

SEGUINDO OS FIOS DE ARIADNE: REFLEXÕES SOBRE AS TRAMAS DISCURSIVAS QUE CERCAM A TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Irene Tochibana Hilahata¹ (PPGAnt/UFGD) - irene_hilahata@hotmail.com
Prof. Dr. Guilherme Rodrigues Passamani² (PPGAS/UFMS) - guilherme.passamani@ufms.br

RESUMO

Este artigo teve como foco desenvolver um estudo compreendendo a maneira como se desenvolvem as relações de gênero, sexualidade, diversidade e violência em uma comunidade escolar a partir de relatos de alunos, professores, gestores e pais. Afinal, como esses diferentes sujeitos compreendem e lidam com essa problemática no espaço da escola? A pesquisa foi realizada junto aos alunos do Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro ano) em uma escola na cidade de Dourados-MS, por meio de intervenções e/ou oficinas realizadas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo estágio supervisionado em Ciências Sociais desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O trabalho foi desenvolvido tendo como norte teorias e conteúdos de autores relevantes à temática de gênero e sexualidade em contextos escolares, possibilitando a discussão entre os estudantes da rede pública de ensino. Assim, foi possível constatar que, se por um lado há certo “tabu” em discutir tais temas por parte da instituição escolar, por outro, é inegável que esses temas se constituem como um aspecto fundamental para a criticidade de alunos e alunas.

Palavras-chave: Gênero, sexualidades, discursos, escola.

FOLLOWING THE THREADS OF ARIADNE: REFLECTIONS ON THE DISCURSIVE PLOTS THAT SURROUND THE GENDER AND SEXUALITY THEMATIC IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

This article aimed to develop a study of how gender, sexuality, diversity and violence in a school community are developed based on reports from students, teachers, managers and parents. After all, how do different people understand and deal with this problematic in the school space? The survey was fulfilled with high school students (first, second and third year)

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGAnt/UFGD).

² Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

in a school of Dourados-MS city, through interventions and / or workshops carried out through the Institutional Program of Scholarship Teaching Initiative (PIBID) and by the supervised internship in Social Sciences developed by the Federal University of Great Dourados (UFGD). The work was developed based on the theories and contents of authors for a theme of gender and sexuality in school contexts, enabling a discussion among students of the public school system. Thus, it was possible to verify that, while on the one hand there is certain "taboo" to discuss such topics in the school institution, on the other, it is undeniable that these themes are configured as a fundamental aspect for the criticality of students.

Keywords: Gender, sexualities, discourses, school.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, inspirado em Michel Foucault (1987; 1993; 1999; 2012; 2017), bem como nos estudos de gênero e sexualidade sob uma perspectiva pós-estruturalista (BUTLER, 2003; LOURO, 1997; 2001, dentre outros), tem o intuito de pensar as tramas discursivas que cercam a temática de gênero e sexualidade no contexto escolar de uma escola pública no município de Dourados-MS, buscando perceber as reiteraões do modelo heteronormativo, mas também, e principalmente, suas possíveis subversões e questionamentos.

Nosso contato inicial com o cenário em que se desenvolveu esta pesquisa foi realizado ainda durante a graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tanto por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) quanto pelo estágio supervisionado obrigatório da licenciatura. Ao longo da incursão em campo, foram realizadas várias intervenções, principalmente pela realização de oficinas em turmas de Ensino Médio, possibilitando discussões em torno da temática gênero, diversidade e violência.

Observou-se que, embora a discussão sobre tais temas constituía um aspecto fundamental para a criticidade do alunado alunos e um assunto não ignorado por parte dos/as alunos/as, muitas vezes há certa resistência por parte da comunidade escolar (professores, gestores, equipe pedagógica, pais e alunos) em enfrentar o problema sobre a diversidade. Assim, nosso objetivo foi perceber quais dispositivos são operacionalizados para a naturalização de violências contra minorias sexuais e de gênero, bem como as possíveis estratégias encontradas pelos diferentes sujeitos em cena para a subversão da lógica falocêntrica e heterocêntrica que tem constituído e instituído o dispositivo escolar de docilização dos corpos e de estigmatização de sujeitos e suas práticas. A metodologia foi baseada tanto na pesquisa bibliográfica quanto no método etnográfico. Destaca-se que, ao longo deste trabalho, o caderno de campo foi fundamental, de onde posteriormente os dados coletados se transformaram em um recurso ímpar para redigir o texto final.

Entre fios e malhas: um emaranhado de coisas

Em um movimento de (des)construção é que se faz menção à personagem mítica Ariadne. Segundo a mitologia grega, Ariadne era filha do rei de Creta, Minos, e ficou imortalizada por auxiliar Teseu – o herói destemido que mata o Minotauro (um ser metade homem e metade touro) – a sair do labirinto seguindo um novelo de lã. Portanto, o desafio de

refletir sobre as tramas discursivas que cercam a temática de gênero e sexualidade no contexto escolar requer seguir os movimentos discursivos que historicamente têm dado contorno aos processos de invisibilidade e subalternidade de sexualidades dissidentes. Desse modo, pretendeu-se compreender as teias narrativas que servem para justificar as diferenças e fundamentar práticas discriminatórias envoltas em complexas relações de poder e representações, à semelhança do labirinto criado por Dédalo.

Assim sendo, os fios de Ariadne aqui se referem aos meios pelos quais se pode sair do labirinto em que os conceitos de gênero e sexualidade encontram-se aprisionados e que impedem o diálogo e a discussão sobre diversidade e diferenças no contexto escolar.

Ao fazer uma analogia entre os “fios e malhas”, remetemo-nos ao trabalho de Tim Ingold (2012, p. 03), “[...] trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais”. Segundo o autor, o mundo que habitamos é composto não por objetos “[...] que se coloca[m] diante de nós como um fato consumado”, mas por coisas, porque a “coisa”:

[...] É um "acontecer", ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião”. Assim concebida, a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas *vazam*, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas (INGOLD, 2012, p. 03).

Este é o desafio: compreender, desatar esses fios, nós, pois os pontos nunca são conectados, estão sempre em aberto, de modo que o intuito não é alcançar um fim, mas seguir em frente, agregar-se a outros fios. Eles são as relações que vão se tecendo ao longo do percurso, mas uma relação não entre, mas ao longo de muitas linhas “[...] enredadas no centro, mas deixando para trás inúmeras ‘pontas soltas’ nas periferias. Assim cada coisa pode ser vislumbrada [...], não mais como um objeto autocontido, a coisa aparece agora como uma teia ramificante de linhas de crescimento” (INGOLD, 2012, p. 07). Dessa forma, espera-se seguir esses fios, destrinchando suas relações na medida em que eles se desenrolam.

Construindo o campo

Qual o contexto por que tivemos acesso a esses fios? As reflexões sobre o tema surgiram pela oportunidade em atuar nas escolas (no Ensino Médio) do município de Dourados-MS, tanto observando quanto aplicando as oficinas temáticas, experiências estas

que o PIBID e o estágio supervisionado proporcionaram enquanto graduanda em Ciências Sociais pela Universidade da Grande Dourados (UFGD).

O Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) tem como finalidade o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de coordenadores de área – docentes da licenciatura – e de supervisores – docentes das escolas públicas em que exercem suas atividades. Ao contribuir para a integração entre a teoria e a prática, para a aproximação entre universidades e escolas, fomentar práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador e tornar a escola pública um espaço para a reflexão e crescimento na construção do conhecimento, o PIBID mostra-se como um excelente instrumento de capacitação para os futuros docentes.

A escola em que houve atuação pelo programa PIBID-Ciências Sociais, na cidade de Dourados-MS, não é considerada de periferia e tampouco central. Sua fundação ocorreu em 1976 e está localizada em um bairro de classe média. Atende alunos oriundos tanto de bairros próximos (centrais) como de bairros distantes (periferia) e funciona em três turnos: matutino (Ensino Médio), vespertino (Ensino Fundamental) e noturno (Educação de Jovens e Adultos/EJA). Há 16 salas de aula, 108 funcionários e infraestrutura completa: banheiros (masculino e feminino); biblioteca; sala de informática e multimídia (sala esta específica para aulas, com projetor e datashow); quadra esportiva coberta; pátio; sala dos professores; sala da diretoria; sala de reunião; secretaria e setor administrativo. Apesar de sua infraestrutura há muito o que melhorar no que diz respeito à acessibilidade dos alunos, como, por exemplo: não há rampas para cadeirantes ou banheiros adaptados.

Seu espaço físico (interno) não é muito amplo. O pátio destinado aos alunos e utilizado na hora do intervalo é pequeno e não é coberto, ou seja, nos dias de chuva não há espaço para todos se abrigarem, fazendo com que se dispersem em vários locais da escola. Nesses espaços se observa uma escola “muito correta”, “certinha”, com lugares apropriados para qualquer tipo de “manifestação”: por exemplo, há dois painéis onde são expostos cartazes, o que é vedado em qualquer outro espaço. Há sempre funcionários monitorando os alunos para que não estejam fora da sala nos horários de aula; durante a entrada e a saída há também aqueles só para “guardar o portão”. Em outras palavras: quem chega atrasado(a) entra somente com justificativa ou acompanhado(a) de seu responsável, não muito diferente de qualquer outra escola.

Como bem argumenta Foucault (1987), em “Vigiar e punir”, o poder é exercido através de dispositivos disciplinares sobre os indivíduos, utilizando-se do corpo, da vigilância e do adestramento para assim garantir a obediência e a disciplina dos indivíduos, esta interiorizada e naturalizada de tal forma que nem mesmo é percebida, pois a “fabricação” dos sujeitos é um processo tênue e contínuo, quase que imperceptível, operando por meio daquilo que se considera natural. Contudo, é necessário que se desconfie desse processo, já que é a partir das práticas consideradas normais e corriqueiras que se instala o “poder disciplinar”. Muito do que se vê nesses espaços é esse padrão sendo reproduzido e reiterado a cada gestão escolar, produzindo então sujeitos dóceis e submissos a um determinado sistema e garantindo a ordem e o equilíbrio por meio de instituições e grupos sociais.

Para cada escola, eram designados(as) seis acadêmicos(as), distribuídos em duplas, com uma supervisora da disciplina de Sociologia, para que nos orientasse nas atividades desenvolvidas junto aos alunos do Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro ano).

Em 2016, a escola completou 40 anos de fundação. Na ocasião houve participação do PIBIB-Ciências Sociais nas atividades comemorativas, o que resultou na elaboração de um vídeo com depoimentos de alunos considerados “especiais” (cadeirantes, com deficiência visual e mental). Nosso intuito ao pensar nesse depoimento foi compreender de que maneira a escola proporcionava a inclusão (ou a exclusão) desses alunos no espaço escolar. Como já mencionado, a escola em questão não proporcionava muita acessibilidade a esses alunos, bem como, apesar de dizerem que eram bem aceitos pela comunidade escolar, percebíamos, na hora do intervalo, que o aluno com *déficit* de aprendizagem e ainda cadeirante ficava sozinho enquanto seu “tutor” lanchava, ou seja, não era incluído em nenhuma “roda de amigos”, mas segregado, considerado “diferente” ou, na melhor das hipóteses, “os outros” não sabiam lidar com a situação. Percebemos também que esses alunos “especiais” acabavam formando seu próprio grupo e se ajudando mutuamente, o que os tornavam próximos, tendo em vista que tinham algo em comum.

Pensando gênero, sexualidade e educação

Dentre as diversas oficinas realizadas, juntamente com minha parceira de dupla Thainara, os temas gênero, diversidade sexual e violência foram os que mais se destacaram. Em um primeiro momento, ao iniciarmos qualquer atividade pedagógica, tínhamos orientações de nossos coordenadores no que se refere à fundamentação teórica, sempre

dialogando com o campo das Ciências Humanas e Sociais e tendo como norte as teorias e os conteúdos de autores/as relevantes para a temática abordada.

Tais atividades eram sempre polêmicas e geravam muitas discussões e debates, estes proporcionados pelas dinâmicas que elaborávamos para que os alunos participassem. Em uma dessas oficinas com o tema “Gênero, homofobia e violência contra a mulher”, iniciamos a aula com uma dinâmica: “coisa de menino” e “coisa de menina”: dividimos no quadro o que seriam atribuições de menina e de menino (cor, tarefas, jeito de se vestir, comportamentos, etc.) e com a participação dos alunos, fomos elencando essas características que eles/as atribuíam a ambos. Em seguida invertimos: onde era a parte de menino apagamos e escrevemos menina, e da mesma maneira do lado da menina apagamos e escrevemos menino, e assim fomos desconstruindo e construindo com eles tais atribuições.

O que constatamos? Por parte das meninas, havia um compromisso maior, uma seriedade, uma responsabilidade de desconstruir certos estereótipos; já em relação aos meninos, havia muitas “piadinhas”, do tipo: cor de menina é rosa e de menino azul, menino joga bola e menina brinca de casinha, boneca, e aí se instalava a discussão. Essa era a ideia: uma discussão que gerasse a desconstrução de estereótipos enraizados e naturalizados no senso comum. Sobre o tema, Joan Scott (1995, p. 75) argumenta que:

[...] O termo gênero também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar a luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso o termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Ou seja, produzimos e reproduzimos representações sobre o corpo biológico através de contextos sociais, de convenções de nossa sociedade, que diz que há diferenças entre “coisas de menino e coisas de menina”, como azul é cor de menino e rosa é cor de menina, ou que menino joga bola e menina brinca de boneca. Tais pensamentos também estão relacionadas aos discursos produzidos culturalmente (nas instituições educacionais, religiosas, etc.) e que são internalizados. Outro ponto a ser discutido é a naturalização a partir do sexo, isto é, ou se é homem ou mulher, não há outras possibilidades.

Desde o momento da concepção de uma criança, já somos tomados por uma forte indagação: qual será o sexo dela? Será menino ou menina? Essa pergunta não é casual, uma vez que demonstra que, antes mesmo de nascerem, os seres humanos são rotulados,

classificados e colocados em duas “caixinhas” separadas: em uma delas ficam as pessoas do sexo masculino e, na outra, as do sexo feminino. No entanto, deve-se desconstruir esses argumentos e fomentar uma reflexão crítica ao analisar certos tipos de comportamento em sala de aula, para que não se reproduzam a norma hegemônica, crenças e atitudes repetidas quase que inconscientemente, sem que saibamos nem mesmo de onde surgiram.

O gênero, por sua vez, como Butler (2001) aponta, consiste dos significados sociais que o sexo assume. O sexo então é constituído desses significados sociais que adota, emergindo assim o gênero não como uma permanente relação de oposição ao sexo, mas como um termo que absorve e desloca o sexo. Nas palavras da autora:

Se o gênero é a construção social do sexo, e se não existe nenhum acesso a esse “sexo” exceto por meio de sua construção, então parece não apenas que o sexo é absorvido pelo gênero, mas que o sexo torna-se algo como uma ficção. Talvez uma fantasia, retroativamente instalada em um local pré-linguístico ao qual não existe nenhum acesso direto (BUTLER, 2001, p. 158).

O gênero é construído de maneira excludente, de uma forma que o ser humano não só é produzido sobre e contra o inumano, mas também por um conjunto de exclusões, apagando-se e se recusando a possibilidade de articulação cultural. A interpelação médica transforma uma criança, um “ser neutro” (nem menino, nem menina) em um “ele” ou “ela”, classificando, nomeando e os tornando garotas e garotos, reiterando essas nomeações ao longo do tempo para reforçar ou para contestar esse efeito naturalizado. Portanto, segundo Butler (2001, p. 161), “[...] a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma”.

Assim, não devemos tratar a sexualidade apenas na esfera privada, como orienta Deborah Britzman (1996), pois isso limita a sexualidade a práticas sexuais individuais, impedindo um espaço social mais amplo e impondo categorias e fronteiras sociais, visto que a sexualidade não é apenas constituída de ações individuais específicas. Além disso, a construção da sexualidade funciona na esfera do discurso normalizador dizendo o que é marcado (homossexualidade) e o que não é marcado (heterossexualidade). Mesmo porque:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Devemos rearticular a homossexualidade, descolando a heterossexualidade dos discursos da normalidade e da moralidade e colocando a heterossexualidade não como única, mas como mais uma possibilidade dentre muitas. Isso implica “[...] compreender as sexualidades em tantos termos quanto possíveis, e ainda assim conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta” (BRITZMAN, 1996, p. 93).

Outro assunto considerado “tabu” diz respeito ao preconceito e à discriminação, quando tratada a diversidade sexual, de modo que procurávamos proporcionar atividades para que os alunos interagissem conosco. Como já referido, as aulas foram aplicadas no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio durante a disciplina de Sociologia. O objetivo da atividade era discutir as diversas formas de violência sofridas por minorias sexuais e de gênero. Ao falarmos sobre a LGBTfobia, por exemplo, foi possível constatar que a diversidade sexual ainda gera certo desconforto e constrangimento quando tratada: alunos considerados “fora do padrão” (tendo como norma a heterossexualidade) são segregados, sofrem discriminação e preconceito, muitas vezes direta, outras simbolicamente, ficando sempre à margem dos grupos sociais. Mesmo em comentários como “eu não sou preconceituoso/a, eu até tenho amigos gays”, é possível perceber um tom de “tolerância” e não de respeito. E o que pensar da apatia de certos alunos em dialogar sobre essa questão? Não se sabe o que é mais constrangedor: a violência declarada ou a disfarçada, tornando-os invisíveis. Como bem pontuado por Guacira Louro (1997, p. 80):

É importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...].

Por vezes, discutir sobre gênero, diversidade e violência no âmbito escolar é motivo de polêmica, pois a prática discursiva não reconhece a diversidade, principalmente a sexual. O discurso de uma escola inclusiva, outras vezes, fica apenas no campo teórico, desprezando-se o reconhecimento dos sujeitos. Assim, de forma sutil, a discriminação e o preconceito fazem aumentar a cada dia práticas LGBTfóbicas no ambiente escolar. Mesmo aqueles que se dizem não LGBTfóbicos, na verdade, produzem e reproduzem um discurso preconceituoso e discriminatório.

Na escola, desde que começou a observação em sala de aula da disciplina de Sociologia (pelo projeto PIBID-Ciências Sociais), esta ministrada por uma professora com formação em Ciências Sociais, percebeu-se que a discussão que desnaturaliza a temática de gênero e se volta para pensar a diversidade acaba encontrando resistência por parte de alguns alunos e seus respectivos responsáveis. Se, como aponta Paulo Freire (1981), o conhecimento é de suma importância para a constituição do sujeito, permitindo ao indivíduo ampliar sua reflexão, compreender a sociedade em que vive, refletir e atuar criticamente sobre ela, há que se pensar de que modo a escola tem se constituído como um espaço para o fomento desse sujeito.

O que se quer ressaltar nesse contexto é que devemos, em uma era de conflitos, principalmente em se tratando do avanço de discursos e práticas LGBTfóbicas e discriminatórias contra minorias, trazer à tona esses temas sempre que necessário. E mais, tentar articular esses saberes com outras disciplinas, ressaltando o senso crítico dos alunos, de modo que os profissionais da educação atuem junto aos alunos de forma comprometida e responsável diante de uma escola inclusiva.

Judith Butler (2008) destaca em sua obra “Problemas de Gênero” que, para isso, devemos considerar as políticas públicas e sociais, tendo em vista suas representações identitárias. Desse modo, não há como desvincular os problemas de gênero de outras categorias, como raça, etnia e classe social, frente às representações identitárias no convívio em sociedade. Butler acrescenta definindo gênero como “performativo”: “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2008, p. 59).

Hoje, quando observamos que em nosso mundo há mulheres e homens diferentes entre si, nem sempre percebemos o longo processo histórico e cultural separando-os em dois grupos, quase como se fossem de “espécies distintas”. Entretanto, existe uma vasta gama de possibilidades de ser homem e mulher que não são certas ou erradas, são apenas jeitos diferentes de existir como seres humanos.

Foucault (1993), em “História da Sexualidade I”, mostra como a confissão no cristianismo e a ampla discussão da sexualidade, primeiramente nas ciências biológicas e depois nas humanas, encaminharam a humanidade a se definir essencialmente pelo sexo. O filósofo explica que nunca antes se falara tanto em sexo, contudo, não para liberá-lo, mas para reprimi-lo. Nesse sentido, o autor se propôs a fazer um estudo da história política de uma produção de “verdades” que vivemos em sociedade, esta que produz discursos tidos como

verdades, resultando na formação de poderes específicos e levando à repressão sexual. Nesse universo, discursos de “verdades” ou de jogos de “verdades” definiram sujeitos, de modo consciente ou mesmo inconsciente.

Historicamente, a sexualidade humana tem como parâmetro a heterossexualidade. Isso resultou na materialização de diferentes modalidades de preconceitos e, conseqüentemente, na imposição e naturalização da invisibilidade de práticas afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros foram e são alvos de discriminação que se expressa na posição de rejeição. A aversão contra os homossexuais, não tão raro, é legitimada por discursos heterossexistas cuja causa principal é preconceito e LGBTfobia, resultando em muitos casos de assassinatos e cerceamento de direitos de se expressar e ser respeitado no que tange à orientação sexual. Assim, a negação da diversidade humana se manifesta através dos preconceitos, da discriminação e da violência.

Por sua vez, ao se considerar a escola como um espaço de aprendizagem, de formação da sociabilidade entre os sujeitos, cabe analisarmos com que responsabilidade se conduz a formação visando à transformação de práticas pedagógicas. Isso porque a escola ainda é uma instituição altamente reguladora, mas também um espaço de transformações e construções de sujeitos. Assim, é por meio da educação que podemos transformar a sociedade, sendo exatamente nesse setor que se forma o conhecimento crítico-reflexivo, aquele que contesta o *status quo*.

Afinal, Foucault (1999, p. 44) já afirmara que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que elas trazem consigo”, ou seja, esses discursos por vezes naturalizados e internalizados nos espaços escolares, bem como no seio social, tanto podem se reproduzir como também podem ser estrategicamente utilizados como ferramenta de resistência pela parte oprimida.

Diferentes autores têm destacado a dimensão histórico-social das categorias que têm servido para criar diferenças, justificar hierarquias, consolidar dominação, naturalizar mecanismos de exclusão, como Foucault (1993) e Butler (2003). Se historicamente o modelo heteronormativo tem gestado a compreensão do gênero e da sexualidade como “colados” à ordem da natureza, as ciências sociais têm apontado para a arbitrariedade e insustentabilidade de tal naturalização. Assim, conforme aponta Judith Butler (2003), ao contrário do discurso biomédico de uma ordem natural, há uma materialidade do corpo em que corpos são construídos e mutáveis e que o uso de dualismos como corpo físico e corpo social insistem em

tornar invisíveis. Para a autora, há que se evidenciar o caráter contingente de uma produção discursiva que busca estabelecer uma coerência estável entre sexo, gênero e desejo.

Ainda segundo Butler (2003), nem o sexo nem o gênero são categorias elucidativas em si mesmas. Pelo contrário, a ideia de perenidade de um ou de outro conceito, concebidos inicialmente, demonstram atos deliberados e performativos, próprios de uma metafísica da substância que tende a atribuir essencializações, substancializações que nada têm de essencial ou de substancial. Nas palavras da autora, “[...] a univocidade do sexo, a coerência do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista” (BUTLER, 2003, p. 59).

Isso nos remete à noção de poder foucaultiana. Para Foucault (2017), o poder deve ser analisado como algo que circula, que funciona em cadeia, que nunca está em um lugar fixo, nunca está nas mãos de alguém, pois não pode ser apropriado como um bem. Assim, funciona em rede, por meio de complexas redes de relação e muitos agenciamentos: “os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são alvos inertes ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 2017, p. 284-285). Isso porque os indivíduos não detêm o poder de forma unilateral, ao mesmo tempo não são apenas agentes de transmissão, mas efeitos do poder que ao mesmo tempo em que exercem, também são por ele constituídos, uma vez que resistir é também uma forma de deter o poder.

Entre tensões e interdições no contexto escolar

Em 2015 realizamos uma oficina temática de redação com o intuito de promover, junto aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, uma oficina de temas prováveis de redação voltadas para o vestibular e ENEM (daquele ano). Em espaços e horários para além das salas de aula (contraturno) foram aplicados quatro temas que envolviam questões políticas, sociais e culturais, escolhidos e debatidos em conjunto com os alunos.

Essa atividade se propôs a promover discussões voltadas para algumas temáticas da contemporaneidade no que tange ao cotidiano político e sociocultural. Buscamos explorar, problematizar e suscitar ideias e opiniões, bem como argumentos em defesa de pontos de vista relacionados às temáticas abordadas; experiências importantes e necessárias na elaboração do gênero textual solicitado pelo exame, com o qual o ensino das Ciências Sociais pode contribuir

significativamente tanto em sala de aula quanto em outros espaços pela tentativa de compreensão e investigação da realidade social.

Nosso objetivo era proporcionar aos alunos uma atividade em conjunto com toda a comunidade escolar (pais, professores, gestores), mas não foi possível, pois houve resistência por parte da direção. Também era necessária a contribuição do(a) professor(a) de Português para a correção das redações, mas não foi viável. Como não nos deram nenhuma explicação, talvez pela jornada ou pelo acúmulo de trabalho, entendemos que esta seria uma sobrecarga aos docentes. Não foi possível ainda a contribuição da coordenação e direção.

Ao longo da oficina, um dos temas abordados foi “A concepção da família do século XXI”. Ali, tratamos a questão dos novos arranjos familiares, desde a formação da família tradicional (baseada no modelo judaico-cristão) até a família homoafetiva. Em relação a essas questões, os alunos citaram exemplos conhecidos por eles e acabaram refletindo que essas novas concepções estão cada vez mais presentes no cotidiano. Em especial sobre esse tema, houve uma polêmica em sala de aula (relacionada à família homoafetiva) quando uma das alunas disse não reconhecer esse tipo de família, gerando uma discussão “acalorada” com uma estudante que a questionou por que ela não aceitava, querendo uma justificativa.

Em resposta a esse questionamento, a aluna respondeu: “que em sua concepção religiosa, concepção na qual foi educada por sua avó, voltadas à igreja católica, não existia esse tipo de união”, o que revela o discurso de padrões heteronormativos, pautado na educação patriarcal. Estes têm relações patriarcais como formas específicas, em que a mulher ocupa uma posição de subordinação em relação ao homem (a opressão delas), articulando-se com outras formas de relações sociais em um contexto histórico determinado. Contudo, “estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (BRAH, 2006, p. 351).

A Sociologia, nesse contexto, pode ser uma ferramenta capaz de ajudar a construir sujeitos críticos para a vida em sociedade. Diante dessa perspectiva, devemos buscar ferramentas para a desnaturalização dessa opressão. Conforme pontuado por Luis Mello (2005, p. 206-207):

Também as pessoas de sexos diferentes, que se elegem como parceiros afetivo-sexuais e que constroem arranjos familiares que não se enquadram nos estreitos contornos da família conjugal moderna, igualmente encontram-se buscando a superação da rejeição social e vêm afirmando seu desejo de serem reconhecidas como cidadãos/cidadãs cujas famílias devem ser respeitadas e protegidas não só pelo Estado, como também por toda a sociedade.

Sempre tidos como uma não questão, os direitos das minorias sexuais reivindicam igualdade formal e o reconhecimento de seus direitos civis, haja vista que “[...] ninguém pode ser discriminado, ou deixar de usufruir algum direito em virtude de uma orientação sexual ou de sua identidade de gênero” (RODRIGUES, 2011, p. 27).

Em 2004, foi lançado o “Programa Brasil sem Homofobia”, uma articulação entre o governo federal e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT) que instituiu políticas públicas específicas para a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) brasileira. Já em 2008 foi realizada a I Conferência Nacional LGBT para discutir políticas de promoção dos direitos humanos dessa população, “[...] um marco histórico, político e simbólico: a representação da absorção da agenda da diversidade sexual e dos direitos humanos LGBT por parte do Estado brasileiro” (RODRIGUES, 2011, p. 32).

Afinal, como esclarece Richard Miskolci (2007, p. 05-06):

[...] A heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade.

Produzimos e reproduzimos representações sobre o corpo (biológico/sexuado) e suas práticas através de simbologias e a partir de contextos sociais, convenções de nossa sociedade. Essas simbologias também estão relacionadas a discursos produzidos e naturalizados culturalmente (educacional, religioso, científico, etc.). E a escola é parte importante desse processo: por vezes, na escola em questão, meninos e meninas não se sentem reconhecidos, sendo oprimidos pelo contexto.

Porém, para Louro (2001), a emergência da teoria *queer* a partir da década de 1990, bem como seus desdobramentos em estudos sobre sexualidade, possibilitou um alargamento na compreensão dessa realidade. Se antes havia uma tendência em compreender a homossexualidade como uma identidade social que permite a visibilidade e a articulação política, agora, os estudos *queer* apresentam uma proposta desestabilizadora em que entram em cena a problematização não só da heterossexualidade, mas também a desconstrução da própria homossexualidade como uma categoria fixa e permanente. Portanto, por trás de um discurso que busca problematizar os dualismos socialmente estabelecidos como naturais, encontra-se uma postura de reflexividade que também põe em xeque o próprio modo como a crítica é elaborada.

Nesse sentido, para a teoria *queer*, não basta uma crítica à heterossexualidade compulsória em oposição à homossexualidade: torna-se necessária, acima de tudo, uma reflexão sobre o modo como ambas se relacionam e se cruzam. Desse modo,

[...] Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejar-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p. 67-68).

É o que muitas vezes acontece no espaço escolar: os que são considerados diferentes são invisibilizados, como se não existissem, levando os problemas que esse tipo de discussão traz para “debaixo do tapete”. Eles existem, mas não se pode mencioná-los, como se isso fosse possível, pois a todo instante estão circulando, e por que não, a sua e de certa maneira (con)vivendo nesses espaços. Mesmo que acabem por se anular, não se identificando com os demais e, para simplesmente existir, deixam de resistir, não sabendo como lidar com os preconceitos, as discriminações, LGBTfobia, transfobia, intolerância e violência.

Considerações finais

Diante do exposto, o que essa incursão no espaço escolar proporcionou pensar? A resposta é que, tanto a probabilidade de dialogar e debater sobre gênero e sexualidade na escola ainda é de muita resistência quanto esses mesmos espaços têm se constituído como um lócus privilegiado de produção e reiteração de desigualdades (OLIVEIRA, 2018; FERNANDES, 2018). Assim, o discurso de uma escola inclusiva, na maioria das vezes, fica apenas no campo teórico, porque na prática existe outra realidade, desconsiderando-se a diversidade e as diferenças.

No entanto, resistir/persistir é preciso e necessário, como esclarece Foucault (2017, p. 360):

Onde existe poder, existe resistência [...]. Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea [...]. Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que como ele,

venha de baixo e se distribua estrategicamente. [...] A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

Portanto, urge que nos preocupemos com o ensino, desde a sua base (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) até a graduação, e principalmente com o Ensino Superior, pensar sobre a qualidade com que estão formando professores e professoras para as escolas. É necessário que se articulem teoria e prática e que as universidades dialoguem com a escola, buscando atender as demandas das e para elas, que os futuros profissionais já tenham experiências em sala de aula, que sintam os problemas dentro desses espaços e que se qualifiquem para lidar com esses alunos e alunas. Deve-se entender o papel social e a consciência política de ser professor, aquele educador que vai além de sua formação (formação continuada sempre) para atender o estudante. É relevante, portanto, conhecer a compreensão da criança e principalmente a do professor em relação ao grupo com que vai trabalhar: pensar o aluno real e não o idealizado, como normalmente se pensa na universidade.

Dessa forma, acreditamos que a escola precisa ter suas práticas, conteúdos pautados na ética, respeito à dignidade e a própria autonomia do educando, como preconizava Paulo Freire, pois acreditamos tal como ele que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (2015, p. 16) e isso nunca poderá ser chamado de doutrinação (SANTA BARBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 118).

A cultura da violência, que tem marcado nosso país nos últimos tempos, precisa ser combatida, principalmente (como tem sido feito) pelos meios institucionais, pelos movimentos sociais organizados e pela produção político-cultural. Assim sendo, todas as estratégias são válidas, desenvolvidas a partir do diálogo em todas as instâncias, não apenas na instituição escolar, mas principalmente no âmbito social, pois, em um momento em que se veem cada vez mais casos de intolerância e violência, é necessário considerar um modelo de sociedade em que pensar diferente não seja um problema e que o ponto de vista da maioria ou da minoria não tire o direito de quem dele não compartilha, de ser o que são, de pensar o que pensam.

Referências

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, jan./jun. 1996, p. 71-96.

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.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERNANDES, Sanderson Fardim. **As trajetórias de jovens trans na fronteira Brasil/Bolívia: (in)visibilidade nas escolas públicas de Corumbá (MS)**. 2018. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento das prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002. Acesso em: 12 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação**. *Revista de Estudos Feministas*, vol. 9 (2). Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001, p. 541 - 553.

MELLO, Luiz. **Outras famílias: a construção social da conjugalidade homossexual no Brasil**. *Cadernos Pagu* (24), janeiro-junho de 2005, p. 197-225.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização**. Congresso de leitura do Brasil, 2007, p. 01-19. Disponível em:

www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

OLIVEIRA, Cleber Teixeira de. **Construção da identidade masculina e relação intragênero: uma cartografia pensando a socialização**. 2018. 181 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos de Goytacazes, 2018.

RODRIGUES, Julian. Direitos humanos e diversidade sexual: uma agenda em construção. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 23-37.

SANTA BARBARA, Isabel. S. M.; CUNHA, Fabiana. L. da; BICALHO, Pedro. P. G. de. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.): **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 105-120.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS/FACED, v. 20, nº 2, julho/dezembro de 1995, p.71-99.