a uma resistência. A “vontade de potência” é a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida. “É vontade de mais” (NIETZSCHE, 2011, p. 104). A “vontade de potência” leva a mobilizar. Com ela, cria-se um espaço, cria-se uma luta, cria-se o possível. Há entre as professoras pesquisadas uma vontade de ultrapassar, há “um impulso de mais”; um impulso de vida, de potência, que esperamos que dure. A professora Samantha, em um dos encontros, disse algo que me faz pensar que as heterotopias também podem ser um alívio dessas “doiduras do mundo”. Ela diz: “Eu vou te falar uma coisa viu? Esses nossos encontros nesse lugarzinho aqui têm sido um alívio para mim, porque o Brasil e o mundo estão muito doidos. É preciso se apegar a algo que nos faz bem³²”.

Ao criar um espaço outro para conversar, ler, discutir, se manufestar, trocar informações, falar de si mesmas, resgatar esperanças e desejos perdidos, em meio a todas as formas e fôrmas a que estiveram e estão expostas, professoras-mulheres estão inventando modos bastante provisórios de *apresentação de si*. Ao não submeterem a vida aos modos já existentes, ao romperem com os ódios tristes divulgados nestes tempos de “ideologia de gênero” e demandados para os currículos e as escolas, professoras-mulheres colocam-se no território das possibilidades, lançam um outro olhar sobre o que fazem, sobre o que impulsiona ou limita o que fazem, sobre o cotidiano do fazer do currículo e suas relações com políticas, com medos e desejos, com paixões e acomodações, com faltas de impulsos e com coragem. Ao assim procederem, professoras-mulheres lidam com as coisas do mundo que lhes tocam, ensaiam outras formas de existir e trabalham para a criação e (re)invenção de si mesmas.

Lado a lado com o currículo instituído, cria-se um espaço para entender suas brechas e experimentar saídas. Isso ocorre

32 Professora Samantha que participa do grupo de estudos Diversidade, criado por um grupo de onze professoras de duas escolas de ensino fundamental.

exatamente quando o *slogan* “ideologia de gênero” tenta operacionalizar várias estratégias para controlar os currículos e impedir qualquer menção a gênero e sexualidade nesse espaço (PARAÍSO, 2016a). Trata-se de atitude da maior importância nestes tempos politicamente sombrios em que vivemos, porque se trata da criação de um “espaço outro” para se cuidar, lutar e não se deixar tomar pela tristeza e apatia. Afinal, como lembra Perbalt (2017), “todo poder visa [...] nos separar de nossa força, nos inculcar a tristeza, a angústia, o medo, a culpa e sobretudo a sensação de impotência”. Mas, complementa o autor, “o poder não é um domínio absoluto, é uma relação de forças, sempre móvel, e assim comporta sua dose de jogo e margem de indeterminação – e, portanto, de reversibilidade” (PELBART, 2017).

Como disse Michel Foucault (2001), e eu a ele recorro para ir finalizando este artigo, “estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama” (FOUCAULT, 2001, p. 411). São redes que religam pontos de suas práticas e de suas vidas que as professoras estão tramando, cavando, fazendo funcionar. São “soluções criativas” para enfrentar um *slogan* que lhes entristece e diminuem suas potências o que as professoras estão inventando, experimentando e afirmando.

Referências

- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 2.731/2015*. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2015a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1672692>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 867/2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>

- proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 1.859 /2015*. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). 2015c. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894#marcacao-conteudo-portal>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 7.180 /2014*. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2014a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 7.181 /2014*. Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. 2014b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96. jan./jun. 1996.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler realizada por PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costeira. Florianópolis: *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, jan., p. 155-67, 2002.
- BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2003, p. 16-60.
- BUTLER, Judith. *Desbacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Deux régimes de fous: textes et entretiens 1975-1995*. Paris: Minuit, 2003.

- ESCOLA sem partido. Modelo de notificação extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-notificacao-extrajudicial-servico-de-utilidade-publica/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. V. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: _____. *Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: Número 1 Edições, 2013.
- GALLI, Victorio. [discursos]. In: RICARDO, Paulo. Padre Paulo Ricardo. 2015. [S. l.]. Disponível em: <<https://padrepauloricardo.org/>>. Acesso em: 8 jan. 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Tradução, prólogo [O homem que foi um campo de batalha] e notas por Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NEGRI, Antonio. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda et al. (Org.). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 147-160.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. O desempenho como tecnologia de governo de estudantes no currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide; LIMA, Idelsuíte de Sousa. (Org.). *Currículo se políticas educacionais em debate*. Campinas: Alínea, 2012, p. 87-103.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 16, p. 388-415, 2016a.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. Florianópolis: *Revista Linhas*. v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016b.
- PELBART, Peter. Texto de abertura da série de cordéis político Pandemia, constituída pela N-1 edições, editora parceira em Outros Quinhentos. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/peter-pal-pelbart-estamos-em-guerra/>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

- POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- REIS, Cristina e PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a constituição dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. Florianópolis: *Estudos Feministas*, v. 22, n. 1, p. 237-256, 2014.
- RICARDO, Paulo. Padre Paulo Ricardo. 2015. [S. l.]. Disponível em: <<https://padrepauloricardo.org/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.
- ZINET, Caio. Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre “ideologia de gênero”. *Centro de Referências em Educação Integral*, 9 nov. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/projeto-de-lei-preve-prisao-de-docente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

8 DIREITOS SEXUAIS E DIREITOS REPRODUTIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jaileila de Araújo Menezes¹
Leyllyanne Bezerra de Souza²
Suelem Duarte de Barros³
Dayse Maria de Albuquerque de Queiroz⁴
Isaac de Souza Assunção⁵

Introdução

“A pílula já existia, mas nem se falava, pois nos muitos conselhos que tua mãe te dava, tinha um que dizia: ‘só depois de casar’”. A letra da música de Reginaldo Rossi⁶, lançada em 1982, expressa a centralidade da família na educação sexual das jovens brasileiras. A partir da década de 1990, com o aumento de adolescentes grávidas e do número de pessoas contaminadas pelo vírus HIV/Aids, o Estado brasileiro tomou a frente da situação sistematizando o conteúdo Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com este documento (PCN), abriu-se uma brecha no currículo para o tratamento, de modo transversal, da sexualidade e gênero no processo educativo formal. De acordo com Altmann (2001, p. 580),

-
- 1 Docente do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais (CE) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (CFCH); Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).
 - 2 Mestre em Psicologia vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).
 - 3 Pedagoga vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).
 - 4 Pedagoga vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).
 - 5 Pedagogo vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).
 - 6 Cantor e compositor brasileiro, conhecido como “O Rei do Brega”. Nascido na cidade do Recife, em 14 de fevereiro de 1944, faleceu em 20 de dezembro de 2013.

A fim de atingir os objetivos propostos pelos PCN, o tema transversal da orientação sexual deve impregnar toda a área educativa do ensino fundamental e ser tratado por diversas áreas do conhecimento. O trabalho de orientação sexual deve, portanto, ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Este tema deve ser tratado ao longo de todos os ciclos de escolarização, todavia, “a partir da quinta série, além da transversalização [...], a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico”. Isso indica uma intensificação dos trabalhos de orientação sexual na escola a partir deste ciclo. Os programas de orientação sexual devem ser organizados em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”.

Os temas transversais são assim chamados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, podendo qualquer docente fazer uso daqueles em sala de aula. No entanto, é válido salientar que não existe obrigatoriedade para que os/as docentes trabalhem tais temas, o que pode contribuir para a invisibilidade deles no currículo educacional. Apesar dessas fragilidades, é inegável o avanço que consistiu a criação dos PCN, com a orientação para a inclusão de discussões de gênero e sexualidade na formação básica.

Entretanto, o cenário político que vivenciamos coloca em significativo risco os espaços alcançados para o trabalho com educação sexual e gênero, mesmo que nas bordas do currículo. Sobre isso, enunciamos alguns marcos legislativos, no âmbito federal, com o intuito de desenhar elementos para problematizarmos as ameaças contemporâneas ao cenário de formação de professores no campo de gênero e sexualidade.

O primeiro deles diz respeito ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, que consiste em um instrumento normativo, previsto pela Constituição de 1988, como um referente jurídico para estruturação dos planos estaduais

e municipais de educação. Trata-se de instrumento que propõe a construção de metas para a educação alinhadas nacionalmente, no sentido de atingir objetivos como a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2014b).

O atual Plano (Lei 13.005, de 2014) atualiza o Plano que vigorou entre 2001 e 2010 (Lei 10.172, de 2001), ficando evidente a retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” de sua redação. Assim, foram apagadas preocupações, na forma de metas antes estabelecidas na letra da lei, tais como: alcançar 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, *especialmente para as mulheres*, e garantir acesso equitativo à educação básica e continuada para os adultos; *eliminar as disparidades de gênero* na educação primária e secundária até 2015, e *alcançar igualdade de gênero* na educação até 2015; manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático, criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a *adequada abordagem das questões de gênero* e etnia e a *eliminação de textos discriminatórios* ou que produzam estereótipos em relação ao papel da mulher, do negro, do índio; e, no campo da educação superior, incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere a abordagens como *gênero, educação sexual, ética* (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. No bojo dessas retiradas, os planos estaduais e municipais de educação seguiram sua construção com muitas tensões em torno do debate das questões de gênero e sexualidade, previstas nos PCN desde 1997 e, no entanto, retiradas do PNE.

Um segundo marco, que data também do ano 2014, consiste no Projeto de Lei (PL 7.180/2014) do deputado federal Erivelton Santana (PSC/BA), que propõe alteração na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei nº 9.394/96). O texto do PL coloca um

adendo o qual quer estabelecer: “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os *valores de ordem familiar precedência sobre a educação* escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (BRASIL, 2014a, p. 1).

Trata-se de uma ação que parte do que tem sido denominado “bancada evangélica” do Poder Legislativo Brasileiro, que busca retroceder com relação às conquistas do Estado Democrático de Direito que baliza e regula o poder da família a partir dos princípios de respeito à diversidade, não violência, liberdade para a tomada de decisões individuais, ausência de coação, dignidade, integridade. Segue o enunciado que finaliza o referido PL:

Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na *esfera privada*, em que cada *família* cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros (BRASIL, 2014a, p. 2, grifos nossos).

O terceiro marco consiste em outro projeto de lei, que data de 2015 e se coloca anexado ao PL descrito anteriormente. Trata-se do PL 1.859/2015, do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) e outros, que almeja incluir entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Escola sem Partido. Propõe o seguinte: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (BRASIL, 2015, p. 2). Destacamos do texto deste PL dois fragmentos que tentam justificar a alteração proposta:

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução

cultural sexual de orientação neomarxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subsequentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia, não há nada que fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se à uma completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais (BRASIL, 2015, p. 11).

A presente proposição baseia-se no princípio constitucional da especial proteção do Estado à família (Artigo 226), esta última reconhecida pela Carta Magna como “base da sociedade” (Artigo 226), no princípio constitucional da obrigação da lei estabelecer os meios jurídicos que garantam à família a possibilidade de se defender contra os que desrespeitam seus valores éticos e sociais (Artigo 221) e, com muito mais razão, contra os que atentam contra a sua integridade e existência no tecido social, e no princípio constitucional do papel privilegiado da família na educação, atribuído à mesma como dever (Artigo 205), de modo que se torna uma contradição constitucional um sistema educacional concebido com o objetivo específico de destruir a própria família como instituição (BRASIL, 2015, p. 16).

Em posição antagônica aos marcos anteriormente apresentados destacamos o Projeto de Lei (PL 6.005/2016), do deputado federal Jean Wyllys (PSOL/RJ), que busca instituir o programa Escola Livre em todo o território nacional, no âmbito dos ensinos público e privado. De acordo com o programa, trata-se de assegurar, em termos de lei, uma educação pautada em referentes, tais

como: a livre manifestação do pensamento; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não-crença, sem imposição e/ou coerção em favor ou desfavor de qualquer tipo de doutrina religiosa ou da ausência dela; a educação contra o preconceito, a violência, a exclusão social e a estigmatização das pessoas pela cor da pele, origem ou condição social, deficiência, nacionalidade, orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero ou qualquer outro pretexto discriminatório (BRASIL, 2016).

Destacamos os trechos do referido PL que justificam a proposição da “Escola Livre”:

[...] uma escola para uma sociedade democrática deve combater os preconceitos, falsas certezas que produzem ódio, estigma, segregação, exclusão e violência — entendendo para isso que discurso de ódio não é opinião, que discriminação e opressão não são formas de exercício da liberdade, que a violência não é aceitável e que a diferença não é um problema. Essa escola deve problematizar os preconceitos que existem fora e dentro dela para que sejam desconstruídos; para que o respeito pelo outro e pela outra e a celebração da diferença e da diversidade substituam o medo e a rejeição contra aqueles e aquelas que são diferentes de nós ou da visão idealizada que temos de nós mesmos (BRASIL, 2016, p. 8).

Uma escola para a democracia é uma escola com muitos partidos, com muitas ideias, com muito debate, com muita análise crítica do mundo. Uma escola para a democracia é uma escola sem ódio, sem autoritarismo e sem discriminação. Uma escola para a democracia é uma escola laica e respeitosa de todas as crenças e da ausência delas. Uma escola para a democracia é uma escola que pratica a democracia no seu cotidiano (BRASIL, 2016, p. 8).

Do exposto configura-se uma complexa dinâmica política em referência ao campo dos Direitos Humanos, particularmente aos direitos sexuais e aos direitos reprodutivos. O movimento feminista tem historicamente pressionado o Estado para ampliação de direitos e inclusão efetiva de grupos subalternizados, e, com suas denúncias contra o patriarcado e a heteronormatividade compulsória, acaba se tornando o inimigo primordial das religiões que se sustentam pela via da opressão às subjetividades dissidentes.

As repercussões desse cenário de tensões políticas na formação e prática docentes têm se concretizado com a aprovação de projetos de lei estaduais⁷ que orientam os docentes a se absterem de abordar conteúdos considerados polêmicos em sala de aula. As disputas macropolíticas que colocam em jogo diferentes concepções de Estado e sociedade têm desdobramentos na ordenação das micropolíticas do cotidiano, em particular no território-currículo da escola e da formação docente (SILVA, 1999). O currículo funciona como instrumento de legitimação e normatização do que pode ser dito e expresso no trabalhado em sala de aula. Por outro lado, o que não adentra o currículo, fica na ordem do não dito (ou do maldito!). Trata-se do estabelecimento de uma linha divisória entre o que pode ser conhecido (e por quem) e o que deve (quem deve) permanecer no silenciamento.

De acordo com Costa (2005), é no currículo onde se põem em circulação perspectivas de subjetivação, processo este em que o controle está, a todo momento, em curso. Por isso se faz necessário problematizar o que se concretiza no currículo e as práticas docentes, pois “as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão circulando em algum lugar, ‘lá fora’; elas são instâncias que carregam e produzem representações”. (LOURO, 1999, p. 46)

Em meio ao cenário de tensões políticas que ameaça a ordem democrática em nosso país advogamos pela formação docente em sexualidade e gênero como componente do campo de direitos de

7 Como é o caso de Alagoas, estado que teve aprovado um projeto de lei, de autoria do deputado estadual Ricardo Nezinho (PMDB), que afirma a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”.

professores/as e estudantes. Inspiradas em Sônia Corrêa e Rosalind Petchesky (1996), o discurso do direito à formação em sexualidade e gênero será tomado aqui como o aprendizado necessário para problematizarmos as diferenças (gênero, classe, cultura, entre outras) que produzem desigualdades entre nós, de modo a podermos enfrentá-las como uma questão social. A pauta que a formação de professores/as – inspirada no campo dos direitos humanos, sexuais, reprodutivos e sociais – coloca é relativa ao compromisso com as mudanças necessárias para eliminar as desigualdades que intervém/interrompem a vida das subjetividades dissidentes, com a demanda por acesso aos mecanismos sociais necessários ao enfrentamento de injustiças sexuais e de gênero.

Corrêa e Petchesky (1996) ressaltam os esforços do feminismo para modelar o discurso dos direitos, que carrega um ranço liberal e universalista abstrato. Há que se qualificar o campo dos direitos retirando o foco da dimensão individual e enfatizando o plano da responsabilidade pública, reconhecendo os contextos comunitários relacionais nos quais as pessoas agem, substancializar os direitos considerando as necessidades humanas e a redistribuição de recursos e reconhecer a legitimidade das demandas das identidades múltiplas (gênero, classe, raça, sexual).

Em meio à marcha conservadora e reacionária que tem buscado hegemonia na sociedade brasileira, há que se pensar na radicalização estratégica das demandas por políticas educacionais em sexualidade e gênero. A curricularização de sexualidade e gênero enquanto disciplina obrigatória, e não tema transversal, denota uma posição de organização de docentes interessados/as em legitimar essas dimensões como conhecimento escolar. Uma outra posição preocupa-se com o risco prescritivo da disciplinarização e aposta em uma formação nos temas de sexualidade e gênero a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas. Segundo essa perspectiva, a questão não é o estatuto de transversalidade das temáticas, mas sim a não obrigatoriedade de trabalhar com elas, o que repercute na formação inicial e continuada de docentes quando se trata, por exemplo, de distribuir os poucos recursos da educação para financiamento das ações de formação. Seja pela via da

curricularização ou da obrigatoriedade, parece estar colocada a urgência de defesa do tratamento qualificado de sexualidade e gênero na escola e na universidade, pois eles estão presentes e muito têm (des)ensinado aos estudantes de licenciaturas (PACHECO, 2007).

Um projeto de formação envolve conteúdos, valores/atitudes e experiências inspirados em determinada perspectiva epistemológica, política, econômica, ideológica, técnica, estética e histórica. O silenciamento de alguns temas na formação docente precisa ser entendido não como ausência de voz, mas sim como produção discursiva de desqualificação. A sociedade heteronormativa não se cala sobre os que estão à margem, direciona-se a eles/as a piada, a chacota e a agressão verbal. Também interessa dizer que não é qualquer formação docente em sexualidade e gênero o que se almeja em uma sociedade marcada historicamente pela violência e opressão. O engajamento em uma política de formação em sexualidade e gênero com a marca dos direitos sexuais e direitos reprodutivos conduz-nos a qualificar o campo relacional dos aprendizados destas temáticas a partir da problematização dos referentes de integridade corporal, autonomia pessoal, igualdade e diversidade (CORREA; PETCHESKY, 1996).

A integridade corporal traz o referente do direito à segurança e ao controle sobre o próprio corpo e baliza a noção de liberdade sexual e reprodutiva. Esse princípio posiciona o respeito ao corpo como elemento fundamental da dignidade e liberdade humanas, incluindo o prazer sexual como indicador de saúde e bem-estar, o que colabora para um deslocamento de foco da sexualidade como problema e agravo para o referente do gozo e erotismo. Deve-se considerar que as práticas sociais que comprometem as possibilidades sexuais e reprodutivas dos sujeitos ocorrem em diversas instâncias, entre parceiros/as, parentes, instâncias médicas, campanhas governamentais e estão perpassadas por marcadores sociais de desigualdade, tais como gênero, classe, raça. Defendemos a autonomia pessoal como direito à autodeterminação e à agência em meio aos assuntos de reprodução e sexualidade, tais como o acesso a informações adequadas e aos recursos que possam subsidiar opções que não comprometam sua saúde.

O princípio da igualdade afirma-se no campo relacional como denúncia das posições de privilégio e resguardo de determinadas decisões a quem vive diretamente suas consequências, tal como a decisão da mulher pela interrupção de uma gravidez. O que se coloca aqui é o reconhecimento dos poderes que operam contra a possibilidade da igualdade entre gêneros no âmbito das políticas reprodutivas, considerando que tais desigualdades de poder são perpassadas por aspectos econômicos e educacionais (pouco incentivo ao envolvimento dos homens para o cuidado com a prole), e códigos de sexualidade e gênero que estigmatizam os sujeitos que rompem a heteronormatividade.

A diversidade chama atenção para as demandas da diferença, pois “Ao mesmo tempo que defendemos a aplicabilidade universal dos direitos sexuais e reprodutivos, devemos admitir que tais direitos frequentemente adquirem sentidos ou se traduzem em prioridades diferentes segundo os contextos culturais e sociais” (CORREA; PETCHESKY, 1996, p. 168). O respeito à diversidade precisa ser qualificado como aquilo que promove o respeito à integridade corporal, autonomia pessoal e equidade. A diversidade não deve ser tomada como absoluta, mas sim condicionada à promoção da justiça social.

Quando se retira das políticas educacionais o compromisso com a formação em sexualidade e gênero reduz-se por tabela o compromisso com os direitos humanos e com a produção da justiça social como exercício político próprio à esfera pública de existência. Esse é um dos legados do movimento feminista, que politizou a vida privada descortinando as diversas violências produzidas no contexto familiar.

Para muitas meninas e mulheres, as mais severas violações de seus direitos humanos estão profundamente enraizadas no sistema familiar, regido por normas comunitárias de privilégios masculinos frequentemente justificados por doutrinas religiosas ou apelos a costumes e tradições. Estas injúrias camufladas são raramente percebidas nas políticas públicas e nos congressos internacionais, porque ameaçam a crença coletiva

na “santidade, harmonia e estabilidade” da unidade familiar. (DIXON-MUELLER, 1993 apud CORRÊA; PETCHESKY, 1996, p. 155)

Este texto se delineia como uma reflexão que pretende articular os campos vivenciais em suas macro e micro relações, entendendo que formar professores/as é colaborar para que eles se apropriem dos seus processos de formação, pois a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Acrescenta-se que no cenário contemporâneo de disputas por diferentes projetos de sociedade a formação docente requer um compromisso explícito com o campo democrático, em atenção às demandas e conquistas históricas dos movimentos sociais por reconhecimento, redistribuição e justiça. As intervenções em curso nos planos nacional, estadual e municipal de educação, os projetos de lei, alterações na LDB, aprovação de projetos de emenda constituição com cortes significativos em áreas estratégicas como saúde, educação e assistência social e a reforma do ensino médio mostram o quanto a educação faz parte da alta política, daí o afã por uma reforma educacional que exclua as discussões políticas e garanta um ambiente de pretensa neutralidade (SEFFNER, 2016).

No momento em que se pretende amordaçar os/as docentes fazendo-os/as calar sobre temas que repercutem no campo ético-político (integridade, autonomia, igualdade, diversidade) de sua formação e prática profissionais há que se reivindicar o conhecer como “um ato social, não simplesmente uma faculdade biológica; ele pode e deve ser apartidário, mas jamais será ‘neutro’”. (SEFFNER, 2016, p. 10-11)

Fragmentos de uma experiência em (trans)formação sobre sexualidade e gênero

Sabemos que questões da sexualidade permeiam conversas e brincadeiras dentro e fora das quatro paredes da sala de aula – está

presente no cotidiano educacional, seja nas conversas pelos corredores, nas roupas, nas músicas e danças, assim como também nos livros didáticos trabalhados em sala de aula – independentemente do que tentem estabelecer os PL em tramitação no cenário legislativo federal. Portanto, o trabalho com sexualidade e gênero, como propõem os PCN, é de grande importância para professores em processo de formação. Na atual disputa política entre perspectivas progressistas e conservadoras sobre Estado e o papel das instituições sociais (escola, família), adensada pelas tensões do campo das religiões no Brasil, faz-se fundamental a visibilidade do conjunto de iniciativas de grupos de estudos e pesquisas sobre os temas de gênero e sexualidade e sua contribuição para a promoção da democracia nas escolas e universidades do país.

O processo de formação (NÓVOA, 1992; SEFFNER, 2016), no campo de gênero e sexualidade, intervém na dimensão subjetiva e repercute no plano ético-político da atuação profissional. Nesse sentido, como afirma Fava (2008) em sua pesquisa sobre o uso dos PCN (Orientação Sexual) em sala de aula:

Aprender a trabalhar com Educação Sexual não é algo que acontece rapidamente, com apenas alguns cursos, mas requer um processo contínuo de formação, em que os educadores possam adquirir conhecimentos científicos, rever posturas, questionar valores e preconceitos, trocar experiências, confrontar opiniões, de modo a construir novos saberes e descobrir outras possibilidades de atuação nesta área (FAVA, 2008, p. 154).

Nesse sentido, consideramos fundamental o trabalho a partir da experiência nos termos propostos pela feminista Joan Scott (1999), ou seja, uma interpretação do sujeito acerca de suas vivências, e que precisa, portanto, de explicação justamente por dizer respeito aos processos de subjetivação e suas condições de possibilidade, numa articulação entre dimensões micro relacionais e macroestruturais. Distanciamo-nos assim de uma compreensão empirista da experiência como a origem das explicações e do conhecimento científico. Pensar a educação a partir da experiência

é adentrar no campo da produção de sentido, em uma perspectiva existencial e estética. Nesses termos, a experiência é o que nos passa, é o que nos acontece e nos toca. Como bem nos diz Larrosa (2002, p. 22):

Depois de assistir a uma aula ou uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Ao longo dos últimos três anos de trabalho com formação inicial de professores em sexualidade e gênero, uma das operações que nos parece fundamental é o investimento na potência de (trans)form(ação) do Sujeito da Experiência que está referenciado em uma ordem epistemológica e ética de articulação entre o conhecimento e a vida humana. A constituição ética e estética de propostas para o trabalho com os temas de gênero e sexualidade referenciados pela justiça social requerem foco nos processos de significação, pois é nesse campo semiótico que a disputa política tem se dado pela via do controle, da imposição, silenciamento e desativação de certas vozes. Os temas abordados são muito mobilizadores pela carga afetiva, moral e política que marca social e historicamente gênero e sexualidade em nossa sociedade. Abordagens cognitivas e tecnicistas de trabalho com as temáticas focam unicamente o acesso à informação sem considerar aspectos como receptividade, abertura, disponibilidade e mesmo a vivência de vulnerabilidade e risco na exposição ao tema (o que ele suscita, o que ele desconcerta, o que ele transforma).

Interessamo-nos em refletir sobre o próprio processo de significação da disciplina Sexualidade e Educação, ofertada na condição de eletiva para estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas. Comumente atribuía-se a ela um significado instrumental, uma disciplina que ajudaria na prática docente a resolver o que os/as estudantes costumam nomear como “problemas da

sexualidade”, como a masturbação das crianças e a gravidez precoce. Na escuta das expectativas com relação à disciplina chamava atenção uma ausência da interface sexualidade/gênero, uma concepção desenvolvimentista da sexualidade e a ausência da gramática política dos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. Falava-se de sexualidade, educação e orientação sexual, mas não se articulava com o campo dos direitos.

A disciplina tem como ementa tratar de perspectivas de estudo da sexualidade humana: aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais. Discursos sobre sexualidade na família, na mídia e na escola. O trabalho de informação sexual na escola e a postura no educador. Está dividida em três unidades programáticas: (I) Perspectivas de Estudo da Sexualidade Humana: Aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais; (II) Discursos sobre sexualidade na família, na mídia e na escola; (III) O trabalho de orientação sexual nas escolas, sendo nesta unidade alocado o tema da educação para os direitos sexuais e direitos reprodutivos. Resolvemos trabalhar de modo diferenciado essa temática pelo forte apelo de conexão macro e micropolítica, pela perspectiva de ressignificação do campo do direito a partir do debate e demandas do movimento feminista que tiram o foco do individual e convocam a responsabilidade do Estado de garantir políticas públicas, principalmente para os grupos historicamente subalternizados.

Os Direitos Reprodutivos são a garantia de meios que promovam a liberdade de escolha reprodutiva, reforçando o exercício mais amplo da cidadania, na conquista de garantias legais e na participação nas decisões públicas. Os direitos sexuais, por sua vez, constituem-se como o respeito ao direito de viver a sexualidade com prazer, o direito à liberdade e autonomia no exercício responsável da sexualidade. Isso implica viver a sexualidade livre de coerção, discriminação e violência. Assim, compreendemos que o respeito a tais direitos e principalmente o aprendizado desses direitos não está restrito à vivência adulta da sexualidade.

Para o trabalho com esse conteúdo montamos uma aula-oficina inspirada no livro *Fazendo arte com a camisinha* (PAIVA, 2000). A proposta privilegiava a produção de conhecimento a partir do

compartilhamento de experiências, reflexão e construção conjunta de deslocamentos e novos posicionamentos diante das questões abordadas (ADRIÃO; MENEZES; SOUZA; MELLO, não publicado). Nosso objetivo foi buscar meios para potencializar a criatividade e as singularidades, em oposição e questionamento aos discursos normativos que estabelecem “legitimidades” quanto às possibilidades de ser e estar no mundo relativamente às vivências de gênero e de sexualidade.

Trabalhamos com uma turma de 38 estudantes, sendo 31 mulheres e 7 homens. O expressivo número de mulheres já denota um aspecto histórico das questões de gênero nas carreiras universitárias. Uma análise do Censo da Educação Superior dos anos de 2003 a 2013, considerando os cursos de graduação com maior número de matrículas segundo o sexo, demonstra que se mantém o predomínio das áreas de humanidades e cuidado para as mulheres e tecnologias para os homens. De acordo com Lima (2016, p. 33) “Podemos destacar a Pedagogia como curso preferencial entre as mulheres, no recorte de 10 anos (2003/2013) esta graduação se manteve no topo da lista”.

Como já estávamos na unidade final da disciplina, a turma tinha um relativo conhecimento uns dos outros no espaço de sala de aula, mas para essa proposta providenciamos um outro espaço onde os corpos pudessem experimentar outra disposição e ter outras expressões. Utilizamos técnicas iniciais com o objetivo de integrar as e os participantes para o posterior trabalho de “fazer arte com a camisinha”. Utilizamos o “Artpad” (MCCARTHY; GALVÃO, 2001) como ferramenta teórico-metodológica para a construção da oficina, o qual, através do uso de técnicas do teatro e corporais, integra as noções de desenvolvimento participativo⁸ e relações de poder.

Inicialmente foram utilizadas, em sequência, quatro técnicas: 1) “Meu nome em ação”⁹: a apresentação de todas e todos par-

8 A definição de desenvolvimento participativo trabalhada pelas autoras no Artpad consiste na compreensão de que “os membros da comunidade são as melhores pessoas para identificarem problemas, estabelecerem prioridades, construir estratégias e realizá-las” (MCCARTHY; GALVÃO, 2001, p. 3).

9 Para a técnica “Meu nome em ação”, as e os participantes ficam de pé em um círculo.

participantes do grupo, incluindo a equipe de condução (professora, estagiária-docente e monitores); 2) “Apertando as mãos”¹⁰: o contato entre todas e todas, com um cumprimento de mãos; 3) “Formiguinha safada”¹¹: a entrada, pela via da vivência, na temática abordada, utilizando o contato com o outro por meio do beijo; 4) “O vampiro”¹²: a continuidade do trabalho da sexualidade, agora com o foco no prazer e na dor, e no aspecto da proteção/prevenção.

Conforme trabalhado no Artpad, optamos por técnicas com baixo e médio níveis de energia e foco. O primeiro se refere à quantidade de energia física necessária para a realização da técnica, bem como quanta energia o exercício gera; por sua vez, no segundo, o foco diz respeito à quantidade de atenção direcionada a um único participante em um exercício (MCCARTHY; GALVÃO, 2001).

Cada uma/um pensa em uma palavra e em um gesto que a representa, e que tenha algo a ver com seu jeito de ser. Para se apresentar, cada uma/um dá um passo à frente, diz seu nome, a palavra e realiza o gesto. Em seguida, todas/todos dão um passo à frente, repetem o nome, a palavra e o gesto. E assim segue na sequência, até que todas/os tenham se apresentado (MCCARTHY; GALVÃO, 2001).

- 10 A técnica “Apertando as mãos” tem como objetivo que todas as pessoas se cumprimentem. Para tanto, cada participante deve apertar a mão de alguém e “congelar” nesta posição. Com a outra mão que está livre, deve apertar a mão de outra pessoa. Só quando apertarem a mão de uma segunda pessoa é que podem soltar da primeira, e assim o jogo segue até que todas/os tenham se cumprimentado (MCCARTHY; GALVÃO, 2001).
- 11 Nesta técnica, as pessoas ficam de pé em um círculo. A/o facilitadora/or finge que tem uma formiguinha na mão e que esta vai picar a/o colega da sua esquerda, em qualquer lugar do corpo, e vai seguir picando todas/todos à esquerda. Quando terminar esta rodada, a/o facilitadora/or lembra que onde a formiguinha picou está vermelho e coçando, e que agora vamos dar um beijinho no machucado para curá-lo. Cada participante deve beijar exatamente o lugar do corpo em que a formiguinha picou na/o colega à sua esquerda.
- 12 Para esta técnica, utilizamos sua versão na forma variada, como sugerida por Julie McCarthy e Karla Galvão (2001). Neste exercício, as/os participantes se tornam vampiros, e isso acontece quando são mordidos no pescoço, como diz uma lenda antiga. Deve-se distribuir camisinhas para um terço do grupo. O grupo, de olhos fechados (ou vendados) anda pela sala com os braços cruzados na altura do peito (o que pode lhes dar mais segurança para se mover de olhos fechados). Uma mordida é representada por um leve beliscão no pescoço. Quando isso acontece e a pessoa que foi mordida está sem a camisinha, ela deve dar um grito de dor, tornando-se um vampiro e continuando a morder outras pessoas. Se, ao contrário, a pessoa mordida está com a camisinha, ela deve dar um grito de prazer e entregar seu preservativo para a próxima pessoa com quem tiver contato. O jogo continua por alguns minutos, e as/os participantes devem sempre manter os olhos fechados. Para facilitar a realização do exercício, é possível utilizar músicas para tornar o clima um tanto dramático, criar uma atmosfera de mistério. Isso contribui para que as/os participantes entrem no jogo.

Esta escolha se justificou pelo pouco grau de intimidade entre as e os participantes da oficina, com o intuito de minimizar a necessidade de exposição individual diante do grupo, facilitando, por outra via, o relaxamento e a participação.

Para a execução da oficina, a equipe se organizou em facilitadoras e co-facilitador/as, no sentido de garantir o manejo das técnicas e do trabalho como um todo, facilitando a liberação de expressões de imaginação e criatividade por parte das e dos participantes. Colocamo-nos sempre atentas/o às dinâmicas de desigualdades e buscamos construir um espaço de horizontalidade, em que as diferenças pudessem se colocar como um campo de possibilidades de trocas e transformações em relação às opressões e subordinações relativas ao gênero e à sexualidade – ambos entendidos em intersecção com outros marcadores sociais, tais como classe social e raça-etnia.

A disposição dos corpos em uma sala de aula não convencional (sem carteiras) e a relação com recursos didáticos de produção material teve um efeito bem interessante de possibilitar fluxos de fala mais dinâmicos. A aula-oficina funcionou como dispositivo educativo, capaz de potencializar reflexão, crítica e transformação¹³, a partir do vivido no “aqui e agora” do/no grupo, além do compartilhamento, nesse tempo-espaço, de experiências vividas em outros contextos e cenários de sociabilidade.

Picar, beijar, morder, gemer... Outras gramáticas na formação em sexualidade e gênero

1. Sobre as vivências nossas de cada dia: o sistema de gênero e o sistema de sexualidade

A partir da reflexão sobre direitos sexuais e direitos reprodutivos – quando foram vivenciadas as técnicas descritas – é

13 Conforme trabalho por Karla Adrião, Jaileila Menezes, Leyllyanne Souza e Mayara Mello (não publicado), a palavra oficina, de acordo com o Dicionário Aurélio Eletrônico, em sentido figurativo significa “lugar onde se verificam grandes transformações”. De acordo com tais autoras, percebemos essas “grandes transformações” como a possibilidade de tensionamentos e deslocamentos de lugares instituídos nas microrrelações, como uma atuação, portanto, em níveis micropolíticos – considerados em sua interface com relações macrosociais e contextos macroestruturais.

possível tecermos algumas considerações acerca das experimentações de performances de gênero e de sexualidade. Na técnica da “Formiguinha safada”, experimentamos o contato com o outro primeiramente através do toque de mão em alguma parte do corpo da pessoa que estava do nosso lado esquerdo, e, em seguida, esse contato se deu através de beijo na mesma parte do corpo (tocada anteriormente). Os exercícios do toque e do beijo foram vivenciados de maneiras diferentes pelas/os participantes.

O beijo em geral mobilizou o grupo, tendo em vista que se tratava de um contato sexualizado com o outro. No entanto, as reações desse contato foram também diferentes a depender do arranjo do par de sujeitos formado. Entre homens, por exemplo, a situação de um colega levar a “formiga” a “picar” o pé de outro colega não provocou grandes reações no grupo; entretanto, no momento de beijar o local do “machucado”, observamos constrangimentos e piadas em tom de crítica à cena. Embora tenha ficado com vergonha de beijar o pé do outro devido às censuras manifestas pelo grupo, o participante o fez.

No caso de duas colegas, mulheres, o local do beijo foi no nariz, o que não provocou nenhuma censura por parte do grupo em relação ao ato de beijar neste formato de par (mulher-mulher). O grupo fez o som “Ohmmm!!”, caracterizando o gesto como meigo. Essa mesma reação do grupo se repetiu outras duas vezes durante a técnica, com outros pares de mulheres, em que o beijo foi novamente no nariz e, depois com outros dois pares, em que o beijo se deu na barriga das participantes. Quanto aos pares homem-mulher, no primeiro desses casos, a menina deveria beijar o colega que estava ao seu lado na região do peitoral, mas na hora de realizar a tarefa, não o fez no local correto, beijando-lhe o ombro. O grupo reivindicou dizendo que a formiga não teria “picado” o colega no ombro! Então ela, timidamente, beijou-lhe o peito. A reação do colega foi de imobilidade, e parecia bastante intimidado com a situação. No segundo caso, o participante precisou beijar a perna de uma colega, o que provocou muitos risos no grupo.

Diante desses exemplos, percebemos que as demonstrações de carinho (aqui exemplificadas pelo ato de beijar) entre mulheres

não foram expressas com timidez, tampouco foram interpretadas de maneira sexualizada, enquanto que os carinhos entre homens, e entre mulheres e homens, foram expressos com timidez e algum nível de constrangimento, como algo menos naturalizado pelo grupo. As reações diferenciadas em relação a esses casos trazem à tona o referencial sexual cultural heteronormativo dominante em nossa sociedade.

A aceitação das manifestações de carinho entre as participantes retoma a figura da mulher a partir das referências culturais da sensibilidade, dos afetos e do cuidado. Isso acaba por colocar como legítimo o contato corporal entre mulheres – em geral, contato este não percebido por uma ótica sexual –, ao contrário do que parece acontecer quanto ao contato corporal entre homens e entre homens e mulheres – ainda que por motivos e vias distintos.

Como argumentam Jane Felipe e Alexandre Toaldo Bello (2009), a cultura de que partilhamos, a ocidental, funciona a partir de padronizações, que definem modos de ser como corretos ou desviantes, a partir do quanto se aproximam ou se distanciam de determinado padrão sócio-histórico adotado. Assim nos constituímos como sujeitos sexuados: “desde que nascemos, instâncias sociais fazem muitos investimentos para que nos tornemos como o ‘modelo’ de masculinidade e feminilidade normatizados ou, ao menos, nos aproximemos dele” (FELIPE; BELLO, 2009, p. 142).

Vivemos intensos e constantes processos de pedagogização de nossos corpos a partir de projetos de masculinidade e de feminilidade, segundo um conjunto de discursos que se constituem e se colocam em relação. (FELIPE; BELLO, 2009). Nesse sentido, constitui-se uma masculinidade hegemônica como um “ente ficcional que está no centro de atração de nossas vontades de normalidades” (SEFFNER, 2003 apud FELIPE; BELLO, 2009, p. 144). Essa referência hegemônica de gênero é constituída *por*, ao mesmo tempo que também contribuir *para* o estabelecimento de uma norma sexual que se pretende compulsória na medida em que se torna também hegemônica: a heterossexual.

Na situação vivenciada no grupo, por exemplo, o contato através do beijo entre homens assumiu uma conotação sexual, parecendo

colocar “sob suspeita” a orientação heterossexual dos participantes envolvidos, causando-lhes constrangimento. De maneira semelhante, quando o beijo se deu entre um homem e uma mulher, supostamente heterossexuais, a conotação sexual apareceu fortemente atrelada ao ato, ao contrário do que se percebeu quando esse tipo de contato se deu entre um homem homossexual (cuja orientação sexual era afirmada perante o grupo) e uma mulher heterossexual. Percebemos, assim, regulações sobre as performances de gênero e sexualidade, no que implicam diferenças de significado do ato de beijar para os diferentes arranjos de casais exemplificados, em termos das reações geradas no grupo e nos/as próprios/as participantes.

Vale destacar aqui que a heterossexualidade se constrói a partir de uma invisibilidade. Trata-se da existência e vigência de “um poder/saber que a instaura como correto, natural, inerente à humanidade, sendo legitimada através dos discursos médicos, psiquiátricos, pedagógicos, religiosos, entre outros” (FOUCAULT, 1999 apud FELIPE; BELLO, 2009, p. 143). Nesse sentido é que a heterossexualidade se constitui enquanto uma matriz (LOURO, 2000), oferecendo-nos referências para a conformação dos nossos corpos às regras de gênero e de sexualidade. No entanto, cabe salientar que, ao mesmo tempo que cria padrões, essa mesma matriz oferece pauta para as subversões (LOURO, 2004 apud FELIPE; BELLO, 2009).

De acordo com Altmann e Martins (2009, p. 66) “a sexualidade está permeada de preceitos éticos e morais que regem as nossas condutas”. A gerência de nossa sexualidade é feita de acordo com o que algumas pessoas dizem sobre o que devemos e o que não devemos fazer. A autora e o autor acima citadas/os deixam claro que essas regras não são rígidas, e que cabe a nós educadoras/es pensarmos as possibilidades de condução da educação sexual, de modo a facilitar processos de subjetivação pautados na liberdade e na autonomia em relação às vivências de gênero e de sexualidade.

Nossa intenção com essa técnica foi criarmos condições para pensarmos sobre as formas de nos posicionarmos nas relações de gênero e de sexualidade, buscando possibilidades de estranhamentos e desnaturalizações diante dos padrões hegemônicos do que é

tido como “masculino” e “feminino”. Entendemos que é pela via da reflexão e da problematização implicadas – e aqui se coloca a pertinência de trabalhar a partir das experiências pessoais dos/as atores/atrizes envolvidos na cena do ensino-aprendizagem – que se pode atuar na dimensão ético-política da formação. Trata-se de pensar e viver a formação docente como um campo de disputa de posicionamentos, um campo marcado pelo aprendizado do respeito a posições que podem ser divergentes, mas que não podem violar os direitos humanos.

Ainda com relação ao momento inicial, na realização da técnica “O vampiro” percebemos que as mulheres, mesmo timidamente, gritavam mais de prazer, enquanto os homens hesitavam em esboçar sons que remetessem ao prazer, sendo mais frequente ouvirmos seus gritos relativos ao medo. Pela vivência dessa técnica, percebeu-se uma timidez geral relativa à demonstração de prazer num espaço público coletivo, porém aparentemente maior entre os homens, o que nos remete novamente aos modos como vivenciamos e performamos gênero e sexualidade a partir de aproximações e/ou distanciamentos em relação aos padrões culturalmente instituídos. O grito de prazer como uma demonstração de erotização no espaço coletivo do grupo diz de lugares relacionados às distintas ordens de “masculino” e de “feminino”.

Na cena do sexo, na cultura sexual brasileira, como argumenta Richard Parker (1991), o prazer do orgasmo vivenciado com gemidos e gritos é algo, em geral, associado à mulher, considerando-se um casal heterossexual. Muitas vezes, o “gritar de prazer” se coloca na cena sexual como uma resposta ao desempenho sexual do homem, uma maneira de afirmação de sua identidade sexual. Nesse sentido, para os homens, no espaço do grupo, de forte regulação entre pares, demonstrar prazer por meio de gritos poderia ser algo que viesse pôr em questão a identidade sexual dos participantes – algo relevante sobretudo no tocante ao *status* da heterossexualidade. Dizendo de outro modo, essa expressão pode ser relativa a uma espécie de jogo econômico entre “quem dá” e “quem recebe” prazer, em uma relação com as referências simbólicas de “ativo” e “passivo” na cena afetivo-sexual.

Para as mulheres, ainda que esse lugar de demonstração de prazer na cena sexual seja legitimado e até incentivado, fazê-lo no espaço público – e não na intimidade de “quatro paredes” – ainda que tenha provocado, em alguma medida, vergonha e certo constrangimento, foi algo possível e utilizado pelas participantes. Poderíamos falar em uma transgressão ao que se espera das mulheres em um espaço público, se considerarmos o controle histórica e culturalmente direcionado aos seus corpos e sexualidades. Trata-se, dessa forma, de movimentos de tensionamentos em relação à afirmação da identidade de gênero de mulheres pelo desempenho do que seria uma “feminilidade” valorizada pelos postulados do exercício controlado e privado da sexualidade, e, em consequência, à afirmação da identidade sexual no caso de homens.

Alguns comentários no final da técnica “O vampiro” fizeram referência a uma participante, que, a partir de um comentário sobre uma outra, declarou que esta teria se aproveitado da brincadeira para gritar, “gemer de prazer” (sic), o que gerou risos entre os demais. Em resposta, a participante explicou que isso aconteceu porque ela estava com “dupla proteção” – no caso da técnica, com duas camisinhas – então, os gritos deveriam ser de muito prazer! Outra integrante continuou mordendo outras/os participantes mesmo após o término da técnica, o que fez sua colega comentar: “Tem uma que gostou, e tá mordendo até agora!” (sic).

É interessante destacar a questão da dupla proteção sexual, na vivência da técnica, relacionada ao fato da participante possuir dois preservativos em mãos. De acordo com Marion Quadros e Josilene Menezes (2009), na cena sexual propriamente dita, dois fatores interferem no uso do preservativo: o primeiro é que os jovens visam mais a contracepção do que a prevenção; o segundo é a falta de empoderamento por parte das mulheres para negociar o uso do preservativo, sendo este o fator mais importante quando falamos de vulnerabilidade. Na oficina, as jovens professoras em formação puderam acessar todo um campo de negociação que coloca em pauta vulnerabilidade, prazer, medo, gozo. O debate sobre trajetórias sexuais e reprodutivas precisa adentrar os espaços de formação como matéria em si de produção de conhecimento,

sem o viés prescritivo e normativo que tanto marca os corpos nos contextos educacionais.

2. Vestido para gozar: quando o prazer se faz em aliança com o poder (e vice-versa)

Uma outra atividade proposta na oficina foi a construção de uma obra de arte usando como matéria-prima as camisinhas masculina e feminina. Essa era exatamente a única regra da atividade, somada à livre imaginação e criatividade dos/as participantes. As produções dos grupos foram as mais variadas:

- Pulseira temática com camisinha feminina (bijuteria), e porta-retratos “vamos conversar sobre sexualidade” (objeto de decoração);
- Colar e pulseira da proteção (bijuteria), e lustre de camisinha masculina (objeto de decoração);
- Maria Bonita (objeto de decoração), enfeite para a casa como um abajur;
- Guinomos do amor (objeto de decoração) – que, conforme o grupo, seriam assexuados, denominados: “Chupa que é de uva”, “Ai, delícia, ai, ai, delícia”, “Pode me usar todinha” e “Sou toda sua”. Segundo uma componente do grupo, eles seriam “perfeitos para o dia a dia; dá para usar à toda hora” (sic).
- Vestido para gozar (objeto de decoração) – segundo uma participante do grupo, “É interessante no momento né! que a gente tá lá, que vai gozar! É interessante a gente tá bem arrumado” (sic), se referindo à peça (vestido) confeccionada;
- Sofia (boneca de luxo) – segundo uma componente do grupo, “Ela não é para o consumo de todos; é para aqueles momentos de carícias. Ela aquece aqueles dias que você está sozinho, homens né!” (sic).

As apresentações das obras de arte mobilizaram o grupo, gerando risos e comentários. Destacamos, para fins de análise, as

apresentações de duas das referidas obras de arte. Especificamente sobre Sofia, a boneca de luxo, deu-se o seguinte diálogo:

Um participante comentou: “Adoro!” (sic), concordando com a utilidade de Sofia em dias que os homens estejam sozinhos.

No intuito de descrever a obra, uma participante falou: “Ela está sempre com você, não liga para os seus problemas, está sempre sorridente” (sic).

O mesmo participante anterior continuou: “Não dá dor de cabeça” (sic).

Seguindo a apresentação, a participante continuou exaltando as qualidades de Sofia: “Não tem TPM... Mas tem que ter sensibilidade” (sic).

Outra participante comentou: “Tem que pegar de jeitinho!” (sic).

O mesmo participante anterior continuou: “Não precisa de cartão de crédito...!” (sic).

Finalizando a apresentação, a participante disse: “Uma vez sua, sempre sua” (sic).

Esta apresentação nos sugere uma reflexão acerca do lugar da mulher na cena sexual, relativa ao par heterossexual: como um objeto (boneca), disponível e disposta a atender às demandas do homem, como “Sofia”, que não se importava com os problemas de seu parceiro e está sempre sorridente para o mesmo. De forma semelhante, percebemos a apresentação da obra de arte intitulada “Guinomos do amor”, que fez uso do gênero gramatical feminino para fazer referência à ação de “se dar” ao outro (“Pode me usar *todinha*”, “Sou *toda sua*”).

O sentido de ser mulher aparece fortemente marcado pelo gênero. Referentes relacionados à sensibilidade, à tensão pré-menstrual e instabilidade do humor vêm caracterizar – ainda que não diretamente, mas de maneiras sutis – o “ser mulher” na cultura brasileira, em associação ao sangramento da menstruação e, como extensão, à certa animalidade – leia-se: irracionalidade. Como

indicaram os/as participantes, a mulher é aquela que precisa ser “domada” para “não dar dor de cabeça”; precisa ser presa, ser “pega de jeito” para estar sempre com o parceiro sem ameaçar ir embora.

O ideal de mulher descrito na vivência do grupo, como aquela não “dá prejuízos” – no sentido mais ampliado da expressão –, não causa problemas, está sempre “arrumada”, pronta para as demandas do parceiro, relaciona-se à subordinação e obediência se considerarmos os sistemas de sexo e gênero. No entanto, o que é relativo a tais sistemas muitas vezes é justamente o que se torna erótico na cena sexual, considerando-se a sexualidade no contexto cultural brasileiro.

Essa é justamente a tensão que Parker (1991) nos apresentou, entre o erótico e as relações de poder. O paradigma da masculinidade se coloca como central nas cenas sexuais – considerando interações heterossexuais – e, em geral, apresenta-se permeado pelo humor, numa lógica alegre do erótico (PARKER, 1991), talvez como forma de aliviar a violência dos atos – entendendo-se aqui a linguagem e o discurso também como um tipo de ato, no seu poder de produzir coisas, criar “realidades”.

É isso o que expressões como “Pode me usar todinha” e “Sou toda sua”, frequentemente relacionadas aos “discursos de sexualidade entre quatro paredes”, parecem atualizar: as assimetrias de poder acabam por se colocar no jogo erótico, constituindo-se, muitas vezes, como fonte de excitação e prazer na cena sexual. Trata-se da linguagem do desejo, metáforas através das quais fala-se e se experimenta a excitação do desejo sexual (PARKER, 1991). Diante dessas considerações, podemos nos deparar com o paradigma de masculinidade colocado como lugar de dominação, e a violência simbólica atrelada ao sistema de gênero, nesse caso, pode dar lugar a significados diversos relativos à prática erótica.

Como argumenta Parker (1991, p. 172), no sistema de referência erótico, “o corpo não é considerado nem fundação para a hierarquia do gênero nem local físico para a verdade do sujeito sexual, mas, como vimos, um objeto de desejo e fonte de prazer”. No entanto, como assegurar essa verdade em cada arranjo afetivo-sexual? Quando e de que maneira esse (suposto) referencial

cultural pode anular o acesso a direitos sexuais e direitos reprodutivos? Quando, por exemplo, esse mesmo referencial cultural pode funcionar a favor da cultura do estupro¹⁴? Trata-se do risco dessa cultura/ideologia do erótico de naturalizar desigualdades de gênero e de sexualidade, de produzir, portanto, subordinações e opressões que concorrem para tornar ainda mais subalternos grupos sociais e sujeitos já subalternizados. Daí a necessidade de, do ponto de vista das relações escolares, âmbito em que a sexualidade está necessariamente colocada, serem problematizados e discutidos os elementos desse campo temático, que constitui, ao mesmo tempo, um campo relacional, onde atuam linhas de poder em diferentes movimentos e intensidades.

Como afirma Parker (1991, p. 203-4), “as relações entre o erotismo e o poder devem ser entendidas não procurando reduzir um ao outro, mas examinando as maneiras pelas quais cada um deles toma forma através do outro”. O que é relativo ao gênero e à sexualidade e (quando?, como?) se torna erótico? O que é relativo ao prazer e (quando?, como?) se torna signo e exercício de poder? Essas questões se colocam como tensões no trabalho sobre/com sexualidade e gênero, à medida que põem em confronto diferentes ideologias, teorias, sentidos e práticas nossas de cada dia, nas suas diversas possibilidades de tensões políticas entre poder e prazer.

Preocupações finais ou como ressignificar o exercício responsável da sexualidade

Durante o segundo semestre de 2016 o nosso país viveu uma onda de ocupações, particularmente em escolas e universidades públicas. Essa ação política foi mobilizada por pautas locais e nacionais, e representou, em especial, a resposta de uma parcela da juventude contra a Proposta de Emenda à Constituição que ficou popularmente conhecida como “PEC do Teto”, que propunha um limite para os gastos públicos pelos 20 anos seguintes, afetando

14 Compartilhamos da definição de Renata Sousa (2017, p. 13) sobre *cultura do estupro*, entendendo-a como um “conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violação sexual”.

sobremaneira os setores de educação, saúde e assistência social. A educação ainda seria novamente golpeada com a proposta de Reforma do Ensino Médio, pautada na: (1) flexibilização curricular por meio de itinerários diversos em torno de eixos formativos (especialistas mostram uma série de perigos, sendo um deles o descompromisso com a formação humana integral, especialmente para escolas públicas com precárias condições de funcionamento); (2) Ensino Integral (que reduziu o componente de formação geral para incluir preparação para o mercado de trabalho, sem deixar claro quais componentes curriculares comporão as Bases Curriculares para o Ensino Médio, e deixando menos claro ainda o conhecimento sobre o lugar destinado aos ditos “temas emergentes” em nossa sociedade, como sexualidade); (3) educação à serviço do mercado (que apresenta o eixo de formação técnica e profissional como grande inovação, mas na prática parece se traduzir como descompromisso político-educacional de repensar as condições de produção e de trabalho em sociedades capitalistas).

Sob essas condições, como (re)pensar a formação docente em sexualidade e gênero? Quais demandas de direitos sexuais e reprodutivos estão (re)postas nas escolas e universidades públicas? No seu trabalho “Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas”, Fernando Seffner (2016) toma quatro cenários para analisar o que denomina de “centralidade das questões de gênero e sexualidade na atual luta democrática brasileira: o *impeachment* da presidenta Dilma, as pautas locais de corpo, sexualidade e gênero nas ocupações, a retirada de gênero dos PNE, planos estaduais e municipais, e o projeto Escola sem Partido. O autor defende a tese de uma hipertrofia das questões de sexualidade e gênero que transbordam a arena identitária e as discussões em torno dos Direitos Humanos e ganha estatuto de tema da alta política, com implicações decisivas para os destinos da democracia.

Ao longo das ocupações em nossa universidade, um dos aspectos de debate e preocupação se deu em torno da democratização do acesso e dos desafios da permanência de estudantes que ingressaram e/ou se mantêm na universidade via política de inclusão

social¹⁵, como é o caso dos estudantes da rede pública, pretos, pardos e indígenas. Essa pauta local em total conexão com a pauta nacional de cortes de recursos teve lugar em meio a demandas identitárias dos/das sujeitos/as políticos/as das ocupações: jovens pobres, negros, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, mães solteiras. Em algumas ocupações as demandas de sexualidade e gênero foram registradas nas paredes em tom de denúncias diversas sobre a universidade como território onde ainda ocorrem violação de corpos: assédios, estupro, desrespeito, discriminação, violação dos princípios dos direitos sexuais e direitos reprodutivos de integridade corporal, autonomia, liberdade, diversidade, dignidade humana.

Esses registros/denúncias nos informam a complexidade/conflitualidade de aspectos envolvidos no campo da educação/formação em sexualidade e gênero. Em meio ao jogo político e mesmo às políticas públicas que ameaçam nossa densidade democrática, a ética do encorajamento ao debate sobre sexualidade e gênero como exercício de liberdade faz-se fundamental, como um dos movimentos de resistência à intensificação dos controles sobre a prática docente. Em diálogo com a oficina que conduzimos junto a estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas diversas, uma das questões que enfrentamos nesta experiência (des)educativa foi tentar ultrapassar o moralismo e a normalização e de buscar uma possibilidade de intervenção/interInvenção sem ser prescritivo. Na oficina, pudemos levar os/as professores em formação a enfrentar problemas éticos e morais engendrados pelo campo dos direitos sexuais e direitos reprodutivos. Nessa dimensão das micropolíticas de produção e negociação de sentidos sobre sexualidade e gênero, o conhecimento das normas morais e dos direitos são importantes, mas não definem plenamente a nossa conduta quando outras diferenças e desigualdades se interpõem e precisam ser consideradas, bem como seus desdobramentos jurídicos, religiosos e socioculturais.

15 Política implantada no primeiro semestre de 2013, em atenção à Lei nº 12.711, ai Decreto nº 7.824 e à Portaria nº 18 do Ministério da Educação.

Hoje o nosso desafio de enfrentar o ímpeto moralizador e normalizador se tornou mais complexo e a ameaça à autonomia docente está em conexão com ameaça a direitos constitucionais e à LDB. A esperança é que os obstáculos impostos às políticas de sexualidade e gênero no campo educacional possam ser superados em meio às disputas sociais e culturais pela agentividade de atores/atrizes referenciados dentro e fora de zonas jurídicas e legais, comprometidos a questionar a naturalização dos modos de ser homem e de ser mulher, a institucionalização da família segundo a heteronormatividade, entre outras violências que limitam a existência humana (SEFFNER, 2016).

Nossa experiência de condução da disciplina Sexualidade e Educação tem mostrado a importância do trabalho de construir cenários de conflitualidade em torno de sexualidade e gênero onde decisões e escolhas precisam ser feitas e as angústias que daí decorrem precisam ser consideradas como próprias da ação política. A diversidade de posicionamentos com relação às expressões de sexualidade e gênero, às vivências de direitos sexuais e direitos reprodutivos no contexto de sala de aula, deve ser confrontada/conectada com as mudanças de parâmetros éticos de determinadas formas de sociabilidade, por exemplo: a maior margem de liberdade de escolha que regula a relação com as normas de conduta em relação à gravidez, divórcio, famílias recompostas, aborto, união estável entre casais do mesmo sexo, entre outras (ALTMANN; MARTINS, 2009). Particularmente na oficina realizada foi interessante observar uma certa afirmação do prazer sexual por parte das jovens, mesmo que, durante outra atividade, toda uma série de estereótipos de gênero incidiu sobre as mulheres, de modo a reiterar uma posição de objeto sexual marcado por crises hormonais.

Outros momentos da oficina puderam ser tematizados a partir da fricção entre sexualidade e gênero, ou seja, aquilo que em alguma medida causa atrito (ou nos pede uma ampliação em nossa forma de relacionar) entre demandas por prazer e demandas por igualdade, sendo um dos desafios de trabalhar com a interface prazer/poder a necessidade de considerar as formas de erotismo “não convencionais”. Essa dimensão erótica precisa ser escutada

para além do ímpeto de uma tradução em termos de vitimização social, principalmente feminina, sob pena de reforçarmos justo aquilo que queremos combater, o moralismo, o machismo e o heterossexismo.

Pensar na formação ou mesmo nos limites e desafios à formação em sexualidade e gênero a partir do campo dos direitos (sexuais, reprodutivos e sociais) implica averiguar o que será objeto de regulação e diferenciar situações de vulnerabilidade e vitimização. Na oficina conduzida, ganhou relevo a maior vulnerabilidade de mulheres e homossexuais a condutas que os desqualificam a partir de uma lógica machista e misógina que conduz vivências de sexualidade e gênero de estudantes universitários/as. Outras lógicas de prazer/poder sequer foram mencionadas, a exemplo das peculiares circunstâncias e particularidades que demandam respostas e proteções específicas e diferenciadas, caso das pessoas transexuais. Estamos fazendo referência a um trabalho conduzido no ano de 2014, justo um ano antes da nossa universidade lançar a política para a população LGBT, com a criação: de uma diretoria, mecanismos para denúncia de homofobia no *campus*, campanha para uso de banheiro pela pessoa trans, oficialização do nome social nos documentos da instituição – medidas tomadas em atenção à pressão de docentes, movimentos e sujeitos sociais que demandaram por direitos sexuais em articulação com direitos sociais que garantissem a permanência desses/as estudantes na instituição, evitando, entre outros eventos, a evasão escolar.

Um ano após a implementação dessas políticas institucionais, uma pichação na porta do banheiro de um dos centros da universidade ganhou repercussão midiática (PICHANÇA..., 2016), dado o seu forte conteúdo de violência: “Morte aos gays da UFPE”. Talvez essa pichação – seguida de todos os projetos em tramitação que ameaçam o princípio da autonomia sexual, universitária e docente no trato e garantia de direitos nas questões de sexualidade e gênero – sirva para aquilatar e redimensionarmos a tão propagada ideia de “exercício responsável da sexualidade”. Que este exercício possa se traduzir em práticas efetivas diante nossas comunidades (universitária, escolar, entre outras), fundamentadas no direito público e

democrático da sexualidade, sem privilégio à família, e em conexão com os princípios de liberdade, igualdade e dignidade.

Um dos maiores desafios desse texto foi produzir a necessária ligação transversal entre aspectos macro e micropolíticos, entre os debates e conflitos da esfera pública ampliada e as produções e negociações de sentido que emergem na prática de formação inicial de professores/as. Mencionaríamos também o desafio de, ao longo do último ano e em meio aos tantos golpes que vivemos em nosso país, buscarmos (re)encontrar e (re)encantar o que Altmann e Martins (2009) tão bem denominam de “região sensível de ação ética e política” própria à educação. Que essa busca não seja em vão!

Referências

- ADRIÃO, Karla Galvão. Perspectivas feministas na interface com o processo de pesquisa-Intervenção-pesquisa com grupos no campo Psi. Labrys, *Estudos Feministas*. julho/dezembro 2014. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys26/psy/KARLA.htm>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*. Ano 9, 2º semestre, p. 575-585, 2001.
- ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Educação sexual: ética, liberdade e autonomia. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 63-80, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- BRASIL. *Projeto de Lei N.º 6.005, de 2016*. Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional.. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FCDB0A973B43338AFD0CD6353EA214BE.proposicoesWebExterno1?codteor=1484506&filename=PL+6005/2016>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- BRASIL. *Projeto de Lei N.º 1.859, de 2015*. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1359704.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

- BRASIL. *Projeto de Lei Nº 7180, de 2014*. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2014a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&cf_ilename=PL+7180/2014>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Brasília: 2014b. 62p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- CORRÊA, Sônia; PETCHESKY, Rosalind. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 6, p. 147-177, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 71-82, 2002.
- DIXON-MUELLER, Ruth. *Population policy and women's rights: transforming reproductive choice*. Westport: Connecticut, Praeger, 1993.
- FAVA, Carolina Andaló. Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática. In: TONELLI, Juracy F. et al. (Org.). *Gênero e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 145-156.
- FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 141-157.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.
- LIMA, Francisca Josélia I. *Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de pedagogia da UFC*. Universidade Federal do Ceará, PPG em Educação Brasileira (Tese de doutorado), 2016.

- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000, p. 7-34.
- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 33-47.
- MCCARTHY, Julie; GALVÃO, Karla. *Projeto Artpad: um recurso para teatro, participação e desenvolvimento*. [S. l.]: Centre for Applied Theatre Research, 2001.
- MENEZES, Jaileila; ADRIÃO, Karla; MELLO, Mayara; SOUZA, Leyllyanne. *Articulando experiências de trabalho com grupos em pesquisa-intervenção: o “Muda” e o “Ação Juvenil”*. Trabalho não publicado.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAIVA, Vera. *Fazendo arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de AIDS*. São Paulo: Summus Editorial, 2000.
- PARKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões: cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller. 1991.
- PICHAÇÃO no banheiro da UFPE lança discurso de ódio contra os gays. *NE 10*, Recife, 8 jul. 2016. Educação. Disponível em: <<http://noticias.ne10.uol.com.br/educacao/noticia/2016/07/08/pichacao-no-banheiro-da-ufpe-lanca-discurso-de-odio-contr-os-gays-625067.phpl>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- QUADROS, Marion T. e MENEZES, Josineide. A abordagem de direitos sexuais e direitos reprodutivos na escola. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion T. (Org.) *Gênero, diversidade e desigualdades na educação*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite et al. (Org). *Falas de gênero*. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, p. 21-55, 1999.
- SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e

políticas governamentais. Julho, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

SILVA, Mírian Pacheco. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores.

ANPEED, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3718-int.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã, no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-10.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 9-29, abr. 2017.

9 DIVERSIDADE NA ESCOLA: a pesquisa-intervenção como fortalecimento da comunidade política

Claudia Mayorga
Geíse Pinheiro Pinto

Introdução

Abordar as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar não é uma tarefa simples. E tal empreitada ganha em complexidade quando entendemos que essas dimensões devem se articular com outras como raça, território, geração (CURIEL, 2007; MAYORGA, 2014). Isso se deve ao fato de que o sistema sexo-gênero (RUBIN, 1975) não opera de forma isolada de outros sistemas de poder, como o racismo ou o capitalismo. São articulações sofisticadas que produzem desigualdades e constituem, em países com histórico colonial, o que Lugones (2011), a partir de uma perspectiva decolonial, vai chamar de colonialidade de gênero. O desafio fica ainda maior quando entendemos que abordar as questões da diversidade na escola não se resume ao trabalho em sala de aula, embora a inclusão dessa perspectiva nos currículos seja de fundamental importância. O racismo, o sexismo e a homofobia são reproduzidos pelas instituições das formas as mais diversas e intervir na/com a instituição faz-se necessário. Um caminho possível, e

-
- 1 Doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri, Espanha; Coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes; Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.
 - 2 Mestra e Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais; pesquisadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes.

que será abordado centralmente neste texto, é o da pesquisa-ação/pesquisa-intervenção.

No texto intitulado *Participatory action research and the public sphere*, (2006), Stephen Kemmis realiza um breve diagnóstico da pesquisa-ação, vinte anos depois de ter sido repensada como ferramenta de potencial crítico e transformador. Para o autor, grande parte da pesquisa-ação que vem sendo realizada não tem sido efetivamente uma ferramenta de crítica como se esperou, e muitas vezes tem se transformado em um veículo, no campo da escola, por exemplo, de domesticação de estudantes e professores, difundindo formas conservadoras de pensar e fazer a educação.

Na América Latina e, de forma mais específica, no Brasil, desde a chamada crise da psicologia social a partir dos anos 1950 a 1970 (LANE, 1980; LANE, SAWAIA, 1991; MONTERO, 2000; JACÓ-VILELA, 2007), a dimensão da participação ativa dos sujeitos de pesquisa na produção do conhecimento e da implicação do pesquisador no contexto a ser pesquisado, associada ao interesse por promover transformações significativas nesses mesmos contextos, marcados por desigualdades, violência e autoritarismo, levaram à delimitação de uma perspectiva na qual o maior enfoque nas dimensões éticas e políticas da produção do conhecimento possibilitou uma releitura crítica da pesquisa-intervenção. Entre as discussões e perspectivas que influenciaram tal releitura, destacamos a problematização feita por Fals Borda (1959) sobre a relação entre *sujeito* e *objeto*, enfatizando a dimensão da participação na pesquisa; a leitura dos escritos de Marx e Engels, especialmente seus primeiros textos, nos quais trabalham a dimensão emancipatória da ciência; as produções de Gramsci (1975) e a orientação crítica da Escola de Frankfurt. Destacamos ainda a Teoria da Dependência que, nos anos 1960 e 1970 (DOS SANTOS, 1966; 1968; 1969), possibilitou uma releitura da relação entre as distintas sociedades, avigorando a posição política dos pesquisadores na produção científica (MONTERO, 2000); a teologia e a filosofia da libertação (MARTIN-BARÓ, 1998; DUSSEL, 1988) e, ainda, a perspectiva dialógica de Paulo Freire (1969), que proporcionou uma ferramenta para leitura da condição das minorias sociais, bem

como sobre as formas de superação das condições psicossociais de opressão. Devemos destacar, também, a importância do feminismo negro e chamado decolonial (LUGONES, 2014), que buscam articular gênero e raça no debate acerca da colonialidade do poder e do saber.

É certo que o momento no qual nos encontramos é bastante distinto, e os problemas que nos desafiam como psicólogos sociais, profissionais que atuam no campo da educação, e como pesquisadores, que atuam com perspectivas participativas e com processos de intervenção, possuem outras complexidades. Se, por um lado, vivemos um momento de reposicionamento do que pode ser entendido como crítica (e o debate do chamado pós-marxismo e dos feminismos tem sido bastante frutífero nessa releitura), nos deparamos também, no caso do Brasil, com uma atuação bastante institucionalizada do psicólogo social junto às políticas públicas e instituições do campo da saúde, do trabalho, da educação, da assistência social e da segurança pública. Tal contexto nos coloca a pergunta sobre qual crítica e com qual mudança é possível colaborar a partir da perspectiva das pesquisas participativas, mais especificamente da pesquisa-intervenção. Nesse sentido, embora concordemos com o diagnóstico feito por Kemmis sobre os rumos contemporâneos da pesquisa-ação (que ampliamos para a pesquisa-intervenção), seguimos considerando tal perspectiva como ferramenta útil para colaborar com a construção de uma sociedade menos marcada pelos eixos de opressão e desigualdade (HARAWAY, 1995).

Assim, no presente artigo, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-intervenção como ferramenta que pode contribuir para o fortalecimento e diversificação da comunidade política em contextos de comunidades e de instituições. Tomamos como objeto de análise o projeto de pesquisa-intervenção da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulado *Cidadania em Ação*, realizado junto à comunidade de uma escola municipal localizada em uma favela da cidade de Belo Horizonte, Brasil. Baseado nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia social comunitária, o projeto se construiu tomando como substrato três perspectivas centrais: posturas teóricas e conceituais

que têm buscado compreender de forma crítica a complexa relação entre juventude de favela, escola e cidadania; posturas teóricas e analíticas que recusam o olhar individualizado e psicologizante da escola, ao se propor uma análise do contexto e das relações sociais no âmbito escolar; e as demandas apresentadas pela escola supracitada. É necessário mencionar que essa instituição se localiza nos arredores de uma favela da cidade e que seu público se constitui quase inteiramente de jovens moradores/as dessa localidade, sendo a grande maioria negra.

No Brasil, o contexto das favelas segue sendo um espaço singular para analisarmos as desigualdades que marcam o país, e o espaço da escola tem sido caracterizado como de produção e reprodução de muitas dessas desigualdades, embora a educação siga sendo entendida como uma prática privilegiada para difusão e concretização dos valores democráticos e de cidadania. A pesquisa-intervenção em questão teve como objetivo, juntamente com os diversos atores de uma comunidade escolar em contexto de favela, fortalecer espaços públicos de interação e debate, visando à democratização das relações e processos e da possibilidade de uma efetiva participação em uma comunidade política.

A favela e seus/suas jovens moradores/as: o contexto da pesquisa-intervenção

Pensar sobre o fenômeno das favelas no Brasil por uma perspectiva psicossocial é trazer para o debate o caráter estigmatizante com o qual esse espaço e seus moradores e moradoras são considerados/as e, portanto, é também aprofundar o debate sobre a cidade e o espaço público numa perspectiva de reflexão acerca da democracia. A favela é permeada de estereótipos e estigmas sobre esse território e, conseqüentemente, sobre o grupo social que ali reside e por um imaginário social que toma a favela como lugar homogêneo, marcado por carências no âmbito econômico, social, político e cultural, além de ser o *locus* da *violência* e da *criminalidade*. Esses elementos e visões são uma constante nos discursos sobre a favela e têm sido problematizados por pesquisadores/as de

distintas áreas do conhecimento, principalmente no que se refere à perpetuação de preconceitos e discriminações, além das formas de atuar da sociedade e do poder público em relação a esses espaços e a seus moradores, formas essas que contribuem pouco para promoção de cidadania e mudança social nesse espaço e dos atores sociais que nele vivem (SOUZA; SILVA, 2002; CRUZ, 2007; SANTOS; MAYORGA, 2015).

Assim, representações da favela como *recinto da criminalidade, da ilegalidade, da violência* são naturalizadas no âmbito da sociedade brasileira, sendo vistas como o espaço do desvio. Desde as primeiras favelas no cenário brasileiro e, também, em Belo Horizonte, surgiram projetos por parte do poder público de erradicação desses espaços, vistos como um atraso à sociedade brasileira. Seus moradores foram nomeados *marginais e desocupados* e impelidos a transferirem-se para regiões cada vez mais periféricas, distante dos centros e zonas valorizadas da cidade, sendo alvo das políticas de higienização que pretendiam *limpar moralmente* a cidade (OLIVEIRA, 2008; COSTA; ARGUELHES, 2008; SANTOS; MAYORGA, 2017), prática que segue nos dias atuais.

Debater sobre a favela significa refletir sobre a própria constituição e história da cidade. Para a construção da cidade de Belo Horizonte, projetada e moderna³, vieram moradores de todos os lugares do Brasil, inclusive em busca de melhores condições de vida, sendo que as primeiras habitações populares (cidade não planejada) surgiram anteriormente à própria *cidade projetada* (PASSOS, 2009). A favela vista como um problema social termina expressando uma *ameaça e empecilho* para os interesses de um projeto de cidade *moderna e civilizada*, e essa concepção segue orientando as práticas de intervenção em tais lugares na cidade

3 Projetao pelo engenheiro Aarão Reis entre 1894 e 1897, Belo Horizonte foi uma das primeiras cidades brasileiras planejadas. Foi planejada e construída para ser a capital política e administrativa do estado mineiro sob influência das ideias do positivismo num momento de forte presença do republicanismo no país. Elementos-chaves do seu traçado incluem uma malha perpendicular de ruas cortadas por avenidas em diagonal, quarteirões de dimensões regulares e uma avenida em torno de seu perímetro, a Avenida do Contorno. Entretanto, Aarão Reis não queria a cidade como um sistema que se expandiria indefinidamente. Contudo, a expansão urbana extrapolou em muito o plano original.

(COSTA; ARGUELHES, 2008; MAGALHÃES et al, 2009). A perspectiva negativa construída sobre esse espaço acaba tendo como função a perpetuação de processos de desigualdade social, gerando a necessidade de analisarmos essa realidade com lentes que desloquem e desnaturalizem perspectivas teóricas, metodológicas e interventivas sobre a favela e seus moradores.

Entretanto, vale ressaltar que outras posições e práticas têm buscado desconstruir esse sentido preponderante acerca da favela. Os/as moradores/as dessas localidades nunca estiveram passivos frente a tal situação e protagonizaram ações coletivas diversas. Em Belo Horizonte, essa mobilização popular ocorre desde meados dos anos 1950, através, principalmente, de associações comunitárias, tendo se destacado, nesse período, a Federação de Trabalhadores Favelados de Belo Horizonte, que se organizou em torno da luta pelo direito à moradia e pelo acesso à saúde, escola e saneamento básico dentro das favelas. A relação da favela com o poder público historicamente tem sido marcada pelo conflito e por tensões e negociações, desde meados do século passado, com objetivo de implementar melhorias nas condições de vida da população favelada, como também de garantir o *direito a ter direitos* (PEREIRA, 2012; SANTOS; MAYORGA, 2017). Muitas dessas ações e mobilizações de favelados/as foram invisibilizadas e desconsideradas durante os processos de elaboração e implementação de políticas públicas (OLIVEIRA, 2008). A favela onde se encontra inserida a escola na qual realizamos a proposta de pesquisa-intervenção possui um histórico de forte mobilização de seus/suas moradores/as, com ampla participação das mulheres e da juventude por meio de grupos culturais e políticos diversos.

Os/as jovens moradores/as de favela constituirão um grupo que sofrerá, de forma violenta, as consequências do processo de estigmatização acima apontado. É sabido que o conhecimento advindo da ciência contribuiu para classificar, hierarquizar e delimitar a experiência da juventude enquanto problema social, especialmente quando se trata da juventude negra e pobre, moradora de vilas, favelas e periferias. Os/as jovens favelados/as com os quais atuamos na pesquisa-intervenção encontram-se inseridos em um campo social

marcado por processos de violência e criminalidade, tráfico de drogas, criminalização da juventude pobre e negra, violência policial, exploração sexual, entre outros. Cabe perguntar por que e para que a juventude pobre tem sido insistentemente abordada pela perspectiva da criminalidade e da violência, que efeitos de poder isso tem gerado e em que tal fenômeno nos ajuda a compreender acerca dos processos de desigualdade social estabelecidos no Brasil.

Fica evidente que a juventude das favelas tem suas condições agravadas pelas situações de vulnerabilização social (ADORNO, 2001) em que muitos deles/as se encontram. Porém, tais condições de vida impostas à parcela majoritariamente negra da sociedade não podem servir como justificativa para naturalização da *delinquência* e a imposição de uma *essência criminosa* aos jovens pobres. Sabe-se que as periferias das grandes cidades, e não somente delas, se caracterizam por modos de vida marcados pelo escasso acesso a bens econômicos e sociais, por altos índices de desemprego, violência doméstica, violência institucional, trabalho informal, baixa escolaridade, pouco acesso a bens culturais, de lazer e saúde, presença do tráfico de drogas e da violência. Embora reconheçamos as ações de caráter transformador e inclusivo dentro das vilas e favelas das grandes cidades, o contexto de vulnerabilidade ao qual está submetida grande parte dos/as jovens moradores/as de favela e periferia é incontestável. Um dos grandes problemas produzidos, como consequência dessa condição social de desigualdade, corresponde à ideia de que os moradores desses espaços são sujeitos incapazes de participar ativamente da construção da própria sociedade da qual fazem parte, deslegitimando suas vozes, essencializando suas experiências como de marginalidade, criminalizando qualquer tentativa de protesto ou resistência. Pelo acirramento das desigualdades, pela naturalização de estigmas e pela progressiva extinção de perspectivas, muitas vezes esses jovens encontrarão na violência, no tráfico de drogas e na maternidade e paternidade a possibilidade de reconhecimento social e acesso a bens simbólicos e materiais valorizados socialmente (SOARES, 2004).

Considerando a experiência da pesquisa-intervenção realizada, identificamos como os/as jovens desse contexto eram percebidos/as

pela instituição escolar da qual participavam, a partir de uma lógica adultocêntrica (MAYORGA, 2006), bem como da lógica de desqualificação da favela e do/a favelado/a, que os/as colocavam, em suas práticas e discursos, em lugares como o da juventude agressiva, potencialmente criminosa e sexualizada, tendo como perspectiva de vida, nas palavras de um professor da escola na qual atuamos, “prisão ou caixão”. Nesse contexto, as políticas públicas têm sido concebidas a partir de um horizonte bastante limitado para a juventude; a salvação e/ou punição parecem se constituir como as únicas saídas possíveis para os/as jovens. É claro que os/as jovens, nos processos de socialização, de subjetivação e constituição de si re-atualizam e incorporam esses discursos que os desqualificam socialmente e, assim, reproduzem a leitura moralista e negativa sobre si mesmos, sobre a favela e seus/suas moradores/as. Uma socialização de gênero baseada na naturalização da desigualdade entre homens e mulheres tem sido uma ferramenta muito potente na reprodução desses lugares subalternizados e invisibilizados. Se por um lado as jovens são fortemente controladas e disciplinadas por meio de discursos e práticas moralizantes acerca do seu corpo, sua sexualidade, sua autonomia, de outro, os jovens são incentivados a *performarem* uma masculinidade supostamente autônoma, de dominação das mulheres e de intolerância com as homossexualidades.

Diante dessa realidade, nos interessou conhecer e problematizar as bases psicossociais que sustentam o imaginário social que re-atualiza e legitima dinâmicas de opressão que impedem o reconhecimento dos/as jovens pobres enquanto agentes sociais e políticos.

Pesquisa-intervenção para quê?

Cidadania como fortalecimento da comunidade política

A cidadania tem sido ponto de debate recorrente quando nos referimos ao espaço escolar. Na proposta desenvolvida, entendemos cidadania como estratégia política (DAGNINO, 1994) e como forma de participar da comunidade política (MOUFFE,

1995), em articulação com alguns dos princípios da psicologia social comunitária, o que nos permitiu construir um posicionamento que valoriza a concepção psicossocial sobre a jurídica. Tal exercício reflexivo produziu um distanciamento da perspectiva tradicional acerca da cidadania, a partir da qual esta é compreendida como um conjunto de direitos e deveres que os sujeitos possuem em uma sociedade, “relacionada à ideia de um *status*, de um posicionamento jurídico-legal perante o Estado” (MONTEIRO; CASTRO, 2008, p. 274). Segundo as autoras, tal perspectiva tradicional parte da divisão clássica proposta por Marshall: direito civil (direito à liberdade individual), o direito político (direito de participar no exercício do poder político) e o direito social (direito à educação, à segurança, à saúde), e caracteriza-se por uma universalidade, imparcialidade, racionalidade e não historicização, ao tomar os direitos como naturais, sem uma conotação temporal (MAYORGA et al, 2011).

Diferentemente da perspectiva de direitos e deveres, a compreensão da cidadania como uma estratégia política (DAGNINO, 1994) parte do princípio que tal noção é histórica, temporal, em contraste com o universalismo ali, já que é construída pelos atores sociais nos embates políticos. Ela é fruto, portanto, de interesses e critérios concretos definidos por grupos sociais em uma dada sociedade e em um momento histórico específico. Nesse sentido, considera-se a cidadania como parcial, em constante negociação no campo do político, uma vez que ela “organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexos constitutivo entre as dimensões da cultura e da política” (DAGNINO, 1994, p. 104).

Para alcançar os objetivos da pesquisa-intervenção, foi necessário superar a ideia de cidadania como aquisição de direitos legais através do Estado, sendo estes direitos atemporais, abstratos e universais, e substituí-la por uma noção de cidadania que se constrói “de baixo para cima”, que inclui “a invenção/criação de novos direitos, que emergem de lutas específicas e da sua prática concreta” (DAGNINO, 1994, p. 108). Essa concepção só é possível quando os sujeitos sociais passam a ser entendidos como sujeitos ativos, atores que definem o que consideram ser seus direitos na luta por

reconhecimento. Tendo em vista a transformação social, essa noção de cidadania pressupõe a construção de novas formas de sociabilidade que redimensionem as relações entre os diversos sujeitos imbricados nesse contexto. Sendo capaz de incorporar tanto a diferença quanto a igualdade, tal noção de cidadania proporciona, assim, “um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os seus níveis, e não apenas a incorporação ao sistema político no seu sentido estrito” (DAGNINO, 1994, p. 107) e delineia uma forma de participar da comunidade política (MOUFFE, 1995).

Uma escola justa (DUBET, 2008) pode ser entendida como aquela que permite entre seus atores a construção de espaços de diálogo, troca de experiências, participação nos rumos da educação e a produção de estratégias políticas para garantir o acesso aos direitos sociais. Segundo o autor, a ampliação do direito à educação teve como objetivo romper com as desigualdades sociais pautadas nos privilégios de origem familiar, ao permitir aos indivíduos a construção de novos lugares na estrutura social. No entanto, a escola, ao invés de criar mecanismos de homogeneização do acesso ao conhecimento, passou a ser reprodutora de privilégios sociais herdados pela família, produzindo um jogo de dominação de valores sociais (BOURDIEU, 1989). Ao privilegiar, como um dos seus pilares, a meritocracia, ela tornou-se um agente na produção de uma distância entre as classes populares e as classes eruditas na garantia dos privilégios sociais dentro das sociedades contemporâneas. No contexto social brasileiro, a ampliação da escolarização para as camadas populares foi seguida por uma crise da escola pública, acompanhada por falta de investimentos públicos, o que evidenciou sua incapacidade crônica de garantir uma educação de qualidade para a população brasileira (PATTO, 1992; SOUZA, 2009), fortalecendo o surgimento das escolas particulares e a manutenção da dinâmica de acesso aos privilégios sociais. No entanto, como aponta um estudo recente sobre a participação e democracia na escola (CASTRO, 2010), a escola pública pode ser considerada como aquela que mais oferece possibilidades de construção de práticas emancipatórias entre seus estudantes, diante do seu histórico social e político e da sua organização técnico-gerencial.

Levando-se em conta o contexto escolar como um espaço mantido por hierarquias, o horizonte é mais favorável para as escolas públicas no que tange à participação e democracia na escola. Foi com base na consideração da escola como espaço privilegiado para construção dessa comunidade política que realizamos a pesquisa-intervenção em questão (MAYORGA et al, 2011).

A inserção no campo e a proposta de trabalho

A proposta de pesquisa-intervenção se desenvolveu em um período de 3 anos. Nos primeiros contatos com direção e coordenação da escola, três preocupações foram destacadas pelos presentes: 1) o espaço escolar é considerado pelos/as estudantes como um lugar de grande importância e valorização, embora tal interesse não se traduza, segundo direção da escola, em interesse pela sala de aula; 2) alguns/as professores/as, segundo reconhecem, manifestam dificuldades no relacionamento com os estudantes da escola, originários de contexto de favela, e apresentam vivências culturais muito diversas das suas; 3) a sexualidade possui uma centralidade na vida dos/as jovens, e a escola e seus professores possuem dificuldades em lidar com tal questão.

Com base em demandas apresentadas pela escola e nas primeiras impressões suscitadas pela imersão da equipe do projeto no ambiente escolar, buscamos identificar e analisar naquela instituição os processos presentes que facilitavam e aqueles que dificultavam a promoção da cidadania. A esse exercício analítico chamamos de mapeamento das riquezas e dificuldades da escola ou *mapa da escola*. A noção de mapeamento foi entendida como uma análise da gramática social (SOUZA, 2009), pela qual foi possível compreender elementos e fenômenos de uma determinada realidade social. A partir do mapa, ou seja, de uma primeira compreensão de alguns fenômenos e relações sociais estabelecidas na escola, pensamos, juntamente com seus atores, quais ações poderiam ser realizadas para que a promoção dessa cidadania pudesse ser fruto da rotina dessa instituição. Fazer o *mapa da escola* significava,

também, buscar construir uma relação de familiarização com o cotidiano dessa instituição, e, para isso, fez-se necessária a escuta de diversas vozes, versões e experiências sobre a escola, seus problemas e suas riquezas. Entendíamos que nosso lugar externo poderia e deveria contribuir com a produção de certo incômodo acerca de algumas dinâmicas tão naturalizadas e cristalizadas, sendo a principal delas a ideia de que não adiantavam esforços, pois a escola, os/as estudantes, os/as professores, as famílias “eram assim mesmo”. Interessava-nos, por meio desse mapeamento, identificar os atores ali presentes, suas vozes, mas também seus lugares de fala, os lugares de poder, as hierarquias sociais presentes, bem como as possíveis rupturas e porosidades dessa dinâmica, aparentemente, tão cristalizada (MAYORGA et coll., 2011).

Diante dessas reflexões, partimos para a atividade de campo atentando-nos para as lógicas de preconceito de cor, raça, gênero, classe, diversidade sexual e território. Isso porque entendemos que o preconceito atua de maneira a promover um desencontro entre os atores (HELLER, 1985), o que acaba por contribuir para a produção de discursos de legitimação de uns e deslegitimação de outros, tanto em relação ao direito de participação social e construção do mundo quanto às possibilidades de voz. Buscávamos com o projeto colaborar com a criação/fortalecimento de espaços de diálogo entre os diversos atores daquela escola, para que pudessem interagir entre si num encontro, recorrentemente impedido pela produção de estereótipos, os quais sustentam os preconceitos e justificam lugares de subordinação, obstando que a mudança seja vislumbrada como uma possibilidade concreta.

Para isso, lançamos mão de procedimentos metodológicos dialógicos e de ação em conjunto, que buscavam observar, descrever e compreender a escola a partir dos seus atores. O exercício foi, neste sentido, o de compreender uma determinada realidade social, relacionando-a ao contexto social, cultural e histórico mais amplo. Realizamos, assim, observação participante em diversos espaços da escola, entrevistas semiestruturadas com a direção e com as coordenações pedagógicas, *rodas de conversa* com os estudantes, professores, funcionários e familiares.

O *mapa da escola* nos permitiu, nesse sentido, conhecer o conjunto de noções e representações que os diversos atores da escola compartilham entre si e quais lugares sociais são construídos a partir das mesmas. Essas noções dizem respeito às concepções sobre o que é ser estudante, o que é ser jovem de periferia, qual é o papel da escola, qual o lugar dos/as professores/as na educação e qual perspectiva de participação no cotidiano da escola é possível para os diversos atores que fazem parte da comunidade escolar. Cabe ressaltar que o mapa elaborado é dinâmico, historicamente localizado e não pretendeu, de nenhuma forma, ser a palavra final sobre as dinâmicas de inclusão/exclusão na escola, seus problemas e suas riquezas (MAYORGA et al, 2011).

Cidadania em ação

Após a elaboração do mapa da escola, que acabou confirmando a circulação de discursos e saberes já levantados na literatura sobre os/as jovens da favela e sobre a dinâmica da escola pública, mas que também revelou iniciativas individuais e coletivas de rompimento com esses discursos, apresentamos a nossa síntese do mapa para direção e coordenações da escola e para os professores. Desses encontros, surgiu a proposta de ações de intervenção, que tomou contornos distintos durante o período de realização do projeto, mas ao final foram delimitadas a partir de três frentes de atuação: frente dos/as estudantes, dos/as professores/as e dos familiares. Para cada uma dessas frentes foram planejadas, em diálogo com a escola e os diversos atores, atividades distintas que consistiram em oficinas psicossociais, rodas de conversa, eventos, reuniões. O nosso papel foi o de mediação e colaboração com o processo proposto.

A seguir, discorreremos acerca de duas ações dentre as diversas realizadas junto com as frentes, e que avaliamos como sendo momentos relevantes do processo da pesquisa-intervenção exposto.

A primeira delas se refere a uma atividade sugerida pelos/as estudantes. Após quase três meses problematizando com estudantes e professores/as de forma separada sobre os discursos e ações predominantes acerca dos/as jovens da favela, sobre as relações de

poder sustentadas por essas concepções, e refletindo também sobre a impossibilidade dos/as jovens terem suas experiências e vozes reconhecidas como legítimas naquele contexto (atividades que sempre foram marcadas por conflitos de ideias e tensões, mas que sempre prezaram a dimensão do diálogo), um pequeno grupo de jovens manifestou que gostaria de convidar os/as professores/as para conhecerem, através de uma visita guiada por eles/as, a favela onde moravam. Ficou claro, durante todo o trabalho que realizamos, que a grande maioria dos/as professores não conhecia a comunidade onde a escola se localizava e onde viviam os/as jovens, sendo que muitos/as deles/as trabalhavam naquela instituição há mais de quinze ou vinte anos. Ficou evidente que os/as professores/as estavam mais próximos de concepções e representações sobre a favela difundidas pelos meios de comunicação, por exemplo, do que por uma efetiva relação com aquele contexto.

O momento de planejamento dessa atividade foi propício para colocar em diálogo atores que, cotidianamente, tinham uma relação em que prevalecia a voz do/a professor/a, sendo esta, muitas vezes, marcada pela desconsideração das experiências dos/as jovens e pela reprodução de concepções sobre os/as mesmos/as como desinteressados/as, alienados/as, sem cultura e indisciplinados/as. Os primeiros discursos que surgiram eram marcados pelas noções de perigo, risco, sentimentos de medo que foram sempre confrontados pelos/as jovens com ideias de que ali era onde eles/as moravam, que os/as favelados/as não eram marginais e que, no final das contas, eles/as estavam convidando os professores para visitar a casa deles/as. Essas conversas foram mediadas pela equipe do projeto e foi momento privilegiado para fortalecer um espaço de maior interação entre esses dois atores da escola.

Embora em muitas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto tenhamos percebido e buscado problematizar um recorrente silêncio das jovens em muitas atividades que envolviam também os jovens, nessa ação específica, elas foram as protagonistas. Propuseram o roteiro da visita, foram as que insistiram na importância dessa atividade e que interpelaram, de forma incisiva, os/as professores/as que se recusaram a participar dessa atividade.

No dia marcado para a visita, do grupo de estudantes que fez o convite, nem todos/as compareceram, e o mesmo aconteceu com o grupo de professores/as. Durante toda a visita, foi possível verificar a presença de um incômodo, por parte dos/as professores/as, por estarem naquela atividade, e de grande euforia dos/as jovens, que pareciam não acreditar que os/as professores/as iriam até o fim. De fato, alguns/mas professores/as desistiram ao longo do caminho, mas a visita foi concluída até parte do percurso planejado. Nos encontros seguintes, tanto com os/as jovens quanto com os/as professores/as, embora as tensões tenham sido destacadas por todos os lados, avaliou-se de forma muito positiva a possibilidade dessa interação, com ênfase nos deslocamentos que a mesma havia provocado e ainda poderia provocar. Um aspecto destacado foi em relação à participação das jovens. Muitas eram vistas pelos/as professores/as como inexpressivas, não participativas e sua atuação durante a visita possibilitou sua participação entusiasmada, e novos olhares sobre as jovens foram produzidos. Esse foi um momento rico para discussão das questões de gênero articuladas com reflexões sobre a favela e os/as favelados/as.

A segunda atividade foi protagonizada pela frente dos familiares. Provocados pela equipe do projeto, sobre qual pensavam ser o papel dos familiares na construção daquela escola, as primeiras concepções que apareceram (e eram bastante cristalizadas) revelavam uma posição de subserviência em relação à escola, sendo esta entendida, muitas vezes, como um favor que recebiam e não como um direito. Resumiam a possibilidade de sua participação em fazer com que seus/suas filhos/as obedecessem às regras da escola e que cumprissem os deveres do *bom/boa aluno/a*. Após vários encontros, as diferenças entre os membros do grupo começaram a aparecer e alguns participantes começaram a delimitar uma função mais política do grupo na relação com aquele espaço. Começaram a levar para o grupo problemas ligados à estrutura da escola, à relação entre professores e estudantes, e o desconhecimento da escola e também deles/as mesmos/as acerca da história da favela onde viviam começou a ser recorrente. Propuseram, diante disso, fazer o levantamento da memória da sua comunidade e decidiram

começar contando sobre suas próprias histórias naquela localidade. Recolheram fotos, compartilharam lembranças que revelavam, na história de cada um, a história de uma comunidade, até que surgiu a iniciativa de produzir um jornal em que pudessem compartilhar aquele conhecimento que estavam produzindo e mobilizar mais pessoas para participarem daquele espaço. A direção da escola foi receptiva em relação à proposta e se disponibilizou a oferecer recurso financeiro para a impressão do jornal.

Durante o tempo que estivemos com o grupo de familiares, foram quatro jornais publicados. Eles organizaram o jornal em tópicos típicos de uma publicação como essa. A cada edição se reuniam para escrever o editorial, o que sempre foi um momento propício para debate entre eles e que exigia reflexões e avaliações de cunho político. A morte equivocada e violenta de um jovem da comunidade por um policial foi um momento de grande mobilização desse grupo, que refletiu sobre a relação entre favela e cidade, entre a polícia e a juventude favelada, e buscavam imaginar soluções para esses problemas. Em uma das Festas da Família realizada pela escola, o tema foi a paz, e, nesse dia, o grupo de familiares se pronunciou e lançou mais um número do jornal. Outros atores da escola começaram a indagar sobre o jornal e a demonstrar interesse em participar daquela construção: estudantes e professores/as demonstravam interesse ou eram convidados/as a escrever no periódico pelo grupo de familiares. Tal produção deu visibilidade ao grupo junto à Secretaria de Educação do município, que passou a convocar o grupo para espaços de discussão e proposição. Esse convite foi bastante problematizado no grupo, que indagava, juntamente com a equipe do projeto, quais os efeitos dessa parceria no próprio grupo.

Avaliamos que esse processo com os familiares possibilitou um vínculo com a escola. O sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação à comunidade escolar foi um processo muito intenso e político. A partir desse momento, o diálogo sobre temas como sexismo, machismo, racismo, homofobia ganhou contornos muito distintos do que vinha ocorrendo até então. Se, no início, os familiares cobravam que a escola tinha que “dar conta”

dessa questão em um sentido disciplinador e repressor, o trabalho coletivo provocou alguns deslocamentos importantes. A incorporação à escola, sentimento de pertencimento àquela comunidade, possibilitou a emergência de uma posição de indagação e reflexão sobre seus próprios valores, sobre a forma como foram educados e sobre como, muitas vezes, reproduziam valores negativos em relação a gênero e sexualidade.

Pesquisa-intervenção, diversidade e a politização da realidade

Contribuir para o fortalecimento da comunidade política no contexto de uma escola de periferia foi o objetivo do projeto sobre o qual discorreremos. Compreendemos que trabalhar com gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar ganha em potencial quando se investe no fortalecimento da ideia de comunidade que se apropria da escola, que se sente responsável por sua construção e na qual a ideia de bem comum começa a se configurar. Entendemos que esse é um objetivo que pode ser traçado e buscado através da ferramenta teórico-metodológica da pesquisa-intervenção. Primeiro, porque compartilhamos da posição política que frequentemente fundamenta processos de pesquisa-intervenção e que se relaciona com um horizonte de enfrentamento às relações de desigualdade e de opressão. A análise que fazemos de tais problemas contempla o exercício de explicitar e problematizar as bases psicossociais que fundamentam, legitimam e dão sustentação a essas dinâmicas de desigualdade que constituem a sociedade brasileira, e buscamos colocá-las em debate junto aos diversos atores da escola. As cenas apresentadas anteriormente revelam também que trabalhar gênero exige que articulemos outras categorias para abordarmos a complexidade do problema e potencializarmos as riquezas e positivities que a escola e seus atores também constroem. Vincular a vida cotidiana, as pequenas ações do dia a dia a processos mais amplos de uma sociedade marcada por eixos de desigualdade tão contundentes foi nosso desafio nesse processo de pesquisa-intervenção, e entendemos que isso pode se realizar

a partir da aposta na interação como elemento central dessa des/reconstrução. Para que isso se efetive, a politização do olhar sobre as relações cotidianas deve ser possível através de provocações diversas entre equipe do projeto e atores, entre os próprios atores. Duvidar das verdades cristalizadas sobre a escola, a favela e sobre si mesmos/as constitui o processo de desnaturalização da realidade, processo fundamental para o debate e construção da igualdade de gênero, antirracismo e diversidade sexual. Tal movimento pode interferir na forma naturalizada de compreender determinadas relações como subordinações naturais e necessárias, que passam a ser pensadas como relações de opressão. Nessa passagem das relações de subordinação para as relações de opressão, a política pode emergir como forma de buscar a igualdade prometida, não mais dentro de uma perspectiva abstrata e universal, mas pensada como o jogo de *equivalência/diferença* (PRADO, 2002).

Após esse trabalho, outros projetos foram construídos, como é comum nas atividades de pesquisa-intervenção, que envolveram atores da escola e de outros espaços da favela onde atuamos. A proposta de um documentário sobre a memória da favela a partir das histórias das mulheres foi um desses projetos que envolveu jovens, lideranças, mulheres comuns que contaram uma história a partir de suas perspectivas.

Sobre a posição da equipe da pesquisa-intervenção, são necessárias algumas palavras. A despolitização e a domesticação da realidade na qual se atua é um risco proeminente. Somos recorrentemente convidados/as a evitar e demonizar o conflito e frequentemente ficamos seduzidos/as pelo lugar que nos é delegado: o lugar do/a *expert* e daquele/a que tudo pode resolver. Tal expectativa em relação à psicologia e psicologia social se adequa àquela concepção de cidadania como fundamentalmente um conjunto de direitos e deveres, posição que exige o técnico-especialista para garantir sua implementação. É preciso duvidar disso permanentemente; é fundamental analisar, durante todo o processo de intervenção, os efeitos de poder que nossa posição produz e reproduz nos contextos de pesquisa-intervenção: efeitos de silenciamento, de tutela, de verdade final. A cidadania não é uma entidade universal, abstrata e

imutável; se entendida, como propusemos ao longo do texto, como estratégia política, deve ser tomada como uma construção histórica e situada. Portanto, tomar a si mesmos como objeto de reflexão e problematização é o exercício de reflexividade fundamental em um processo que pretende fortalecer a participação ativa de sujeitos na construção de uma comunidade política. Se repensar e reposicionar em relação a privilégios de gênero, raça e sexualidade é de fundamental importância nesses processos.

Referências

- ADORNO, Rubens Camargo Ferreira. *Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social*. São Paulo: AAPCS (Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária), 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 10, 1989, p. 3-15.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Current theses on Latin American development and dependency: a critique*. New York: Ibero-American University, 1976.
- CASTRO, Lucia Rabello (Org.) *Falatório: participação e democracia na escola*, Rio de Janeiro, Contra Capa, 2010, 352 p.
- COSTA, Ana Carolina Silva; ARGUELHES, Delmo Oliveira. A higienização social através do planejamento urbano de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX, *Universitas Humanas*, n. 5, 2008, p. 109-137.
- CRUZ, Márcia Maria. Vozes da favela: representações, identidades e disputas discursivas no ciberespaço. *Stockholm Review of Latin American Studies*, Estocolmo, 2, 2007, p. 77-91.
- CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 26, p. 92-101, abr. 2007.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania, em (Org.), *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 103-115.

- DOS SANTOS, Theotonio. *La clase dominante brasileña: concepción*, Chile: Universidad de Concepción, 1966.
- DOS SANTOS, Theotonio. *El nuevo carácter de la dependencia*. Santiago: Ed. CESO, 1968.
- DOS SANTOS, Theotonio. *Latin America: reform or revolution*. New York: Ed. Fawcett, 1969.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUSSEL, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 1988.
- FALS BORDA, Orlando. *Acción comunal en una vereda colombiana*. Bogotá: Colômbia, Nueva América, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed., 1969.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del cárcere*. Torino, Einaudi, 1975.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial, *Cadernos Pagu*, 5, 1995, p. 7-41.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- JACÓ-VILELA, Ana Maria. O estatuto da psicologia social contribuições da história da psicologia social, em MAYORGA Claudia, PRADO Marco Aurélio (Org.). *Psicologia social: articulando saberes e fazeres*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- KEMMIS, Stephen. Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, December 2006, p. 459-476.
- LANE, Silvia. Uma redefinição da psicologia social. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2(6), 1980, p. 96-103.
- LANE, Silvia; SAWAIA, Bader. Psicología: ciencia o política?. In: Montero, M. (Ed.). *Acción y discurs: problemas de psicología política en América Latina*, Caracas, EDUVEN, 1991, p. 59-85.
- LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial: la manzana de la discordia, *Calí*, vol. 6, n. 2, p. 105-119, jul./dez. 2011.

- MAGALHÃES, Maria Luisa et al. Programa Vila Viva: contradições e resistências no processo de urbanização de uma favela em Belo Horizonte, *Anais de trabalhos completos do XV Encontro Nacional da Abrapso*, Faculdade Integrada Tiradentes, Maceió, AL, 2009.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Psicología de la liberación*, Madrid, Editorial Trotta, 1998.
- MAYORGA, Claudia. Identidades e adolescências: uma desconstrução, *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(1), 2006, p. 1-20.
- MAYORGA, Claudia; MARÇAL, Marina; JÚNIOR, Paulo Roberto da Silva; FREITAS, Rafaela; LINO, Tayane. Juventude pobre e escola pública: desafios para a cidadania, em RASERA, Emerson, CASTRO, Marleide; STRALEN, Cornelis (Org.) *Psicologia Social: ética, participação política e inclusão social*, Curitiba, Editora CRV, 2011.
- MAYORGA, Claudia. Algunas contribuciones del feminismo a la psicología social comunitaria. *Athenea Digital*, v. 14, p. 221-236, 2014.
- MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lucia Rabello. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens, *Revista Psicologia Política*, 16(8), 2008, p. 271-284.
- MONTERO, Maritza. Participation in a participatory action research, *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 2000, p. 131-143.
- MOUFFE, Chantal. Democratic politics and the question of identity. In: RAJCHAMAN, J. (Org.), *The identity in question*, New York, Routledge, 1995, p. 47-61.
- OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues. *A favela vem à cidade e não é para sambar: o movimento de favelas de Belo Horizonte (1959-1964)*, Dissertação de Mestrado, Departamento de História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- PASSOS, Daniela. A formação urbana e social da cidade de Belo Horizonte: hierarquização e estratificação do espaço na nova capital mineira, *Temporalidades: Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG*, 1(2), 2009, p. 37-52.
- PATTO, Maria Helena. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro, *Psicologia USP*, São Paulo, 3(1/2), 1992, p. 107-122.

- PEREIRA, Josemeire Alves. *O tombamento do “Casarão da Barragem” e as representações da favela em Belo Horizonte*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas, *Psicologia em Revista*, 8(11), 2002, p. 59-71.
- RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the political economy of sex. In: REITER, R. (Ed.), *Toward an anthropology of women*, 1975, p. 157-210, New York: Monthly Review.
- SANTOS, Luana Carola; MAYORGA, Claudia. *Pobreza e favela: estudos sobre política de segurança pública*. 1. ed. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015. 169 p.
- SANTOS, Luana Carola; MAYORGA, Claudia. Entre as fronteiras do morar e o Direito de Decidir: Uma Etnografia das famílias removidas da Vila da Paz na cidade de Belo Horizonte. *Revista de Direito da Cidade*, v. 9, p. 233-275, 2017.
- SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SOUZA, Jessé. A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 385-431.
- SOUZA E SILVA, Jailson. Um espaço em busca do seu lugar: as favelas para além dos estereótipos, *Territórios*, PPGEO-UFF, 2002, p.107-125.

10 NAS TRILHAS DO AFROFEMINISMO: pedagogias feministas decoloniais para uma crítica anticolonial, antipatriarcal, antirracista, radicalmente livre¹

Karina Bidaseca²

Para Katsí

I.

Entre as leituras que nos marcam, uma questão em particular diz respeito à essência da existência humana: valeu a pena a minha vida? Esta pergunta e também sua resposta dependerão de nosso estar no mundo, de seu contexto de enunciação e do tempo: da possibilidade de pensar a mudança social no tempo em que nos cabe viver.

-
- 1 Texto baseado na conferência proferida na Universidade de Costa Rica, em 26 de outubro de 2014, no Fórum *Despatriarcalización y descolonización de saberes en América Latina y el Caribe*, organizado por Montserrat Sagot, a quem agradeço o convite. Artigo traduzido por Anna Luiza Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira e revisado por Alice Casimiro Lopes.
 - 2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires. Pesquisadora independente do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONICET), no Instituto de Altos Estudos Sociais (IDAES) da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, onde atua como Professora Adjunta de Sociologia. Dirige o Programa "Poscolonialidade, pensamento fronteiriço e transfronteiriço nos estudos feministas" (IDAES) e o Programa de Pesquisa e Extensão em "Afrodescendência e culturas diaspóricas" – UNIAFRO (IDAES/UNSAM). Coordenadora do Programa Sul-Sul (CLACSO). Entre suas publicações no campo de estudos pós-coloniais e feminismos de cor se encontram: *Genealogías críticas de la colonialidad en América latina, África, Oriente* (Buenos Aires, CLACSO/IDAES, 2016); *Perturbando el texto colonial: los estudios (pos)coloniales en América Latina* (Buenos Aires, Editorial SB, 2010) e *Feminismos y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (Buenos Aires, Ediciones Godot, 2011).

Para aquelas de nós que compartilhamos a nobre tarefa de ensinar, ao mesmo tempo que produzimos conhecimento, a responsabilidade é plena. A autora feminista afro-americana bell hooks (1994) indica isso na primeira página de seu livro *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*, de modo muito sincero e incisivo:

Durante as semanas que antecederam à decisão do Departamento de Inglês no Oberlin College sobre se procederia ou não a minha contratação para o cargo, fiquei obcecada por sonhos de fuga – ou desaparecimento –, até mesmo de morte. Estes sonhos não eram uma resposta ao medo de que eu não pudesse garantir o trabalho. Eles foram uma resposta à realidade de que eu conseguiria o cargo. Tinha medo de ficar aprisionada na academia para sempre. Em vez de me sentir eufórica quando recebi o contrato, caí numa profunda depressão [...] me sentia culpada e não podia compartilhar isso com ninguém. (hooks, 1994, p. I)

Em uma parada ao longo do caminho, quando o turbilhão de nosso trabalho na academia nos permite ter algum tempo, costumamos refletir na comunidade universitária sobre que conhecimento produzimos, com que finalidade e para quem?

Minha prática pedagógica, surgida da crítica anticolonial, antirracista e feminista, é meu posicionamento frente ao mundo. Ela implica o questionamento do sistema de dominação patriarcal e racista que nos oprime, enquanto ensinamos a nossas/os estudantes em sala de aula a desaprender.

Compreendi isso nas palavras da feminista chicana Cherrie Moraga (1988, p. 19), que em sua notável antologia, *Esta puente mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, escreveu: “O perigo está em não ser capaz de reconhecer a especificidade da opressão. O perigo reside na tentativa de abordar este problema em termos puramente teóricos”. Passo, então, a transmitir esta mensagem as/os jovens que são as/os arquitetas/os deste mundo.

Certamente, a sala de aula continua a ser o espaço mais radical para a prática transformadora. Nesse espaço, discorrendo sobre eros, erotismo e o processo pedagógico, bell hooks (2001, p. 115) afirma que “Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente”. Ao reafirmar isso, entramos na sala de aula para ensinar e aprender anulando o corpo, construindo uma massa homogênea de estudantes que recebem passivamente conhecimentos já processados, eurocêntricos, sexistas e, em grande medida, racistas.

Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. Mas nossos antecessores docentes não brancos se mostraram igualmente ansiosos por negar o corpo. (hooks, 2001, p. 115).

O ato de ensinar implica desaprender. “Ensinar é um ato performativo”, explica bell hooks. Não no sentido de um espetáculo, mas como um catalisador que transforma as/os estudantes em participantes ativos de suas vidas. Ensinar em diferentes contextos e em diferentes comunidades a pessoas singulares e únicas, como ressalta Audre Lorde (1984) – “As diferenças são a fonte do nosso poder” ou “Não se desmonta a casa do mestre com as ferramentas do mestre” –, requer uma imersão pessoal e afetiva importante no vínculo que geramos com nossas/os estudantes. É uma verdadeira vocação. As/os estudantes são participantes ativos e não receptores passivos de informação; ensinar com liberdade é uma forma de enfatizar que todas e todos são capazes e têm o direito de aprender, que as pessoas se libertam em comunhão e a/o educadora/o não deve se burocratizar no processo, mas manter viva a sua curiosidade frente ao objeto (hooks, 1994; FREIRE, 2002).

Estou convencida de que a aula deve ser transformada para criar conhecimentos emancipatórios, e de que esse lugar se constrói

coletivamente. A comunidade universitária precisa construir conhecimentos emancipatórios junto com as organizações sociais, questionando o extrativismo epistêmico e metodológico que ainda permanece firme no campo acadêmico. A sala de aula necessita ser tomada como um lugar comum, como uma comunidade de aprendizagem, como prática da liberdade, como dizia Paulo Freire (2002).

II.

Existe uma pedagogia feminista como tal? O que acontece com nossas próprias práticas como professoras nas salas de aula quando ensinamos a visibilizar as intersecções de classe/raça/gênero e pensamos nelas como ferramentas de emancipação?

Ao desmascarar a “falsa objetividade científica”, Donna Haraway (1995) propôs que devemos explicitar o lugar de enunciação a partir do qual escrevemos. Vinculando o debate sobre a escrita das mulheres ao método feminista, Lila Abu-Lughod (1993), em seu livro *Writing women's worlds: beduin stories*, diz que começa por se perguntar sobre a busca por escrever uma etnografia em uma voz diferente (GILLIGAN, 1982), e argumenta que este livro deveria ser escrito na voz das mulheres beduínas ou de uma etnógrafa mulher. Mais tarde, a autora se mostra cética com relação a essa posição por discordar da noção de uma voz especificamente feminina na escritura, pela possibilidade de fundar um falso essencialismo e uma cultura da cegueira (*blindness culture*). Antropólogas feministas têm feito excelentes trabalhos sobre as experiências das mulheres e a variação nos sistemas de gênero, mostrando que não é possível imaginar uma “experiência feminina universal” ou um “estilo de mulher”. Do mesmo modo que, nos anos de 1980, muitos grupos de mulheres – lésbicas, afro-americanas, “mulheres de cor” – se sentiram excluídas da participação no desenvolvimento da teoria feminista, comprometida com uma subcultura euro-americana branca.

Se não existe uma “voz diferente” para as mulheres, como eu deveria definir o que buscava? Perguntava a autora. A formulação

seguinte foi, então, a de que queria escrever uma etnografia feminista. Aqui surgiu outro conjunto de dificuldades. A mais básica foi em relação ao que significa ser “feminista”. Uma definição mínima poderia incluir tudo o que diz respeito às condições de vida das mulheres. Mas, se o feminismo implica um tipo de projeto emancipador a ser aplicado às sujeitas da etnografia, isso também não caberia. Ong (1988) tem razão quando insiste que as feministas devem reconhecer outras formas de subjetividade baseadas no gênero (MOHANTY, 1991; SPIVAK, 1993).

O projeto etnográfico poderia, entretanto, ser feminista diante do mundo acadêmico que encarna. Ser feminista implica ser consciente da dominação de gênero. Para as etnógrafas, significa estar consciente da dominação na sociedade que descreve e na relação entre a escritora, as/os leitoras/es e as pessoas sobre as quais ela escreve.

No projeto de Lila Abu-Lughod era relevante a questão do método: era necessário construir sobre a apreensão de que o conhecimento foi gerado com pouca atenção ao gênero, sua suposta objetividade e subjetividade. Portanto, narrar as “experiências de mulheres” – de serem subalternizadas, mães, objetos sexuais, filhas – parecia tornar-se um projeto inviável. Este esforço fundamentou-se na importante contribuição de Donna Haraway (1995) sobre a localidade do conhecimento. A explicitação e exploração da localidade é o que permite o diálogo entre as teorias feminista e antropológica e, a este fenômeno, Marcus e Fisher (1986) chamaram de “momento experimental”.

A linguagem da objetividade é, inevitavelmente, uma linguagem de poder. Além disso, o problema da colonização de mundos não-europeus e os efeitos de homogeneidade e coerência a-histórica produzidos contribuem para defendermos a ideia de “culturas” – dos Nuer, dos Balineses, dos Awlad Ali Bedouin. “Embora defendamos essa ideia de culturas separadas, há boas razões para considerar tal noção uma ficção perigosa para argumentar a favor do que chamo escrever contra a cultura” (ABU-LUGHOD, 1993, p. 9), contra a cultura como conceito de raça ou como sinônimo de civilização (em contraste com a barbárie).

O problema com o conceito de cultura é que, apesar da sua intenção positiva, ela pode ser utilizada para “essencializar” o outro. Assim, a antropologia constrói, produz e mantém a diferença. O discurso da antropologia ajuda a dar às diferenças culturais (e à separação entre grupos de pessoas) o ar de autoevidência (ABU-LUGHOD, 1993, p. 12). Alteridade e diferença podem ser assumidas pelas/os antropólogas/os como “qualidades talismânicas”.

Isto permite-me partilhar algumas reflexões críticas, experiências e dilemas do meu papel como professora universitária e como coordenadora da Escola Popular de Gênero do Programa Pesquisa e Extensão em Afrodescendência e Estudos Afrodiaspóricos (UNIAFRO-UNSAM).

III.

Há quatro anos, entrou em minha sala de aula uma estudante afro-porto-riquenha: Katsí Yari Rodríguez Velazquez. Eu estava ensinando teoria feminista a um reduzido grupo de estudantes, entre as quais havia apenas um homem. Tratava-se de uma estudante de pós-graduação que estava fazendo um intercâmbio na minha universidade. O tema de sua tese não estava diretamente relacionado ao curso. No entanto, sua paixão pela literatura feminina estimulou o interesse pela bibliografia da disciplina. Foi um dos primeiros cursos de pós-graduação no contexto universitário argentino a propor a leitura do pensamento feminista negro de Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, Lelia Gonzalez, Suelí Carneiro, Pat Parker. Esse pensamento permanece marginal ao conhecimento que é ensinado nas universidades do meu país, hegemônico pelo pensamento feminista eurocêntrico, próprio do mundo francês e anglo-saxônico.

A amizade que prontamente nos uniu me permitiu viver de perto seus medos em uma cidade extremamente violenta com o seu corpo negro. Portar este corpo negro, hiper-sexualizado, se tornou um tormento diário. A luta constante por sua objetivação, um castigo. O olhar libidinoso do homem branco se converteu em resistência. Aqueles poucos meses foram suficientes para seu problema

de pesquisa mudar radicalmente. Ela se propôs a analisar as políticas culturais contra a violência de gênero em Porto Rico e, em particular, criou o *site* intitulado “Atreva-se Porto Rico”, desafiando a cidade com seu programa.

O projeto capitalizou suas energias e ela, ao regressar para Porto Rico, me escreveu com a grande novidade de que foi contratada como professora na área de estudos de gênero. Ela estava feliz; ao contrário da história de bell hooks, Katsí Yari estava feliz. Ela estava orgulhosa de seu ser.

She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks

150 e mais

She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks, da escritora canadense afro-caribenha Marlene Nourbese Philip³, se insere em uma nova estética narrativa que oscila entre “a poesia da ‘palavra-jazz’, a fusão de passagens do Caribe e do Inglês, muito perto de uma música crioula” (diz George Elliot Clarke, em seu *site*). Sua escrita se dá na tensão entre a língua paterna (branca, masculina, cristã, europeia) e a língua materna (negra, africana e feminina). Provavelmente, o refrão mais citado seja o do discurso sobre a lógica da língua:

...and english is
my mother tongue
is
my father tongue
is lan lan lang
language
/anguish

3 Nascida no Caribe, em Trindade e Tobago, em 1947. Por *She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks* recebeu o prêmio da Casa das Américas em 1988 e o reconhecimento internacional. Sua prolífica obra inclui outros poemas, ensaios e peças de teatro: *Coups and Calypsos* (1996); *Harriet's daughter* (2000); *The redemption of Al Bumen: A morality Play* (1994) e *The Streets* (1994).

anguish
a foreign anguish
is english...

(PHILIP, 1989)

Philip faz um jogo muito interessante com a fonética da palavra *language* (língua, linguagem) para torná-la *anguish* (angústia): angústia não resolvida na violência do ato colonizador de imposição de uma linguagem, a língua estrangeira com a qual ela não consegue se reconciliar. Em suas obras, questiona o domínio do discurso ocidental e propõe reescrever o passado centrando suas análises na memória e na identidade coletiva. Seu livro *Zong!*, publicado em 2008, trata precisamente de um convite para visitar o dramático passado do final do século XVIII – quando, em novembro de 1781, o capitão do navio negreiro Zong ordenou que 150 africanos escravizados fossem assassinados por afogamento no oceano, para que os proprietários recebessem o dinheiro do seguro⁴. Em *Zong!* se discute a vida da economia de *plantation*, o comércio das pessoas livres na África que são escravizadas na América, a espiritualidade africana e a violência originária do capitalismo. A construção de algumas histórias tão desconexas envolve o ato de restaurar um passado com fragmentos isolados, documentos-palimpsestos, nos quais a própria pessoa (o eu) se confronta com seu passado e seu presente.

I WEEP FOR THIS GAUNT RED WOMAN with the dread hair who, without much formal education, understood the workings of capital and empires. Who was pissed to hell that the product of her labours, her beloved cocoa, could only fetch one cent per pound. I weep for her. And I sing. For her... I feel her anger all these years after her death. Know her anger. Own it as my own. And hers... In knowing her anger I know that she is kin. In ways more powerful than blood... Oh, but I will give an account of descent from ancestors.

4 A decisão judicial “Gregson versus Gilbert” é o único documento público existente que tem relação com o assassinato.

I am neither alone. Nor mutant, Not a changeling. The current of resistance runs swift, runs deep, weaving its way through the genealogy of these people lurking in the half shadows [...] (PHILIP, 1997, p. 22)

*If not in yours
In whose
In whose language
Am I
Am I not
Am I I am yours
Am I not I am yours
Am I I am
If not in yours
In whose
In whose
In whose language
Am I
If not in yours
Beautiful.*

(PHILIP, 1989, p. 53)

Novamente convoca o jogo das negações que ignoram a ideia da linguagem como um campo minado para as mulheres (BIDASECA; SIERRA, 2014). A teórica feminista vietnamita Trinh T. Minh-Ha, nascida em 1952, em Hanói, na Indochina, sob o domínio francês, criada no Sul do Vietnã durante a guerra homônima e emigrada para os EUA, em 1970, di-lo bem. A mulher batalha com duas representações linguísticas do eu: um “Eu” em letras maiúsculas (o sujeito professor, o depósito da tradição cultural) e um “eu” em minúsculas (o sujeito pessoal com uma raça e um gênero específico). O processo de escrita é um ato de violência: para escrever “claramente” é necessário podar, remover, purificar, moldar este “eu” com minúsculas, adequá-lo a uma tradição,

localizá-lo. A mulher precisa “alcançar uma distância” – que nada mais é que uma forma de alienar, adaptar a voz que lhe roubaram ou a tomaram emprestado –, mas especialmente internalizar a linguagem do sujeito professor. Minh-Ha (1989) propõe, em vez disso, um mapa de relações enunciativas no qual a linguagem reflete os paradoxos, multiplica e subverte a noção de um “eu” original que as tradições culturais de gênero tentam fixar.

Em seu ensaio introdutório, *The absence of writing or how I almost became a spy*, Philip (1997, p. 10) diz:

Para muitos, como eu, negra e mulher, é imperativo que a nossa escritura comece a recriar nossas histórias e nossos mitos, bem como integrar as experiências mais dolorosas – a perda da nossa história e da nossa palavra. A reaquisição do poder para criar a própria imagem é vital para este processo, nos reafirma o que sempre soubemos, inclusive aquilo de mais obscuro que ainda está entre nós, quando tudo conspirou para provar o contrário – que pertencemos, sem dúvida, à raça dos seres humanos.

Ela afirma ainda: “O poder e a ameaça da artista, poeta ou escritora surge da sua capacidade para criar I-images, i-mágenes”. Philip (1989 apud BEROIZ, 2012, p. 5) divide a palavra imagem em i-image, a fim de distinguir o “i”, que se traduz em inglês como “eu” e que implica uma reivindicação do eu, da identidade, da individualidade, da diferença. O desafio é, então, “recriar as imagens em que a língua do colonizador se baseia” (PHILIP, 1989, p. 21 apud BEROIZ, 2012, p. 5), de modo que as palavras possam ser usadas de forma alternativa e, assim, “mudar a maneira como a sociedade percebe a si mesma e, possivelmente, a sua consciência coletiva” (PHILIP, 1989, p. 12 apud BEROIZ, 2012, p. 5).

...When silence is
Abdication of word tongue and lip
Ashes of once in what was
...Silence
Song word speech

Might I...like Philomena...sing
continue
over
into... pure utterance

(PHILIP, 1989)

Para a autora, a história do povo afrodiáspórico é um local de “interrupções maciças, traumáticas e fatais” e, portanto, “escrever sobre o que aconteceu de uma maneira lógica, linear é fazer uma segunda violência” (BEROIZ, 2012, p. 5). Por isso, sua prosa não obedece às normas ocidentais, mas inspira-se na composição jazzística, música com claras reminiscências africanas⁵. Philip inscreve, com a sua estética única, a sua própria marca i-dentitária, sua jornada sinuosa produziu uma *parábasis*⁶ (HILL-COLLINS, 1990, p. 221-38), que sabota, como Toni Morrison, a partir das margens, a cena central e atravessa as fronteiras da linguagem. Para bell hooks (1994, p. 14-15):

[...] as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos como coletivo na parte inferior da pirâmide populacional, mas o nosso *status* social é o mais baixo do que o de qualquer outro grupo. Ao ocupar esta posição, suportamos o peso da opressão sexista, racista e classista. Somos

5 “O jazz é uma forma de arte musical que se originou nos Estados Unidos mediante a confrontação dos negros com a música europeia. A instrumentação, melodia e harmonia do jazz se deriva, principalmente, da tradição musical do ocidente. O ritmo, o fraseado, produção do som e os elementos de harmonia do blues se derivam da música africana e do conceito musical dos afro-americanos (BERENDT, 1994, p. 695).

6 *Parábasis* (do grego antigo) foi um dos vários momentos da Antiga Comédia Ática. É uma figura que faz referência a um personagem ou coro que tenta sabotar a cena principal, inclusive tirando a máscara, para interpelar o público ilustre que está localizado nas filas da frente. Gayatri Chakravorty Spivak, intelectual, imigrante, mulher, indiana, hindu, marxista, desconstrucionista feminista, reconhecida por sua crítica pós-colonial, fala de uma “parábase subalterna”. Em seu livro *Crítica da razão pós-colonial*, escreve um capítulo intitulado “Cultura” em que descreve o ato da crítica: “O máximo que pode aspirar uma crítica acadêmica responsável é uma cautela, uma vigilância, uma persistente tomada de distância, sempre defasada, em relação ao envolvimento completo, um desejo de parábase permanente. Qualquer pretensão além disso é uma armadilha” (SPIVAK, 1990, p. 352).

um grupo que não foi socializado para assumir o papel de explorador/opressor. As mulheres brancas e homens negros estão em ambas as posições. Eles podem agir como opressores ou ser oprimidos. Homens negros podem ser vítimas de racismo, mas o sexismo lhes permite agir como exploradores e opressores das mulheres [...] As mulheres brancas podem ser vítimas de sexismo, mas o racismo lhes permite agir como exploradoras e opressoras de pessoas negras.

Insinuações

“O verdadeiro enfoque da mudança revolucionária não está meramente nas situações opressivas de que buscamos escapar, mas naquele pedaço do opressor plantado profundamente em cada um de nós” (LORDE, 1984, p. 123). Nunca me fizeram tanto sentido como hoje estas palavras de Audre Lorde. É através da apreciação, do reconhecimento, do olhar que dedicamos ao nosso próprio corpo que se inicia a mudança de objeto a sujeito sexual. Só compreendendo isso podemos vir a redefinir e desafiar essas representações que são feitas de nós (RODRIGUEZ, 2011).

Espera-se de nós, professoras e professores, que publiquemos em revistas indexadas, que mantenhamos uma alta produtividade no *ranking* das universidades, que transcendamos internacionalmente, mas, como disse hooks (2001, p. 121-2):

Espera-se que professores e professoras publiquem, mas, realmente, não se espera ou não se exige que nós de fato nos importemos com ensinar de modo extraordinariamente apaixonado e diferente. Professores e professoras que amam estudantes e são amados por eles ainda são “suspeitos” na academia. Parte da suspeita baseia-se no temor de que a presença de sentimentos, de paixão, possa impedir uma consideração objetiva do mérito de cada estudante. Mas essa concepção está baseada na falsa pressuposição de que a educação é neutra, de que há alguma base emocional “equilibrada” sobre a qual podemos

nos apoiar de modo a podermos tratar todos igualmente, “desapaixonadamente”.

Com minha estudante, o eros – sequestrado da sexualidade que excede – ingressou na sala de aula como uma força que nos permitiu pensar em utilizar a energia como uma epistemologia transgressora. Como enfatiza Audre Lorde (1984), “[...] o feminismo deve estar na vanguarda da mudança social real, se você deseja sobreviver como um movimento em qualquer país”. Ensinar teoria feminista estimula essa energia erótica que busca transformar a consciência, recriando a potência emancipadora, “a força misteriosa que faz os pássaros migrarem e as flores desabrocharem” (KEEN, 1983, p. 5).

Referências

- ABU-LUGHOD, Lila. *Writing women's worlds: Bedouin stories*. Berkley: University of California Press, 1993.
- BERENT, Joachim-Ernst. *El jazz: de Nueva Orleans al jazz rock*. Santafe de Bogotá: 1994, Pondo de Cultura Económica Ltda, 1994.
- BIDASECA; Karina; SIERRA, Marta. Políticas de lo mínimo: genealogías coloniales en los mapas del sur. *Estudios Feministas*, Florianópolis, n. 22, v. 2, p. 617-625, .mai./ago. 2014.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 1995, p. 7-41.
- HILL-COLLINS, Patricia. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routhledge, 1990.
- hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- hooks, bell. *Feminist theory from margin to center*. Boston: South End Press, 1984.
- hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- KEEN, Sam. *The passionate life: stages of loving*. San Francisco: Harper San Francisco, 1983.
- LORDE, Audre. Age, race, class and sex: women redefining difference. In: _____. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Freedom, CA: Crossing Press, 1984, p. 114-123.
- LORDE, Audre. The master's tools will never dismantle the master's house. In: _____. *Sister Outsider: essays and speeches*. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984.
- MARCUS, George; FISHER, Michael. *Anthrophology as cultural critique: an experimental moment in the human science*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- MINH-HA, Trinh. *Woman, native, other: writing postcoloniality and feminism*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- MOHANTY, Chandra T. Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. In: MOHANTY, Chandra T.; RUSSO, Ann; TORRES, Lourdes (Ed.). *Third world women and the politics of feminism*. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
- MORAGA, Cherrie; CASTILLO, Ana. *Esta puente mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: San Francisco in press, 1988.
- PHILIP, Marlene Nourbese. *Zong!*. Toronto: Mercure Press, 2008
- PHILIP, Marlene Nourbese. *Harriet's daughter*. Toronto: Women's Press, 2000.
- PHILIP, Marlene Nourbese. *A genealogy of resistance and other essays*. Michigan: Mercury Press, 1997.
- PHILIP, Marlene Nourbese. *Coups and Calypsos*. Michigan: Mercury Press, 1996.
- PHILIP, Marlene Nourbese. *She tries her tongue, her silence softly breaks*. Middletown: Wesleyan University Press, 1989.

- RODRÍGUEZ VELÁZQUEZ, Katsí Yari. Entre la negación y la explotación: políticas de sexualidad sobre los cuerpos de las mujeres negras. In: BIDASECA, Karina; LABA, Vanessa Vazquez. *Feminismos y poscolonialidad: descolonizando el feminismo occidental desde y en América Latina*. Buenos Aires: Godot, 2011.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Outside in the teaching machine*. Routledge: New York, 1993.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *The post-colonial critic: interviews, strategies, dialogues*. London: Routledge, 1990.

Título Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo
Organização Alice Casimiro Lopes
Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Revisão de texto Igor Bandim
Flávio Gonzales
Capa Regianne Andrade
Projeto gráfico Diogo Cesar Fernandes

Formato E-book (PDF)
Tipografia Caslon Pro (texto), Myriad Pro (títulos)
Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

