



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Izabella Marques Corrêa

Gênero e currículo: um movimento de (des)construção

Rio de Janeiro

2013

Izabella Marques Corrêa

Gênero e Currículo: um movimento de (des)construção

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof^a Dra Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C824 Corrêa, Izabella Marques.
Gênero e currículo: um movimento de (des)construção / Izabella Marques
Corrêa. – 2014.
84 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Identidade de gênero na educação – Teses. 2. Prática de ensino – Teses.
3. Computadores e civilização – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.5.016::347.156

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Izabella Marques Corrêa

Gênero e Currículo: um movimento de (des)construção

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a Dra Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Maria Inês G.F. Marcondes de Souza
Pontifícia Universidade Católica - Rio

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, por sempre me acompanhar onde quer que eu ande. Obrigada pela sincera e protetora companhia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha família, meu alicerce. Acredito que todo trabalho seja uma obra. Nós planejamos, vemos se a realização é possível, elaboramos um projeto e começamos a erguer a edificação. Colocando tijolos, passando o reboco. Minha família fez parte dessa engenharia toda. Meus pais, amo vocês! Com todo amor do mundo, minha irmã Fernanda. Desde sempre me apoiando, se preocupando comigo em todos momentos. Naninha, seu apoio e seu amor foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui, mesmo com todos os percalços do caminho.

Agradeço ao ano de 2004, estranho agradecer a um ano... Mas nesse ano começou minha história na UERJ, lugar que possibilitou maravilhosos encontros e inesquecíveis experiências na minha vida. Veio a graduação, três anos mais tarde o mestrado, trazendo riqueza de conhecimento e realizações pessoais.

Um desses maravilhosos encontros foi com a Professora Miriam, minha exemplar orientadora. Sempre competente, sempre atenciosa, cuidadosa com a leitura. O que aprendi com você foi além do que poderia imaginar. Adoro ouvi-la falando, queria ter sido sua aluna na graduação... Ainda bem que pude tê-la como minha orientadora. Se pudesse voltar atrás, teria feito a mesma escolha! Obrigada por compartilhar esse mestrado comigo!

Agradeço à escola onde realizei a pesquisa. Obrigada aos profissionais que me cederam um pouco do seu tempo corrido para as entrevistas.

Agradeço ao cuidado gentil das professoras da banca de avaliação. Obrigada por enriquecerem meu trabalho!

Não poderia deixar de mencionar pessoas que também fazem dessa história que terei muito orgulho de contar: minhas amigas Thais Maia, sem ela não estaria aqui, e Bonnie Axer, “minha orientadora oculta 1”, desde a graduação me aturando! Carla e Priscila, parceiras de orientadora e que dividiram essa experiência comigo. Luciana Veloso, minha “orientadora oculta 2”. Minha prima Thais Araújo, por escutar meus anseios. Meu amigo Eraldo Azevedo, por ter me ajudado no inglês. Também agradeço a outros(as) amigos(as) que acreditaram em mim e me ajudaram a perceber que, com minhas pequenas pernas, posso caminhar muito, ainda que devagar. A dissertação é nossa! Obrigada ao amor de todos que me apoiaram!

RESUMO

CORRÊA, I.M. *Gênero e currículo: um movimento de (des)construção*. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Os estudos para a realização da presente dissertação estão contextualizados no campo epistemológico do currículo e pretenderam abordar questões relativas ao gênero, no contexto da prática. Para tanto, foi considerada a perspectiva de Elizabeth Macedo, que entende o currículo como espaço-tempo de fronteira e enunciação de sentidos. A pesquisa buscou destacar que sentidos de sexo, gênero e identidades são atribuídos e se mostram na prática curricular de profissionais que trabalham no segundo segmento do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) em uma escola privada de ensino regular localizada no município do Rio de Janeiro, que anuncia um posicionamento não sexista no seu projeto político-pedagógico. A análise se propôs a mostrar caminhos de construção e desconstrução de concepções que tentam fixar identidades de gênero, acreditando na fragilidade dessas fixações, por considerar que as identidades estão em constante processo de fluidez. Para aprofundar a reflexão, além da interlocução com a teórica com o campo do currículo, o trabalho contou com os estudos *queer* para tratar sobre questões de gênero e processos de identificação, principalmente com Judith Butler e Guacira Lopes Louro. O corpus empírico da pesquisa é constituído por entrevistas semi-estruturadas realizadas com profissionais da escola (professores e gestores). As falas dos entrevistados apontaram para a dificuldade de se trabalhar as questões de gênero, mas, ao mesmo tempo, indicaram movimentos de desnaturalização das identidades de gênero, destacando a heteronormatividade e considerando diferentes maneiras de viver as sexualidades. O estudo pretendeu abrir caminhos para que as diferenças de gênero não sejam limitadas a esquemas binários que pretendem operar a partir de oposições dicotômicas fixas, mas, sim, que se movimentam de acordo com os deslocamentos dos inúmeros processos contingentes de diferenciação, produzindo identificações provisórias.

Palavras-chave: Currículo. Diferença. Gênero. Heteronormatividade. Identidade.

ABSTRACT

CORRÊA, I. M. *Gender e curriculum: a movement of (de) construction*. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The studies for the realization of this dissertation are contextualized in the epistemological field of curriculum and intend to address gender issues in the context of practice. Therefore, it was considered the prospect of Elizabeth Macedo, who understands the curriculum as a space/time border and enunciation of meanings. The research sought to emphasize that meanings of sex, gender and identities are assigned and are shown in curricular practice of professionals working in the final series of the second upper elementary school (8th and 9th) in a private school located in the municipality of Rio de Janeiro which announces a gender-neutral position in its political - pedagogical project . The analysis aimed to show ways of construction and deconstruction of concepts that attempt to establish gender identities, believing the fragility of these fixations, considering that the identities are in a constant state of fluidity. For further reflection, beyond the dialogue with the theoretical field of curriculum, the work included the theoretical articulation and dialogue with queer studies to address issues of gender and identification processes, especially with Judith Butler and Guacira Lopes Louro. The methodology used for the elaboration of the work relied on semi - structured interviews with school personnel (teachers, director and coordinator). The statements of interviewees pointed to the difficulty of working on gender issues, but at the same time indicated the signaling cues for denaturalization of gender identities, highlighting heteronormativity and considering different ways of living sexualities. The study intended to pave the way for the understanding that gender differences are not limited to binary schemes wishing that operate with fixed dichotomous oppositions, but that they move according to the movements of the numerous contingent of differentiation processes, producing identities.

Keywords: Curriculum. Difference. Gender. Heteronormativity. Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 GÊNERO COMO CAMINHO INVESTIGATIVO	15
1.1 O movimento feminista	16
1.1.1 <u>A primeira onda feminista</u>	17
1.1.2 <u>A segunda onda feminista</u>	18
1.1.3 <u>A terceira onda feminista e a ampliação do conceito de gênero</u>	22
1.2 A heteronormatividade	24
1.3 Uma possibilidade de desconstrução: os estudos <i>queer</i>	27
2 IDENTIDADE E IDENTIDADES	31
2.1 Identidades de gênero	33
3 CURRÍCULO E GÊNERO	37
3.1 Currículo: que lugar é esse?	43
4 QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA INVESTIGADA	49
4.1 O Projeto Político Pedagógico da escola	50
4.2 Analisando as entrevistas	58
4.2.1 <u>“Aqui se fala de gênero”</u>	60
4.2.2 Falando de gênero e de outros eixos de performatividade: adolescência, heterossexualidade e homossexualidade	69
CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA	75
REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

Para apresentar o caminho que busquei percorrer na dissertação, considero necessário mencionar de onde surgiu o interesse para o tema da pesquisa e como iniciei essa caminhada.

As discussões sobre gênero na escola tornaram-se cada vez mais frequentes na contemporaneidade, em virtude dos múltiplos modos de compreensão e sentidos atribuídos às práticas educativas em relação ao corpo e suas diferentes possibilidades de manifestação.

A ideia da qual partiu a intenção da pesquisa é de que a escola é um espaço marcado pelas relações de gênero, constituindo significados, concepções e valores no que tange às identidades de gênero, estabelecendo maneiras de pensar e refletir sobre os processos de construção do sujeito, um espaço de organização social, onde práticas sociais se reproduzem e se constroem, transformando e reinventando paradigmas.

A partir da experiência como profissional da educação que tive com adolescentes, o que me intrigava eram as diferentes maneiras como exercitavam sua sexualidade, o que contribuiu para que eu refletisse a respeito da significação do corpo como texto na escola, considerando suas narrativas, que implicam vários processos de identificação e subjetivações de ordem sexual.

Em pesquisa realizada em 2011 pelo GGB (Grupo Gay da Bahia), a mais antiga associação brasileira de defesa dos direitos dos homossexuais, o Brasil é apontado como primeiro lugar no ranking mundial de assassinatos homofóbicos. Em pesquisa realizada pela UNESCO, há nove anos, intitulada "Juventudes e Sexualidade" (2004), a escola já era apontada como terceiro lugar de visibilidade da discriminação sexual e cerca de um quarto dos alunos afirmou que não gostaria de ter um colega homossexual. Dessa forma, para além do meu interesse pessoal, acredito ser relevante, para o campo da educação, discutir cada vez mais sobre as questões de gênero.

Considero ainda pertinente refletir sobre currículo e os sujeitos que nele circulam, percebendo o mesmo como cenário de fronteira (Macedo, 2006) para pensar as sexualidades para além de nomeações, de classificações que configuram binarismos.

Ao longo de meus estudos para a pesquisa, pretendi problematizar a necessidade de nomear e categorizar o gênero, trazendo a forte presença de um caráter regulador e heteronormativo do currículo, propiciando práticas de disciplinamento e controle da sexualidade: é o que Butler (2008), chama de matriz heteronormativa.

Considerando o que foi apontado nas linhas acima, busquei e ainda busco refletir, visto que a pesquisa que pretendi desenvolver não propôs esgotar a complexidade do tema, mas proporcionar um outro olhar sobre que lugar os não heterossexuais ocupam, se eles estariam do outro lado da fronteira e por que são colocados no lugar “daqueles que não devem ser” e por que existe a necessidade de se escolher um lugar para viver a sexualidade.

De maneira mais particular, por ter trabalhado com adolescentes, me interessei pelas formas de pensar, sentir e agir no campo de suas experiências de gênero e sexualidade, posto que essas experiências atravessam os processos de construção de identidades.

O termo adolescente é comumente relacionado ao indivíduo da faixa etária entre 11 e 18 anos. Em termos de localização histórica, com a contribuição de P. Ariès (1981), lembro que estudos científicos do século XIX preocuparam-se em investigar tanto o púbere, quanto o jovem. A Psicologia, junto à Medicina e às práticas higienistas, começaram a configurar o objeto de estudo denominado “adolescência”, com influência da ciência positivista do século XIX.

Assim, o conceito adolescência se estabeleceu primeiramente por meio dos estudos da Medicina e da Psicologia; mais tarde, já no século XX, derivou-se um conjunto de estudos mais específicos sobre o tema, o campo da Psicologia da Adolescência.

Leite (2010, p.59) comenta que

o entendimento da adolescência como uma fase (crítica) do desenvolvimento natural do ser humano remete a sentidos já secularmente afirmados na psicologia e, em certa medida, assumidos pela escola e mesmo pelo senso comum.

A construção do conceito adolescência e sua apropriação pelo imaginário social contaram com a influência de vários fatores, entre eles, a prática higienista, que tratava o púbere como estorvo, em decorrência das transformações físicas que evidenciavam o comportamento sexual. Porém, é válido mencionar que há divergências de ordem cronológica e até de fontes históricas quanto ao reconhecimento de um sujeito que não é mais criança e ainda não é adulto.

Santos (1996) expõe, em um estudo que realizou acerca das concepções de infância e adolescência, que na adolescência ocorrem turbulências devido a uma busca por querer ser o que ainda não se sabe. A adolescência passou a ser vista como esse período de turbulência, no início do século XX, e seria caracterizada pela exacerbação da sexualidade.

Segundo Sposito (2009), a expressão adolescência, por muito tempo, se restringia aos estudos da Psicologia. Em balanço realizado acerca da pesquisa sobre jovens na pós-graduação, a autora chama atenção para o fato de que os estudos sobre a categoria adolescência se ampliaram aos campos das Ciências Sociais e da Educação, não mais se restringindo ao campo da Psicologia ou ao campo jurídico, no que concerne às pesquisas sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes, a partir do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Brasil, 1990). Porém, muitas pesquisas ainda não constituíram um “claro referencial teórico baseado nessa disciplina” (p.33), pois, muitas vezes, a adolescência é vista como categoria naturalizada.

O que me intrigava não era a percepção de que a adolescência fosse considerada como uma fase marcada por situações vinculadas à emergência da sexualidade e um período de transição entre a infância e a vida adulta, onde o(a) adolescente tenta estabelecer uma identidade própria. O que despertou meu interesse, para além de concepções como a exemplificada nas linhas anteriores, era como as significações que atribuímos à adolescência podem funcionar como referência para a constituição dos sujeitos e que efeitos de realidade se articulavam com os sentidos que eram atribuídos a esses sujeitos e suas diferentes identidades.

Outra opção da pesquisa foi realizá-la em um espaço que tratasse a concepção de gênero como construção e que pretendesse trabalhar em uma perspectiva aproximada à da diferença. A proposta foi abrir caminhos de questionamento para ir além das constatações de que a sexualidade permanece aprisionada às dicotomias e mecanismos sob os quais se consolidaram os valores da nossa sociedade, considerando que, nesse tipo de espaço, busca-se trabalhar a diferença de forma a ir em uma direção oposta à da homogeneização a partir do chamado normal.

Ao pesquisar sobre adolescentes e seus processos identitários, mais especificamente em relação à sexualidade, busquei utilizar a perspectiva da diferença a partir da proposição derridiana de *différance*, onde a diferença não é tratada de forma binária, mas, sim, como um jogo de referenciais para diferentes identificações. Porém, essas referências não são estáveis. Leite (2010, p.10) defende que “as referências que definem as diferenças identitárias também se apresentam fragmentárias e inconstantes”. Nesse sentido, não há como estabelecer uma identidade própria de gênero, pois tal processo não é fixo, seu fechamento é provisório, com movimentos fluidos de diferenciação.

Ao longo da investigação para a realização da pesquisa, contei com o suporte teórico dos estudos pós-estruturalistas no currículo, dos estudos feministas, da Teoria *Queer*, e da

autora Judith Butler, que vem procurando discutir as questões de gênero de uma forma que se aproxima com o que procuro trabalhar.

A linguagem é uma das questões abordadas pelos estudos pós-estruturalistas. O pós-estruturalismo opera com a linguagem enquanto sistema de significação, problematizando a noção de fixidez do paradigma estrutural, não concebendo a realidade por meio de estruturas fixas. Trazendo essa discussão para o currículo, o texto curricular não encararia como homogêneas as posições de sujeito, contemplando o entrecruzamento de identidades e as relações de poder nas quais estamos envolvidos.

Essa perspectiva desestabiliza a noção de uma suposta identidade coerente e engessada, que pressupunha uma origem, ou seja, entende-se que o sujeito se constrói em meio a estruturas linguísticas em constante formação, em um processo não linear de origem e fim, que afasta a ideia de essência na configuração das identidades e contempla a ambivalência e a incompletude desses processos de constituição identitária, podendo contribuir para o questionamento do padrão heteronormativo no que concerne às identidades sexuais.

No tratamento das questões de gênero e sexualidade, muitas vezes, desconsideram-se as inúmeras possibilidades de manifestações da sexualidade e do desejo, implicando uma necessidade de categorizar e pertencer. Porém, é nessa falta de pertencimento, é nesse lugar do incerto que podemos perceber as fronteiras: nesse limiar, há diversas formas de subverter tais categorias.

O grande desafio para as estudiosas não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2001, p. 237)

Utilizei o estudo de Bhabha (2003) sobre a questão do estereótipo, que, para o autor, marca uma estratégia discursiva da imagem. O autor coloca que os estereótipos são identificados pelas diferenças culturais, neste caso, as diferenças de gênero.

Compreendendo o currículo como um possível espaço de desconstrução das identidades, opero com a concepção de currículo enquanto espaço-tempo cultural, um currículo para além de dicotomias, um currículo enquanto enunciação cultural (Macedo,

2006), que produz e reproduz sentidos continuamente, podendo ser interpretado de forma ambivalente e contingente, deslocando-se de acordo com os sujeitos que nele atuam.

De fato, o momento atual poderia ser resumido em uma palavra: fluxo. Fluxo de capital, de informação, de ideias, de pessoas. Em conjunto, tais fluxos dificultam a sobrevivência de totalizações, explicitam as diferenças. Fica mais difícil referir-se à cultura da humanidade ou a culturas nacionais, quando as nações estão em risco e as culturas locais ganham visibilidade (MACEDO, 2010).

Nesse sentido, podemos perceber o currículo como fluxo de sentidos e enunciação cultural, pois a cultura enquanto enunciação está para além de repertórios de saberes partilhados historicamente e passados de geração para geração (BHABHA, 2003).

Para dar prosseguimento à pesquisa, optei inicialmente em realizar a ida ao campo para desenvolver uma etnografia, que é um método qualitativo de pesquisa empírica, que consiste em uma descrição densa. Geertz (1997) compreende essa descrição densa como um processo de interpretação que tem a intenção de captar os sentidos por trás e dentro do menor gesto humano.

A proposta inicial era realizar observações nos espaços que a escola pesquisada me autorizou. De acordo com a política da escola, não é permitida a observação em sala de aula.

Quando fui à escola em setembro de 2011 para pedir autorização para a realização da pesquisa, fui autorizada a observar atividades que não ocorressem em sala de aula, bem como aulas no laboratório de ciências, aulas de Educação Física, atividades realizadas na sala de leitura, entre outras. A escola também me autorizou a observar os adolescentes nos intervalos das aulas, na hora do recreio e no horário das refeições.

Além das observações, o material da pesquisa contaria com entrevistas de cunho semi-estruturado, por acreditar que esse tipo de entrevista proporciona o aparecimento de novas questões a serem levantadas na ocasião, tanto pelo pesquisador quanto pela pessoa entrevistada.

Compartilho com o entendimento de Silveira (2002), que afirma que as entrevistas são uma arena de significados, onde não estão presentes apenas as perguntas e respostas dos entrevistadores e entrevistados, mas também, negociações e subjetividades.

Porém, a primeira opção metodológica, referente às observações, teve que ser desconsiderada, por motivos de incompatibilidade de horários, que me impossibilitaram de frequentar a escola para a realização das observações.

Dessa forma, investi nas entrevistas como material empírico para articulação com os estudos que realizei para a elaboração da dissertação. Fiz entrevistas com profissionais da

escola (direção, coordenação, professores do segmento investigado). As entrevistas buscaram preservar a identidade dos entrevistados.

A dissertação se estrutura da seguinte forma: nos dois primeiros capítulos, abordo os estudos de gênero e as questões das identidades; no terceiro capítulo, realizo uma articulação entre os estudos de currículo e questões de gênero. Ou seja, como corpo, gênero e sexualidade se movimentam no currículo, a partir da perspectiva do currículo como enunciação (Macedo, 2006), buscando analisar que sentidos de gênero são percebidos no currículo. Para tanto, utilizei estudos sobre gênero, com a contribuição dos estudos feministas, da trajetória do movimento feminista, suas fases e conquistas, visto que, os estudos feministas têm influência nos estudos da teoria *queer* que me auxiliou no entendimento da possibilidade de desconstrução das identidades para a desestabilização de seus sentidos fixos. No quarto capítulo, apresento a análise do material empírico (as entrevistas e documentos da escola), em articulação com os estudos que desenvolvi para a investigação. Em seguida, finalizo a dissertação com considerações da pesquisa sobre o estudo realizado e, ao final, disponibilizo, em apêndice, a transcrição das entrevistas realizadas e seu roteiro inicial.

1 - GÊNERO COMO CAMINHO INVESTIGATIVO

A expressão gênero tem sido utilizada como categoria analítica e histórica de estudo (Scott, 1995), procurando questionar as diferenças para além do reconhecimento e da emancipação dos sexos.

Segundo Scott (1995), problematizando a noção de gênero, podemos analisar as mais variadas formas de organização sexual e a questão das diferenças sexuais. A autora propôs desestabilizar o determinismo biológico que marcava algumas vertentes do tema, para além das diferenças corporais. Ou seja, analisar as questões referentes ao sexo, questionando a concepção científica do que é ser homem e do que é ser mulher.

Dessa forma, postula-se que gênero pode ser compreendido com distintas implicações, construído por diversas relações de poder, permitindo entender que há diferentes formas de assumir masculinidades e feminilidades e buscando problematizar os processos de hierarquias sociais que legitimam supostas identidades sexuais.

A proposta de Joan Scott consistiu em estudar de forma sistemática

os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são criados e criticados, a instabilidade, a maleabilidade das categorias homem e mulher e os modos pelos quais essas categorias se articulam uma em termos da outra, embora de maneira não consistente, ou da mesma maneira, em cada momento (SCOTT, 2005, p.25).

Porém, para que essa análise sociológica não fosse feita de forma frágil, Scott ressalta que tal caminho só é viável a partir do momento em que gênero não for considerado apenas categoria descritiva entre homens e mulheres, mas um conceito que, em diferentes contextos históricos, corrobora para a construção de significados para além das diferenças sexuais. Antes e desde o nascimento, o indivíduo se depara com um mundo que é apresentado por falas que se repetem, que já produzem efeito antes mesmo do nascimento; um mundo que mostra que animais são divididos entre machos e fêmeas; que os seres humanos são divididos entre homens e mulheres. Ou seja, separados pelo gênero, onde cada grupo possui características específicas, capazes de definir o que é considerado masculino e o que é feminino.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou em um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada dos atos (BUTLER, 2003, p.94).

Para Butler (2003), o sexo e a ideia de macho e fêmea baseada em distinções materiais resultam de práticas discursivas que regulam e reiteram essas categorias. A autora não quer dizer que essas categorias se encerram nessas definições, mas que as mesmas possuem fundamentos contingentes e que essas definições apresentam possibilidades de alteração.

Uma das críticas de Judith Butler em relação ao movimento feminista é que, durante longo período, foi utilizado o termo mulher como um referente fixo, não enxergando a possibilidade da sua ressignificação e de novas configurações. Para Butler (2003), referente e significado se fundem, conduzindo a um conjunto de significados capazes de expandir possibilidades de manifestações sexuais.

Para fornecer uma análise mais consistente sobre a noção de gênero e suas diversas questões, é interessante mostrar como seu conceito foi e é construído, possibilitando sua colocação nos estudos sobre sexualidade.

1.1 O Movimento Feminista

Ao pleitear a igualdade política e de direitos, o movimento feminista ocidental foi se organizando como um forte movimento social, constituindo um processo de lutas pela emancipação das mulheres em relação às condições de inferioridade que elas ocuparam historicamente nas mais variadas culturas, e questionando a consolidação das relações de poder que estabeleciam o que é masculino e o que é feminino. Mas é importante destacar que este é apenas um olhar entre inúmeros a respeito do feminismo. Seu conceito é bem abrangente e apresenta divergências no seu interior e em outros segmentos da sociedade.

1.1.1 A primeira onda feminista

No período entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, em alguns países da Europa e da América, ideais de igualdade, sobretudo aqueles inspirados no liberalismo ganhavam com frequência mais força. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na Revolução Francesa, no século anterior, servia de base para a reivindicação da cidadania.

No entanto, mesmo durante a Revolução Francesa, muitas mulheres que pretendiam continuar lutando, acabaram por retornar às atividades domésticas, visto que, muitas revolucionárias foram guilhotinadas como pena por se rebelarem. Mesmo tendo participado do movimento revolucionário, a possibilidade de seguir participando ativamente da vida pública foi afastada.

Mulheres de gerações posteriores que decidiram se articular para contestar direitos e igualdades, perceberam que para participar da vida pública e de mudanças significativas na sociedade, seria necessário chegar ao poder, precisavam votar. Dessa forma, suas lutas tinham como objetivo o sufrágio universal. Essa primeira onda do movimento feminista teve influência do movimento liberal, buscando defender a igualdade no campo da civilidade. Ocorreu inicialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, entre o final do século XIX e início do século XX, destacando-se a luta pelo direito de votar. O sufrágio, para muitos autores, é concebido como a primeira onda do feminismo (YANNOULAS, 1994).

Ao redor do mundo, o primeiro país a aprovar o voto feminino foi a Nova Zelândia (1893), em seguida, foi a Austrália (1901), Finlândia (1906) e Noruega, em 1913 (GONZÁLEZ, 2008, p.92).

No Brasil, a implantação da república, em 1890, manteve o patriarcalismo como estrutura familiar predominante, mas esse novo regime de governo trouxe algumas mudanças em relação ao casamento civil (o marido não poderia impor castigos físicos à mulher ou aos filhos, por exemplo). Esse cenário foi favorável às lutas femininas pela emancipação. Na metade do século XIX, já existiam, no Brasil, alguns grupos organizados por mulheres, contando com a liderança de Josefina Alves de Azevedo (TELES, 1993).

Em 1910, pleiteando o voto feminino, foi criado no Rio de Janeiro o Partido Republicano Feminino, fundado pela professora Deolinda Daltro. Em 1917, ainda que esse

direito não fosse conquistado, obteve-se outra conquista no campo do trabalho, pois a mulher brasileira passou a ser aceita no serviço público.

Em 1921, a campanha pelo voto feminino começava a ganhar expressão no cenário político brasileiro, com destaque para Bertha Lutz, que foi uma das principais ativistas feministas à época e que lutava pelo reconhecimento da mulher como cidadã.

Mas é válido mencionar que, desde meados do século XIX, havia uma pequena parcela de mulheres que procurou discutir a condição subalterna da mulher, em termos sociais e políticos. Essas poucas manifestações se davam por meio de jornais feitos por mulheres e da participação de algumas em campanhas abolicionistas e republicanas. Porém, a repercussão ainda era pequena.

O voto feminino no Brasil foi instituído em 1932, pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, por meio do decreto lei 21.076 de 24 de fevereiro daquele mesmo ano. Dessa forma, o Brasil pode ser considerado uns dos pioneiros em relação à instituição do voto para as mulheres.

1.1.2 A segunda onda feminista

Após as duas grandes guerras na primeira metade do século XX, o mundo encontrava-se em outra conjuntura e dividido pela expectativa de uma outra guerra, a Guerra Fria. De um lado, havia o capitalismo, liderado pelos Estados Unidos, e, do outro, o socialismo, que, desde 1917, com a Revolução Russa, se apresentou como alternativa política e social ao imperialismo norte-americano (TELES, 1993).

O cenário devastador e o rastro de horrores das guerras favoreceram reflexões sobre a concepção de homem do liberalismo. O conceito de homem que imperava era o indivíduo do sexo masculino, branco e cristão.

Dessa forma, houve um esforço para constituir novas percepções do ser humano, ou seja, configurou-se um movimento de ideias em prol de outros sujeitos sociais, onde a noção de cidadania foi ressignificada.

Nesse contexto pós-guerra, a luta política das mulheres no ocidente avançou para além de direitos públicos, encaminhando-se para uma busca por uma identidade e consciência de uma condição feminina não subalternizada.

Na década de 1960, um novo cenário cultural se revelava, com a influência do movimento hippie, o questionamento do *apartheid* e a força do movimento de gays e lésbicas, que clamavam pelo direito ao livre exercício de suas sexualidades.

Nesse quadro, as mulheres reforçaram que sofriam opressão pelo simples fato de serem mulheres, ressaltando a falta de espaço na sociedade.

O movimento se ampliou para além do seu sentido reivindicatório, não mais exigindo apenas a igualdade de direitos em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica, configurando a segunda onda do movimento feminista, com destaque para a problematização da subjetividade e busca da implementação de políticas afirmativas. Tinha o foco na diferença, com influência de Michel Foucault e as discussões sobre a produção da subjetividade.

Na chamada segunda onda, o conceito de gênero foi sendo explorado pelas estudiosas feministas, em oposição à ideia da existência de uma essência do ser feminino, questionando fundamentos do determinismo biológico. Esse determinismo pretendeu justificar a desigualdade entre homens e mulheres, a partir de suas diferenças físicas.

A segunda fase do feminismo (segunda geração ou segunda onda) ressurgiu nas décadas de 60 e 70, em especial nos Estados Unidos e na França. [...] As feministas francesas foram influenciadas pelo pensamento pós-estruturalista que predominava na França, especialmente pelo pensamento de Michel Foucault e Jacques Derrida (NARVAZ, 2005, p. 59).

Nesse período, o movimento acenou para lutas contra a centralização do poder na social e política, buscando cada vez mais sua autonomia. O slogan “o privado também é político” ganhava mais força, alterando a noção daquilo que era público e daquilo que era privado. Questões que eram entendidas até então como pertencentes ao privado, foram trazidas para a esfera do público, do político. A noção de público se referia geralmente ao Estado e a tudo que estivesse relacionado a questões de ordem política. A noção de privado se referia ao que era associado à esfera do doméstico, sendo ligado ao pessoal e ao que era considerado feminino.

Ao utilizar esta bandeira de luta, o movimento feminista chama a atenção das mulheres sobre o caráter político de sua opressão, vivenciada de forma isolada e individualizada no mundo do privado, identificada como meramente pessoal (COSTA, 2005, p.11).

Na década de 70, o movimento feminista nos Estados Unidos assumiu uma postura mais centrada nas diferenças e separações entre os sexos, diferente dos países europeus como França, Inglaterra e Itália, onde o movimento feminista sofreu forte influência de lutas pela emancipação de trabalhadores, que, em grande parte da Europa ocidental, ocorriam. No Brasil, o movimento foi se guiando mais pelo exemplo europeu. Como o contexto político do país naquela época era a continuidade da ditadura militar que havia sido imposta desde 1964, havia forte repressão aos que pretendiam derrubar o regime. Os grupos de opositores contavam com uma parcela significativa de mulheres, muitas delas jovens e oriundas do movimento estudantil. Foram criados jornais voltados para as mulheres e entidades femininas.

A partir de 1975, as ativistas brasileiras do movimento empenharam-se em reunir mulheres trabalhadoras em seus sindicatos para tratar das questões de gênero, que se faziam presentes no exercício de determinadas profissões. No mesmo ano, foram lançados o jornal *Brasil Mulher* e o Centro da Mulher Brasileira (RIBEIRO, 2011).

A segunda onda foi marcada por lutas que se referiam a direitos sociais, também nos Estados Unidos, mas que, de certa forma, já acenavam para questões da terceira onda, que evidenciou um processo de despolitização do movimento.

Muitas dessas lutas que se referiam a direitos sociais se entrecruzavam com as questões de identidade. Nesse sentido, os movimentos feministas também buscaram construir suas identidades. As ativistas que se afirmavam feministas passaram por processos de desconstruções de seus papéis enquanto mulheres perante a sociedade.

Ao longo da história, a identidade feminina que foi predominantemente atribuída às mulheres era que, desde meninas, deveriam brincar de bonecas ou de atividades relacionadas ao lar; deveriam sentar de pernas fechadas e ter pudor em relação ao corpo, buscando construir uma família e ter uma casa bem administrada. A principal realização da mulher se referia à maternidade, na qual a mulher cumpriria com suas funções biológicas e sociais. A identidade que o movimento feminista buscou construir naquele momento pretendia romper com essa imagem de mulher, ou seja, não comportava padrões conservadores.

Nesse contexto pós-guerra, o lançamento do livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, destacou-se como obra que contribuiu para acalorar o debate em relação às diferenças de sexo. Na referida obra, a autora coloca que a hierarquia entre os sexos e as relações de poder nela presentes foram historicamente construídas, enquanto uma justificativa natural e biológica sobre os sexos foi socialmente transmitida.

O livro de Simone de Beauvoir pode ser considerado como obra que lançou as bases para a reflexão sobre o que é ser mulher, ou melhor, estar sendo mulher, com a famosa frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Tal colocação já acenava para a proposição de que o gênero é socialmente construído. Nessa direção, as mulheres que se preocupavam em questionar a condição feminina voltaram seus esforços para compreender o significado do poder nas relações entre homens e mulheres e nas desigualdades que instituíram a dominação pelo sexo masculino.

A publicação de Betty Friedan, *A Mística Feminina*, lançada na década de 1960 nos Estados Unidos, é considerada por muitos estudiosos do movimento feminista, como a obra que desencadeou a segunda onda do movimento naquele país, obtendo alcance em alguns países da Europa, como França, Inglaterra e Itália e até no Brasil, quando a escritora foi convidada a analisar sua obra no país na década de 1970.

Betty Friedan foi uma ativista do movimento feminista que ganhou destaque, por ter fundado em 1966 o NOW – National Organization for Women (Duarte, 2006), que denunciava ideias sexistas e reivindicava oportunidades de acesso ao trabalho e a legalização do aborto, entre outras. Mas a organização também era alvo de críticas, que colocavam que não dava atenção aos problemas enfrentados pelas mulheres proletárias, negras e de outras minorias étnicas.

A vinda de Betty Friedan ao Brasil suscitou o debate em relação às diferenças entre os sexos, porém, o movimento feminista era mal visto e tratado com preconceito, pois a imagem que os críticos ao movimento passavam das feministas era associada a uma postura revoltada de mulher, que faziam questão de negar os “símbolos da feminilidade”, tais como, beleza, maternidade e submissão. Grande parcela dos críticos colocava que as feministas eram feias, mal amadas e que declaravam guerra aos homens.

Nesse quadro, a imagem de desleixo que os críticos reforçavam em colocar era suficiente para associar as feministas às mulheres lésbicas, que na época já eram estereotipadas como mulheres masculinizadas. Pode-se dizer que, dessa forma, o feminismo ficou conhecido mais em torno da imagem negativa que passava do que pelo que representava e buscava conquistar, como o reconhecimento da luta contra a opressão da mulher, a fragilidade da separação entre público e privado, entrando aí o pessoal e o político, que evidenciavam uma dominação estrutural por parte do sexo masculino (DUARTE, 2006).

1.1.3 A terceira onda feminista e a ampliação do conceito de gênero

A segunda onda do movimento feminista já acenava para questões referentes às condições subjetivas de ser mulher, estendendo a relação homem/mulher para o campo do masculino/feminino, onde a noção de gênero foi sendo incorporada aos estudos sobre sexualidade e enfatizaram-se aspectos culturais e sociais e não somente econômicos. Dessa forma, foi se configurando a terceira onda do movimento feminista, que buscou voltar seus esforços para as questões da diferença, não mais focando suas análises nos estudos sobre as mulheres ou sobre os sexos, mas referindo-se às relações de gênero.

Nos anos 80, a crítica pós-modernista da ciência ocidental introduz o paradigma da incerteza no campo do conhecimento. Nesse contexto, o movimento feminista passa a enfatizar a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as subjetividades são construídas pelos discursos, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo (NARVAZ, 2005, p.59).

Porém, é oportuno comentar que as chamadas três ondas do movimento feminista não podem ser entendidas de uma maneira linear, servem apenas como referência cronológica, pois as diferentes propostas de cada fase do movimento coexistiram e coexistem na contemporaneidade (NARVAZ, 2005).

De acordo com Louro (1999), essa terceira fase do movimento feminista influenciou de maneira significativa os estudos de gênero. Um dos desafios dessa fase consiste em problematizar simultaneamente a igualdade e a diferença nas subjetividades masculina e feminina, levando em conta as políticas afirmativas de identidade.

As lutas feministas que enfatizam questões relativas à igualdade são conhecidas como “feminismo da igualdade”, enquanto que as lutas que enfatizam as questões relativas à diferença e à alteridade, são conhecidas como “feminismo da diferença”. Scott (2005) propõe que as questões que envolvem igualdade e diferença nas lutas identitárias não podem ser resolvidas e devem ser encaradas como paradoxos, não havendo dessa forma, possibilidade de opção apriorística pelo direito à igualdade ou à diferença.

Considerado um campo problemático, instável e tenso (Butler, 2003), o feminismo buscou problematizar a si mesmo ao longo da história, desde seu surgimento até seus processos de construção na contemporaneidade.

Nota-se a presença de posicionamentos divergentes, com especificidades dentro do movimento. Tais divisões internas levaram o movimento a um processo de fragmentação: segundo Negrão (2002), não há um só feminismo unívoco e totalizante, mas vários feminismos.

Com a terceira onda do movimento e suas políticas afirmativas de diferença e identidade, o conceito de gênero foi se ampliando e se referindo também às relações de poder historicamente construídas. Nesse quadro, as feministas desse momento problematizaram o gênero como categoria fixa e estável, desconstruindo a noção de gênero como categoria binária e natural, que, de certa forma, era presente nas outras fases do movimento. A nova proposição ia contra a ideia de que havia uma única forma de ser homem ou de ser de mulher. Nesse novo contexto, o gênero passou a ser considerado como categoria relacional e política (SCOTT, 2005).

O gênero passou então a ser compreendido como relação política que se dá num espaço discursivo e histórico, permeado por relações de poder. Butler (2003) propõe que o gênero funciona com um ato performático, um efeito que é produzido por meio de repetidas afirmações, em que conservação e deslocamento de sentido são negociados constantemente por meio de interações sociais.

Nessa direção, a autora também questiona a categoria mulher e propõe sua desconstrução, criticando um possível sujeito feminino estável que o movimento feminista buscava emancipar em alguns de seus momentos.

Mulher é uma categoria histórica e heterogeneamente construída dentro de uma ampla gama de práticas e discursos, e sobre os quais o movimento de mulheres se fundamenta. (COSTA, 2002, p.71).

Para entender essa relação entre performance e gênero, Butler (2003) se ampara em Derrida, que, em leitura desconstrutora da obra do linguista John Austin, propõe que os atos linguísticos são capazes de produzir realidade por meio da repetição da atribuição de sentidos ao que nomeamos como materialidade. Nos termos da autora, o gênero se constitui por meio

da iteração, que denomina não apenas a repetição como também a possibilidade de deslocamento do sentido que parece ou se espera repetir.

A sequência repetida de atos de nomeação pode ser um movimento violento, que reconhece uma autoridade e limita os contornos sociais do sujeito. Butler (2003, p.36) afirma que “o nome carrega dentro de si mesmo o movimento de uma história que o aprisiona”.

Portanto, a materialização do que é enunciado se dá porque é repetida ao longo do tempo em diferentes situações e as pessoas agem de acordo com o sentido que se repete. Partindo desses pressupostos, Butler afirma que o sexo e gênero se produzem por meio de processos performáticos, por meio do uso da linguagem, mas também por ações materiais não primariamente linguísticas, onde uma performance acaba gerando outra. Como Derrida, enfatiza que a iterabilidade inclui não somente a repetição, como também a possibilidade de deslocamento da significação.

1.2 A heteronormatividade

Trazendo o que foi colocado nas linhas anteriores a respeito das performances de gênero, podemos dizer que a prática pedagógica é performática quando a professora diz (ou não) que as pastas azuis são dos meninos e as pastas rosas são das meninas, por exemplo. Essa colocação acaba por determinar uma sequência de atos onde o gênero e o sexo vão sendo regulados.

Ao se deparar com o que é considerado estranho, há o questionamento da norma quando se constata como é possível que homens queiram ser identificados com o chamado feminino, indo em uma direção oposta à posição historicamente privilegiada do homem heterossexual: esse desequilíbrio gerado pela diferença perturba as condutas heteronormativas.

Concordando com Guacira Lopes Louro, a heterossexualidade é apresentada como norma, como sendo:

a sexualidade inerente à menina ou ao menino em questão. Aqueles e aquelas que contradizem esse discurso, que escapam ao governmentamento dos corpos produzido pelo sexo, são vistos como exceção à regra (LOURO, 2005, p.15).

Dessa maneira, a norma social da heteronormatividade vai tomando contornos hegemônicos e legitimados. Mas a heteronormatividade pode ser encarada como processo social e cabível de problematização por meio de estudos ligados à sexualidade, com destaque para os estudos gays, lésbicos e para a teoria *queer*.

Acredito que problematizar padrões heteronormativos é complicado, pois, historicamente assuntos relacionados ao corpo e à sexualidade envolvem polêmicas, preconceitos e ideias fortes que naturalizam os corpos, muitas vezes priorizando os fins de reprodução, onde diferenças sexuais são fixadas.

Ao longo da história, diversas transformações na maneira como o corpo é visto e compreendido ocorreram, abarcando separações entre corpo e espírito (com influência das questões religiosas), bem como as separações biológicas entre os sexos (influência das ciências médicas e biológicas).

Castro (2009) coloca que Foucault argumentou que, a partir de meados do século XVIII, ocorreram esforços para racionalizar a prática governamental, levando em consideração questões relativas à saúde, bem como higiene, natalidade, trabalho, entre outros, a fim de regular a população.

O corpo era compreendido como sendo anterior a qualquer experiência do indivíduo, ou seja, desde o nascimento já se sabia se o indivíduo era homem ou mulher em razão das diferenças entre as genitálias, desconsiderando que práticas corporais e modos de viver as sexualidades são construídos historicamente. Assim, era a natureza que ordenava como os corpos deveriam ser habitados, justificando as desigualdades entre homem e mulher, onde o corpo masculino era adequado às atividades relativas à força e à virilidade, como a guerra (no espaço público) e o corpo feminino era adequado às atividades do lar, tendo como função principal a maternidade (no espaço privado). Dessa maneira, a família só seria concretizada através de uma relação entre o homem e a mulher, ou seja, uma relação heterossexual.

Desse modo, a heterossexualidade se colocou como modelo de normalidade. Aquilo que escapa a esse modelo tende a ser considerado patologicamente anormal e essa forma de discriminação vem sendo configurada também no ambiente escolar.

Na escola, muitas vezes notamos a presença de condutas homofóbicas, que se revestem de uma sutil aparência ao serem interpretadas como brincadeiras, porém, com frequência, acabam por ridicularizar aqueles que são alvo da suposta brincadeira, contribuindo para a manutenção da heterossexualidade compulsória¹.

Podemos observar, dessa forma, que a homofobia estabelece um regime de controle e de vigilância da sexualidade, silenciando as identidades de gênero que divergem da heteronormatividade.

De acordo com Junqueira (2009, p.15), a escola pode ser um ambiente que

configura-se como lugar de opressão, discriminação, preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens LGBT- muitos(as) dos (as) quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, autoaversão.

A heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos normatizados e legitimados, também funciona como uma forma de denominação para o dispositivo histórico e conceitual da sexualidade. Assim, evidencia um interesse social em formar sujeitos heterossexuais, organizando a vida dos mesmos a partir de um modelo considerado normal, que atende a padrões heterossexuais.

Nesse sentido, podemos perceber que se na escola práticas divergentes da heteronormatividade se manifestarem, constrangimentos institucionais são lançados, levando indivíduos à margem. É no jogo de apresentações e nas expectativas heteronormativas de gênero que as homossexualidades e outras formas de sexualidade são estigmatizadas, inclusive nos ambientes escolares. Assim, nota-se a heterossexualidade presumida, onde os professores conduzem suas aulas como se todos fossem iguais, desconsiderando a homossexualidade e outras maneiras de viver a sexualidade como partes da realidade da sala de aula. Esse quadro de ocultação daqueles que não se colocam como heterossexuais pode refletir em uma generificação binária do ambiente escolar, atualizando fronteiras de gênero.

¹.O termo heterossexualidade compulsória foi empregado pela primeira vez pela teórica feminista norte-americana Adrienne Rich, em um ensaio de 1980, porém só publicado em 1986, com o título de “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence” (JUNQUEIRA, 2009, p.17).

Arbitrariamente, masculinidades e feminilidades são definidas por critérios de classificação, que, por sua vez, dificultam a problematização de posturas que pretendem naturalizar e hierarquizar as diferenças, fixando padrões para a manutenção de hierarquias.

Podemos perceber que torna-se cada vez mais complexo analisar a respeito da multiplicidades de posições de gênero. Segundo Louro (2001, p. 541),

uma nova dinâmica dos movimentos (e das teorias) sexuais e de gênero está em ação. É dentro desse quadro que a teoria queer precisa ser compreendida.

1.3 Uma possibilidade de desconstrução: os estudos *queer*

Os estudos *queer* surgiram a partir da influência dos estudos culturais estadunidenses e também de vertentes do pós-estruturalismo, principalmente o francês, ganhando notoriedade e emergindo no final da década de 80, ao se contrapor aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais. Desenvolveram-se, sobretudo, sob a ótica da desconstrução, apoiada em Derrida, buscando e questionando compreender as redes de práticas que regulam a vida social, desconstruindo os processos que criam sujeitos e normas heterossexuais.

A expressão *queer* pode ser traduzida como algo estranho, excêntrico, chocante, esquisito e, antes desse movimento, foi comumente utilizada para depreciar gays e lésbicas nos Estados Unidos. Trazendo a contribuição de Jagose (1996), a expressão se insere no vocabulário semântico para entender a homossexualidade desde o século XX, adquirindo significados políticos ao ser utilizada pelos movimentos sociais.

Os estudos *queer* buscam questionar os meios pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou tornando-se a norma, tentando compreender como práticas e conhecimentos organizam sexualmente corpos, desejos e identidades a partir da matriz heterossexual.

Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier [...]. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p.546).

Os estudos *queer* pretendem questionar a construção da heteronormatividade, na tentativa de desnaturalizar o que é considerado normal. Em seu interior há divergências teóricas e objetivos políticos distintos. Desse modo, não é possível definir e unificar os estudos *queer* em uma única teoria.

Considerando as divergências internas aos próprios estudos *queer* e seus vários posicionamentos, há, no entanto, ideias que se aproximam significativamente, como por exemplo, a influência do pós-estruturalismo francês e a desconstrução derridiana, como método de análise e crítica social para problematizar categorias e proposições sociais, contestando hierarquias sociais dominantes (LOURO, 2001).

Dessa forma, temos como obras que serviram de horizonte teórico para as primeiras proposições dos estudos *queer*: *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*, de Michel Foucault, publicada em 1976, e *Gramatologia*, de Jacques Derrida, publicada em 1967.

Aproximando-se da perspectiva *queer*, Eve Sedwick, Judith Butler, Joan Scott, entre outros, se esforçaram em trazer problematizações sobre a concepção de sujeitos sexuais como estáveis, investigando os processos de classificação e hierarquização nas estratégias sociais reguladoras de comportamento, e revelando um olhar mais aguçado para a lógica de imposição de tais processos, que pretendem perpetuar a imagem de sujeitos estáveis e identidades sociais regulares.

Os teóricos *queer* compreendem a sexualidade como um dispositivo histórico do poder. Um dispositivo é um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais, uma verdadeira rede que se estabelece entre elementos tão diversos como a literatura, enunciados científicos, instituições e proposições morais. (MISKOLCI, 2009, p. 13).

Portanto, os estudos *queer* tentam manter sua resistência ao regime de normalidade e pretendem questionar como o gênero ganha efeito em uma lógica discursiva, onde instituições como a família, a igreja, a medicina, entre outras, produzem machos e fêmeas, limitando as subjetividades. Nesse sentido, esses estudos se apresentam como alternativa para pensar os indivíduos que se opõem à dicotomia heterossexual/homossexual, mas que consideram a variedade de subjetivações da sexualidade, se afastando dos lugares de gêneros inteligíveis, que Butler (2003) coloca como “aqueles que mantêm e instituem relações de coerência e continuidade entre o sexo, gênero, desejo e prática social” (p. 48).

Para abalar a lógica dada como natural da heterossexualidade, os teóricos e as teóricas *queer* tentam desconstruir qualquer tipo de binarismo que implique em hierarquia ou exclusão. Propõem a construção de novos significados por meio de novas performances diárias, não submissas à repetição das normas estabelecidas, mas com a possibilidade de não

seguir-las e desafiando sua hegemonia ao colocar que a heterossexualidade também é um processo de criação, sendo imposta como natural por meio de efeitos de jogos de poder e de regulação social. Essa perspectiva, que se ampara na desconstrução derridiana, nos coloca que significados são produzidos por meio de diferenças, em um jogo de presença e ausência, mostrando que aquilo que é considerado natural é histórico.

Trazendo essa perspectiva para aprofundar as questões de interesse dos estudiosos(as) *queer*, postula-se que a heterossexualidade precisa da homossexualidade para se sustentar. Dessa maneira, um homem homofóbico diz o que é e se define em oposição ao que ele não é: um homem homossexual.

Nessa direção, conforme a proposição derridiana da desconstrução, os binarismos operam por meio de fixações de ideias centrais, onde um sujeito determina a posição do outro e, a partir desse lugar, este outro torna-se o seu oposto subordinado. Tal arranjo poderia ser abalado por meio de desconstruções que desestabilizariam esses pares.

Com o aprofundamento dos estudos *queer*, as identidades não normativas têm sido problematizadas de uma outra forma, subvertendo as limitações impostas de enquadramentos sexuais fixos e hegemônicos.

Há uma construção de um leque identitário que, por meio de performances corporais e linguísticas, dicotomias homem/mulher; hetero/homo são superadas. Porém, embora em um primeiro momento essas identidades pareçam escapar dos binarismos, elas podem estar sendo por eles moldadas. A teoria *queer* reforça, em relação à crítica da dominação heterossexual das identidades, que a proposição de identidades *queer* também pode trazer marcas de estruturas heteronormativas, a partir do momento em que coloca que há uma identidade homossexual e uma identidade heterossexual.

Louro (2001) chama atenção para a questão das políticas de identidade e de pós-identidade, destacando a cautela em abordar essas temáticas, pois, para a autora, as políticas de identidade podem acabar tornando-se cúmplices daquilo que elas pretendem questionar, pois, muitas vezes, reforçam padronizações de identidades. Daí a possibilidade de pensar políticas pós-identitárias, por meio das sugestões dos teóricos *queer*.

Butler (2008, p.61) chama atenção para as “situações de paradoxo identitário como possibilidade de manter a existência dos sujeitos *queer*”. Na visão da autora, o empenho dos movimentos pós-identitários acena para negociar o que ela denomina de “habitável” ou não, ou seja, a autonomia para governar os próprios corpos. Assim, esses paradoxos identitários demonstram a contingência das normas de gênero. Dessa forma, torna-se cada vez mais complexo categorizar identidades e reconhecê-las como fixas.

Para tentar compreender de forma mais consistente as questões de identidade e de políticas pós-identitárias que os estudos *queer* abordam, nas linhas que seguem, trataremos sobre os processos de identificação social e as identidades de gênero, pois, para a pesquisa que procurei realizar, os estudos *queer* se aproximam da perspectiva de desconstrução que defendo.

2 IDENTIDADE E IDENTIDADES

Em linhas gerais, para auxiliar na abordagem das questões que pretendi investigar, contei principalmente com as contribuições dos estudos pós-estruturalistas² e dos estudos *queer*, para uma reflexão sobre as questões das identidades e, mais especificamente, das identidades de gênero.

Acredito que não há uma identidade, mas, sim, identidades, ou melhor, processos permanentes de identificação que fazem parte da constituição do sujeito e que nos levam a assumir, provisoriamente, determinadas posições no interior das estruturas de poder existentes. Entretanto, nem sempre se pensou assim.

Na modernidade, uma importante noção de sujeito aparece com o sujeito proposto por Descartes, onde o sujeito é racional e consciente e a expressão *Cogito, ergo sum* ganhou notoriedade. Este é o sujeito do iluminismo, que rompe com o modelo de conhecimento da Idade Média, no qual o conhecimento se dava por revelação divina. No século XIX, uma segunda noção de sujeito surge na Europa, a partir da focalização da relação do homem com o social, com influência da biologia darwinista e da sociologia. Diferente do sujeito do iluminismo, esse sujeito não é mais autônomo, ele se relaciona com a cultura na qual se insere. Hall (2002) chama esse sujeito de “sujeito sociológico”, em que permanece ainda a ideia de um núcleo fixo do sujeito. Posteriormente, constroi-se uma terceira noção de sujeito, o sujeito pós-moderno, que se vê fragmentado diante da instabilidade do mundo, por conta das grandes transformações do mundo contemporâneo, como, por exemplo, a virada cultural e a virada linguística.

A partir do exposto nas anteriores, podemos perceber que o mundo moderno, sob a égide do Iluminismo, tinha como principal característica se supor controlável pelo homem racional. Mas esse sujeito é desestabilizado na pós-modernidade, onde, por várias razões, os sentidos fixos de identidades mostram-se frágeis.

²O pós-estruturalismo pode ser compreendido como uma escola de pensamento filosófico, que passou a ganhar destaque a partir da década de 60, principalmente na França (Peters, 2000, p.43). Essa perspectiva discute a primazia do sujeito moderno e questiona as estruturas fixas que visam dar conta da realidade. Autores como Derrida, Gilles Deleuze, Michel de Foucault, entre outros, são comumente associados ao pós-estruturalismo.

Dessa forma, esse sujeito, que antes era detentor do controle e da razão, acabou por perder suas referências, não mais consideradas universais, e se vê confuso em meio à multiplicidade de identidades que se fragmentam e que já foram consideradas estáveis.

Hall (1997) entende esse quadro de crise de identidades. O autor propõe refletir sobre o que consiste essa crise e em que direção ela está indo. Para tanto, ele utiliza a noção de “descentração do sujeito”, que abala a ideia de nós mesmos como sujeitos integrados, ou seja, nega a ideia de um sujeito estável.

Diante desses intensos fluxos nas paisagens culturais devidos à globalização, essas paisagens se fragmentam e junto com elas, o sujeito.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada (HALL, 1997, p.38).

Podemos encarar as identidades como processos em andamento, marcadas pela instabilidade de seus significados. Ainda com o mesmo autor: “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós” (HALL, 1997. p.40).

Acredito que fixar identidades evidencia uma pretensão de nomear o outro, o que passa pela questão da diferença e do jogo de oposições que vem organizando nosso social (mulher/homem; negro/branco; homossexual/heterossexual). Nesse sentido, as identidades são relacionais, o que existem são processos de identificações contingentes e ambivalentes.

2.1 Identidades de gênero

Quero me encontrar, mas não sei onde
estou...
Vem comigo procurar um lugar mais
calmo
[...] Acho que gosto de São Paulo, gosto
de São João, gosto de São Francisco e São
Sebastião
E eu gosto de meninos e meninas...
(Renato Russo. *Meninos e Meninas. As
Quatro Estações. EMI, 1989*)

De acordo com Hall (1997), em virtude da chamada crise das identidades, característica da pós-modernidade, o período atual corresponde a um momento de fragmentação das identidades de raça, etnia, nacionalidade e, certamente, também das identidades de gênero. Tais fragmentos de identidades produzem novas identidades, com mobilidade e contradições. Nesse sentido e compartilhando com Hall (1997): é cada vez mais complicado o sujeito pós-moderno assumir uma identidade fixa em sua totalidade.

No processo de construção das identidades de gênero, os papéis de cada um podem ser lidos considerando formas de manifestação ou representação social de ser homem e ser mulher; porém, há inúmeras possibilidades de ser homem e mulher em nossa sociedade, o que se expressa nos vários meios sociais onde o indivíduo se insere, pois a complexidade da vida contemporânea acaba por fazer com que exerçamos diferentes papéis sociais e, dessa maneira, nos envolvemos em diferentes significados sociais.

Butler (2003) não recusa a noção de sujeito, mas propõe um sujeito instável, tomando o gênero como um efeito. Nessa perspectiva, a identidade de gênero é um efeito que se manifesta em um regime de diferenças. A autora se preocupou em analisar que processos de construção de identidades ocorrem nas estruturas linguísticas e discursivas.

Devido a essa dificuldade de encarar a produção de identidades, dado que os sentidos e os significados se deslocam continuamente, considero interessante analisar na pesquisa que tipos de processos deslocam esses significados e a maneira como eles resultam em efeitos de realidade.

Para tanto, aponto a linguagem como detentora de uma capacidade de criar realidades, conforme já anunciado. Sobre essa capacidade da linguagem de criar realidades, é necessário mencionar a apropriação derridiana dos estudos dos atos de fala, que fora elaborada inicialmente por J. L. Austin, que buscou tratar da noção do ato linguístico, surgindo como

uma reação ao positivismo lógico, que emergiu por volta da década de 30. O positivismo defendia a verificabilidade empírica como critério de valoração científica, ou seja, para ser considerado verdadeiramente científico, o conhecimento deveria ser testado (CASTRO, 2009).

As formulações de Austin consistiam em analisar o comportamento humano e suas relações com um determinado sistema de códigos, utilizado de acordo com certas regras. Segundo o autor, a depender do contexto, ao proferir uma determinada frase, uma série de atos são efetivados. Essa noção de linguagem como realizadora de atos abriu novos caminhos para a noção de significação.

Em sua teoria, J. L. Austin realiza uma distinção entre dois tipos de enunciados: o enunciado constativo e o enunciado performativo. O enunciado constativo consiste em dizer alguma coisa de maneira descritiva, fornecendo informações. Já o enunciado performativo não apenas descreve alguma coisa, mas produz efeitos, ou seja, quando certos enunciados são proferidos, efeitos se realizam. Mais tarde, Austin desconsiderou a divisão desses enunciados, pois considerou que mesmo quando se pretende descrever ou informar alguma coisa, afeta-se a realidade que se pretende descrever.

Este ato pode estar implícito ou explícito, mas está na enunciação. Dessa forma, ele passa a considerar o ato de fala como um complexo linguístico, onde o locutor, ao proferir uma frase, performa efeitos de realidade.

Trazendo a contribuição de Butler (2003), acredito que sexo e gênero se produzem por processos performáticos. Assim, o gênero se produz ao ser enunciado.

Butler (2003) recorre à noção de performatividade, em especial à noção de ato performativo, que se configura como um ato de discurso que tem a capacidade de produzir aquilo que nomeia.

Uma das críticas que Butler (2003) fez ao feminismo se referia a esse sujeito feminino que o feminismo buscou representar. Para a autora, quando as formulações feministas colocavam que a identidade era dada pelo gênero e não pelo sexo, faziam uma aproximação entre gênero e algum tipo de essência, ainda que não biológica. Dessa maneira, essas teorias feministas colocavam que o sexo era natural e o gênero era construído socialmente. Na visão da autora, ao se considerar essa perspectiva, estaria se considerando que o gênero também expressaria uma essência de sujeito, ideia esta que Butler se afasta, e não se perceberia que as noções de sexo e biologia também são construções culturais.

Com essa proposição, Judith Butler buscou analisar em que momento ocorre a construção de gênero, desmontando as noções dos estudos feministas sobre a determinação

natural do sexo e a determinação cultural do gênero. O que Butler critica a respeito de um uso frequente da noção de gênero por parte de segmentos do movimento feminista são eixos como a naturalização de sexo, a essencialização culturalista de gênero, as fixações identitárias, entre outros.

A autora questiona a categoria “sujeito feminino” e, por conseguinte, o “ser mulher”. Ela defende que a identidade configura-se como uma construção performática.

[...] a mulher em si é um termo em processo, um devir, um construir do qual não se pode dizer legitimamente que tenha origem ou fim (BUTLER, 1999, p. 33).

Dialogando com diversos autores, Butler (2003) analisa a afirmação de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Em sua análise, Butler coloca que ali há uma ideia de um gênero realizável culturalmente do que seria “ser mulher”, apontando que esse “ser mulher” não seria necessariamente ser do gênero feminino. A intenção de Butler (2003) consistiu em desnaturalizar o gênero, mas também o sexo, considerando que ambos se apresentam como contextuais e instáveis, “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (p. 29).

Judith Butler se apropriou também da noção de *différance* de Derrida, que coloca que as identidades e os significados se definem por meio de processos de diferenciação. Dessa forma, a identidade não é algo dado e acabado, é um efeito que se manifesta numa dinâmica de diferenças. Nesse constante processo de diferenciação, as referências são constituídas, e aquilo que é tido como fixo em perspectivas realistas, é substituído por efeitos que se deslocam continuamente. A autora utilizou esse conceito derridiano para poder problematizar os processos de construção das identidades de gênero.

Apesar de consistentes fundamentações, a proposição derridiana sofreu críticas por algumas teóricas feministas, principalmente no que tange à questão da identidade feminina. Cornell (1992) relata que uma das críticas ao pensamento desconstrucionista de Derrida era de que, como o autor defendia uma não identidade do sujeito, logo, uma não identidade da mulher, ele estaria reafirmando discursos hierárquicos da sociedade patriarcal, onde a mulher não teria identidade, pois só podia ser percebida como o “outro” do homem, colocando a mulher em um lugar subalterno. Dessa forma, sua proposição de desconstrução apenas serviria como disfarce para reiterar o patriarcado.

Outro grupo que também teceu críticas à perspectiva da desconstrução foi o feminismo essencialista ou o antifeminismo, defendendo que há uma essência feminina e do que é ser mulher. Ou seja, podemos colocar que há muitas polaridades no movimento feminista.

Contextualizando essas críticas à desconstrução, na época da já mencionada 2ª onda feminista, surgiram militantes radicais, como Valerie Solanas, que defendia uma superioridade biológica da mulher. Solanas colocava que os homens possuíam um gene defeituoso, sendo dessa forma, biologicamente incompletos. Portanto, a superioridade feminina se consolidaria com a aniquilação do sexo masculino. Sua teoria não apresentava argumentações historicamente consistentes, sendo pouco respeitada e praticamente não tendo legitimidade dentro da teoria feminista (MOITA, 2013). Assim, foi criado o termo “femista”, para identificar esse grupo que defendia a superioridade do sexo feminino.

Podemos observar que a desconstrução da categoria gênero feminino sempre esteve relacionada à questão da essência feminina, daí a dificuldade em se afirmar o sentido de ser mulher.

O desdobramento sobre o que é ser mulher destacado na 2ª onda, com a célebre frase de Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, já mencionada no texto, indica pensar o feminino como construção cultural, podendo ser encarada como uma tentativa de superar o binarismo natureza/cultura. Portanto, haveria o desafio de retirar a categoria mulher da categoria natureza.

Uma teórica que se destacou no esforço de mostrar esse caminho de retirada da categoria mulher da categoria natureza, foi a canadense Shulamith Firestone, em sua obra “A dialética do sexo: um estudo da revolução feminista”, de 1976.

Firestone (1976) é comumente associada ao feminismo radical por defender que as diferenças biológicas são imprescindíveis para a discussão acerca da desigualdade entre homens e mulheres, onde o aparelho genital e reprodutor feminino seria o símbolo da subordinação feminina. A autora defendia que o núcleo familiar comandado por um patriarca funcionava como um dispositivo de controle capitalista, que subjugava as mulheres. O que Firestone (1976) propunha era uma revolução que pudesse libertar a mulher da maternidade.

Não há pretensão de estender o debate em torno das críticas à desconstrução derridiana; o que foi colocado teve o objetivo de mencionar que essa perspectiva de Derrida também sofreu críticas por parte das feministas.

Em outra direção, Judith Butler (2008) retoma a ideia de desconstrução para desmontar um suposto sujeito feminino que o feminismo buscou afirmar em dado momento. Dessa forma, a autora pretendeu questionar uma política feminista de afirmação das

identidades por meio de movimentos de desconstrução. Para tanto, ela buscou ir além do par masculino/feminino, desconstruindo a oposição masculino/feminino. Assim, ela colocou que o que existe não é masculino e nem feminino, argumentando que o gênero se mostra como um fenômeno inconstante e circunstancial, não denotando um ser substantivo.

Butler coloca que não há uma identidade prévia de gênero que anteceda às manifestações de gênero. Em sua visão, a identidade é construída por performances: assim como Derrida coloca que o significado não antecede o significante, Butler defende que seus efeitos são constituídos por uma cadeia de significantes.

No entendimento das performances propostas por Butler, elas podem se dar em qualquer corpo (não importando ser masculino ou feminino), daí o deslocamento que um tipo de corpo tenha que pertencer somente a um gênero.

O que a autora pretende sinalizar e que é uma perspectiva da qual este trabalho buscou se aproximar, é que não existe um ponto de partida que defina a identidade de gênero, ela constantemente se reveste dos mais diferentes discursos. Mostra-nos ainda que os conservadorismos identitários que fixam os pares masculino/feminino e heterossexual/homossexual são passíveis de desconstruções, que por sua vez, podem desmontar as categorias sustentadas por relações de gênero que se fundamentam em binarismos determinantes.

3 CURRÍCULO E GÊNERO

No Brasil, as questões referentes à sexualidade ganharam mais destaque no campo educacional a partir da década de 80 do século XX. Em relação ao currículo, as questões que envolviam a sexualidade eram tratadas em grande parte nos estudos de Biologia, abrangendo conteúdos relativos à reprodução e às doenças sexualmente transmissíveis (SECAD, 2007). Ainda não havia um esforço em discutir a sexualidade como manifestação de afeto e prazer.

O enfoque dado às temáticas que abordavam a sexualidade tendia a propagar um cunho conservador e rígido à educação sexual, voltada a atender necessidades morais, visando manter os padrões de normalidade da heterossexualidade.

Para entrar nos currículos da escola, as questões relativas à sexualidade apresentavam esse viés de padronização e de manutenção dos valores familiares, onde a família tradicional, disposta por um casal heterossexual e com filhos, era considerada o modelo ideal, no qual mecanismos operavam em prol de uma naturalização da sexualidade (LOURO, 2005). Essa organização desconsiderava os diferentes arranjos familiares que se modificaram com o tempo e possuía um caráter biologizante das questões de gênero. Porém, vale ressaltar que, ainda assim, discussões a respeito começaram a ganhar destaque nesse período.

Em virtude do questionamento acerca do espaço escolar como reprodutor de desigualdades sociais, considerando a formação do cidadão, discussões a respeito de novas possibilidades de inclusão social e de práticas contra qualquer tipo de preconceito ganharam força. Nesse quadro, a ideia de um currículo que considerasse as relações de dominação para além da luta de classes, tendo em vista as relações de raça, etnia, gênero e sexualidade envolvidas em relações de poder passou a ter destaque. Concordo com essa mudança de enfoque, porque acredito que a escola seja um local onde diferentes culturas se misturam, produzindo encontros e desencontros, e onde práticas são legitimadas por meio de relações de poder.

Ainda que se registrem esses esforços de transformação, a escola foi se configurando em conformidade com padrões heteronormativos, abrindo espaço para situações de opressão e preconceitos, que submetem os que não se posicionam como heterossexuais à margem. Porém, esses indivíduos também frequentam a escola, pois, ainda que ela se apresente como espaço de opressão, é direito assegurado na Constituição Brasileira e se coloca como obrigação legal para as famílias. Além disso, concordo com Louro (2005, p.27) quando indica que

os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que de fato, se constituem nos sujeitos que importam.

A escola, muitas vezes, é apontada como importante ferramenta de informações sobre formas de evitar a gravidez e de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis. De acordo com os PCN, por conta do crescimento de casos de gravidez na adolescência e do risco de contaminação por HIV, o tema Orientação Sexual foi criado como tema transversal a ser trabalhado em todos os ciclos de escolarização, desde 1998. Nota-se que a preocupação com o prazer, o desejo, a manifestação da sexualidade parecem tomar proporções periféricas.

Considerando o tempo que passou em relação à publicação de 1998 (15 anos) e que, nesse período, ocorreram transformações sociais, inclusive a crescente influência dos meios de comunicação, a discussão ainda se mostra carente de reflexões críticas contextualizadas sobre Educação Sexual, redimensionando e reinventando o sentido de gênero e de sexualidade na educação escolar.

Podemos pensar se nas políticas curriculares encontra-se o direito de se inventar o gênero, já que a condição da heterossexualidade é legitimada e o modelo tradicional de família monogâmica e patriarcal se mostra ainda como dominante. Nesse sentido, concordando com Marisa Vorraber Costa (2005, p. 43):

o currículo pode e faz com as pessoas, e deveria nos inspirar na tentativa de inventar, nele, um espaço onde seja possível a crítica e a contestação das formas de poder que transformam iguais em outros deficitários, anômalos, exóticos e incapazes.

A sexualidade ganha contornos de disputa política, evidenciando vigilância e controle constantes na escola, onde mecanismos do dispositivo da sexualidade se instalam, provocando questionamentos de como esse processo se desenvolve: de que forma a sexualidade perpassa o currículo e cria micropoderes sobre os corpos?

A partir de situações de violência e de discriminação, foram elaboradas políticas públicas visando o tratamento da homofobia nas escolas, como o Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004 e Escola Sem Homofobia, de 2011. O primeiro tinha a proposta de combater a violência contra os homossexuais, promovendo a cidadania e o reconhecimento dos seus direitos, por meio de campanhas educativas em torno do tema da diversidade sexual. O segundo também tinha a proposta de trabalhar o tema da diversidade sexual e do preconceito nas escolas, mas por meio de uma série de materiais (vídeos, cartilhas, entre outros).

O material do programa Escola Sem Homofobia apresentava um kit a ser trabalhado nas escolas públicas, o “kit anti-homofobia”. Tal material gerou polêmica, principalmente o material audiovisual, com vídeos que narravam situações de descoberta da homossexualidade e de alunos transexuais. Em meio a polêmicas envolvendo pressão da bancada religiosa no congresso e a sensacionalização por parte da mídia em torno do material, a distribuição do kit foi suspensa pela presidente Dilma Roussef, alegando que setores interessados da sociedade deveriam ser consultados antes da divulgação do material. Em entrevista ao blog “Brasil Acadêmico”³, do dia 26 de maio de 2011, o ministro Gilberto Carvalho disse que a presidente considerou o material “inadequado e impróprio para o objetivo”.

Assim como outras políticas curriculares, a implementação desse tipo de programa “é uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES, 2006, p.36). Portanto, encaro o currículo como produção social, precariamente amarrado por articulações e demandas de interesses, trazendo discursos que se configuram como fruto de negociações constantes. Ainda esclarecendo sobre o entendimento de currículo que orientou esta pesquisa, compartilho com Macedo (2006) a perspectiva do currículo como espaço-tempo de fronteira (p.105), onde existem trocas, envolvendo diferentes intenções e afirmando sentidos, ainda que provisoriamente, em uma enunciação cultural. Nesse espaço-tempo de trocas constantes, as fronteiras identitárias não são demarcadas fixamente, pois os sujeitos consideram seus diferentes pertencimentos culturais, carregados de sentidos anteriores, interagindo e misturando num processo complexo e permanente de hibridização. Portanto, “o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença” (MACEDO, 2006, p.105). É um espaço de lutas e de movimento onde os diferentes atores tentam controlar os sentidos, uns amparados por maiores poderes dentro da escola (os gestores, diretores e professores) e outros com menos (os alunos), produzindo novos significados.

³ www.brasilacademico.com.br, acesso em 20/06/2013.

Dessa forma, a perspectiva do currículo como enunciação nos auxilia a compreender a produção curricular como enunciação de sentidos culturais, de representação em constante processo de significação, para além de mera reprodução de sentidos. Ao enunciar, uma intenção de controle pode se fazer notar, porém esse controle não é absoluto, jamais é total.

Operar com a concepção do currículo como construção contínua e inacabada de sentidos já afasta a possibilidade de qualquer tipo de controle pleno. Este foi um dos pontos que pretendi investigar na pesquisa, analisando, por meio das entrevistas que realizei com os profissionais da escola e da discussão de documentos institucionais, que tipo de controle, mesmo em negociação constante, a escola (no caso, a escola investigada) se propunha a instituir no que concerne às questões de gênero.

Nesse sentido, considerei também que no currículo há relações interculturais permeadas por um poder que não tem uma origem, que é interpretado de forma oblíqua, criando e recriando sentidos.

Macedo (2006, p.8) opera com a noção de currículo enquanto “prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”, afastando a ideia de um currículo como arena de disputas entre culturas reificadas, por representação e poder.

Ao encarar o currículo como espaço de negociação constante, onde diferentes sujeitos interagem na articulação de vários interesses, é mais fácil compreendermos o currículo como texto.

Como texto, o currículo é sempre aberto e será contingencialmente fechado por cada leitor para se abrir a novas leituras, mas que, por um lado, tenta direcionar o leitor, por outro, tenta cativá-lo tornando-o parte de si (LOPES; MACEDO, 2011, p.21).

Reconhecendo esse fluxo constante de produção de inúmeros sentidos onde discursos são negociados e trazem marcas de discursos anteriores, Leite (2010) se vale do neologismo *signifixação* para afirmar que os significados se constroem por meio de fixações provisórias de sentidos. Para a autora, que, nesse trabalho, discutia o sentido atribuído à adolescência em uma escola pública do município do Rio de Janeiro,

percebem-se marcas de sentidos anteriores, que se mesclavam e se atualizavam, em novas composições, a cada

repetição/recriação circunstancial dos enunciados (LEITE, 2010, p. 58).

Dessa forma, podemos perceber o currículo como produção cultural onde concepções e práticas são hibridizadas nos diferentes contextos que constituem essa produção. Ainda sobre o currículo como produção cultural:

principalmente se considerarmos que o currículo é uma produção cultural, um jogo marcado pela negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas. Lutas simultaneamente políticas e culturais, nas quais se disputa a possibilidade de significar o mundo, produzem o currículo nas escolas (LOPES; MACEDO, 2011, p.36).

No caso desta pesquisa, como realizei a investigação por meio da análise do projeto político pedagógico e de entrevistas com os profissionais da escola, o enfoque se deu no contexto da prática curricular. Trata-se da noção proposta por Stephen Ball (2004) para buscar compreender o movimento das políticas curriculares, assumindo como perspectiva o currículo como texto político.

Conforme antecipado pela citação de Lopes & Macedo (2011), ao encarar a política como texto, é possível entender que as leituras dos currículos passam por inúmeras interpretações, não predominando, necessariamente, a intenção do que se propõe. O que Ball (2004) pretende é mostrar que esse texto é passível de interpretações constantes, criando e recriando sentidos.

A concepção de política de Ball (2004) se afasta de uma perspectiva estadocêntrica, considerando o caráter oblíquo das posições de poder e rejeitando uma visão verticalizada das políticas.

A proposição desse ciclo envolve um processo de desconstrução de conceitos que ganharam legitimidade ao longo do tempo. O autor sugere um modelo analítico, o ciclo de políticas, que envolve três contextos na construção das políticas curriculares, onde são negociadas propostas para a constituição dos textos curriculares. Esses contextos percorrem os diferentes espaços de produção e de prática curricular: são os contextos de influência, de produção de textos e o da prática. O autor propõe que esses contextos se entrecruzam de forma cíclica e circular.

No contexto de influência circulam as ideias dos grupos e indivíduos que procuram afetar a definição das políticas educacionais. É onde atuam os organismos internacionais, agências financiadoras de educação e comunidades epistêmicas. Esses organismos internacionais funcionam como uma espécie de consultores, atuando como financiadores de reformas educativas.

A influência é percebida pelo uso de mecanismos de poder que pretendem definir o que deve ser considerado relevante para ser ensinado, ou seja, o que é importante na produção curricular e como se deve fazê-lo.

No contexto de produção, essas ideias se transformam em texto oficial, regulamentando as ações educativas.

Já no contexto da prática, não se implementam simplesmente os textos oriundos do contexto de produção, há uma resignificação do fazer curricular. Aqui, a política transcende a esfera da implementação e é onde a minha pesquisa procurou se situar para analisar as questões de gênero nas últimas turmas do Ensino Fundamental. Nesse contexto, “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53). Aqui também há negociações que articulam os interesses dos atores envolvidos. Portanto, considerando essa abordagem, os profissionais da escola influenciam a forma como as políticas educacionais ganham contorno, devido às inúmeras interpretações das políticas, pois trazem suas crenças, valores e interesses, acarretando uma série de implicações na implementação das políticas educacionais.

No contexto da prática, a política passa por processos de interpretação e recriação pelos grupos de interesse, que influenciam na aplicação das políticas. Quando a política chega à escola, é recontextualizada pelo fazer curricular do professor e os sentidos que ele coloca na sua prática. Ball (2004) destaca que compreender a política como prática auxilia a perceber novas negociações para além do binarismo dominação/resistência.

Nessa perspectiva, podemos encarar que a política é um processo contingente, o que retoma a discussão da provisoriedade dos sentidos que circulam no ambiente escolar. Essa concepção aponta para uma dinâmica de currículo que está sempre em movimento. Operar com o ciclo de políticas de Ball (2004) permite analisar a política em meio aos processos de fixação de sentidos nos contextos onde a política acontece, ou seja, o texto curricular pode pretender fixar sentidos, mas diante dos constantes processos de criação e recriação dos mesmos, novas leituras são possíveis.

Isto posto, a política pode ser encarada por tomadas de decisões num campo indecidível (Derrida, 2001), um lugar onde não há posições definidas e nem sentidos *a priori*. Assim, o que é pretendido estabelecer na política é sempre passível de novas releituras.

É válido destacar que esses contextos⁴ não obedecem a uma ordem linear, ou seja, um contexto não acontece antes ou depois de outro, eles se articulam no fazer curricular, apresentando disputas de acordo com os interesses dos grupos que os constituem.

Mencionei de forma sintética a abordagem do ciclo de políticas de Ball (2004), para justificar a metodologia utilizada, auxiliando a compreender processos de articulação de interesses que acredito que existem na prática.

Para continuar a apresentar a perspectiva de currículo com que operei na pesquisa, considero importante desenvolver um pouco mais sobre os estudos de currículo no Brasil, destacando, em particular, o momento em que eles se aproximaram das questões de gênero.

3.1. Currículo: que lugar é esse?

Quando as discussões a respeito de novas possibilidades de inclusão social e de formação do cidadão ganharam maior destaque, parte do campo do currículo estava caminhando em direção ao pós-estruturalismo, no período da década de 1980 e meados da década de 1990.

Nesse contexto, a cultura passou a ser tema de grande relevância nos estudos de currículo, principalmente nos Estados Unidos, tendo reflexos também no Brasil.

4 Ball (2004), ainda coloca mais dois contextos para o aprofundamento do ciclo de políticas, são eles: o contexto dos efeitos e o contexto das estratégias políticas. No contexto dos efeitos, o autor propõe analisar os caminhos percorridos no contexto da prática e seus resultados, porém, o autor destaca que para analisar as políticas, não devem ser considerados apenas os resultados das implementações, mas também, os processos de articulação e interação que levam ou não ao alcance desses resultados. A preocupação consiste nos efeitos das políticas e não, centradas apenas em seus resultados. A formulação desse contexto pelo autor considerou sua preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O contexto das estratégias políticas se refere aos processos de identificação do conjunto de políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas causados pelas políticas.

Os estudos culturais passaram a fazer parte dos novos estudos de currículo, o que inclui autores que dialogam com perspectivas pós-estruturalistas. As mudanças de maior peso afetaram a abordagem de currículo que se centrava na perspectiva do conhecimento. A sociologia do conhecimento exercia grande influência até aquele momento.

Macedo (2006) coloca que, no esforço em se destacar uma perspectiva da cultura gerou-se uma zona de ambiguidade: já que o conhecimento é um conceito de extrema importância na teoria crítica, prevaleceu a ideia de que a cultura fosse encarada como objeto epistemológico e um repertório de significados a ser partilhado.

Moreira (1990), em um estudo sobre o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, coloca que a perspectiva crítica, que era muito forte na década de 80, tinha uma posição favorável à democratização do ensino e contrária às assimetrias sociais na escola. Nesse momento, destacavam-se a crítica aos currículos disciplinares, à hierarquização das disciplinas e, por consequente, dos conteúdos, levando em conta as lutas de classe e as discriminações de raça, etnia e de gênero. Já se acenava aqui a defesa de currículos integrados, que considerassem as culturas vividas pelos alunos, passando a defender uma aproximação maior entre o cotidiano da escola e a subjetividade dos alunos.

Nesse contexto, a discussão sobre currículo oficial e currículo praticado também começou a ganhar força, considerando a cultura como produção e prática de significação. A pretensão era problematizar sobre a cultura como reprodução, considerando os processos de seleção de conteúdos e distribuição do conhecimento. No que concerne à cultura como prática de significação e também de produção, a preocupação foi em analisar os processos de produção de sentidos na escola.

A noção do currículo praticado abarca os processos de situações que acontecem no cotidiano da escola, onde o currículo é a própria prática, criticando o que era estabelecido como diretrizes nos documentos, ou seja, nos currículos oficiais. Porém, essa separação entre o currículo praticado e o currículo oficial valorizava o viés da cultura como reprodução, além de conduzir a uma polaridade que reafirma binarismos.

A valorização do vivido em detrimento do formal expressa a fantasia da representação perfeita e a prevalência, no pensamento ocidental, de uma epistemologia realista. O caráter escrito do currículo formal torna óbvia a mediação da linguagem e desloca a autoria a ponto de parecer que ele é anônimo, ao passo que o currículo vivido finge guardar uma relação direta e natural com o sentido. Este se apresenta como representação perfeita daquilo que ocorre, enquanto aquele embute uma representação oblíqua e artificial da realidade. É como se o

currículo formal se dissociasse do pensamento que o produziu, fosse uma distorção da experiência vivida em relação com a qual foi escrito (MACEDO, 2006, p.9).

Ao destacar a fragilidade dessas concepções que separavam o currículo formal e o currículo vivido, em que o primeiro era encarado como mais consistente em detrimento do segundo, a autora aponta para a dificuldade em se compreender os limites entre cultura e conhecimento, colocando que essa dificuldade se dá justamente pela fragilidade em se apontar razões que justificassem que um era mais importante ou eficaz que o outro.

Essa tensão não foi suficiente para superar a dicotomia produção e reprodução, na verdade, sustentou ainda mais os binarismos como currículo oficial e currículo vivido ou praticado, conhecimento científico e prática cotidiana e cultura escolar e da escola. Portanto, compartilho com a autora ser impossível superar essas dicotomias, separando e polarizando outras, mas pode ser produtivo perceber o currículo não como campo polarizado, mas como um híbrido, não onde culturas se enfrentam com posições definidas, mas onde as mesmas negociam seus sentidos constantemente. Macedo (2006, p. 195) coloca que não enxerga o currículo como território contestado ou um

cenário em que culturas lutam por legitimidade, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, negociações de posições ambivalentes de controle e resistência.

Diante disso, torna-se cada vez mais frágil qualquer tentativa em afastar a concepção de política da concepção de cultura, visto que esta última é a própria prática de significação.

A partir do que foi colocado pela autora, compreendo o currículo como um processo muito mais dinâmico, para além de frágeis dicotomias entre formal e vivido, produção e implementação. Por isso, além de assumir a teorização de Ball (2004) acerca do ciclo de políticas públicas. Acredito na importância de perceber o currículo considerando suas relações com a cultura.

Diante disso, retomo a ideia do currículo como enunciação, pois acredito que permite compreender a existência de um lugar, que não tem posição definida, não sendo isso ou aquilo, mas podendo ser isso e aquilo, ou nem um e nem outro, afastando as dicotomias que, muitas vezes, marcam os estudos de gênero e sexualidade.

Para melhor contribuir na reflexão sobre o currículo como enunciação, retomo a noção de performatividade proposta por Butler (2003), mencionada no capítulo anterior. Em diálogo

com teorizações de Jacques Derrida, a autora coloca que aquilo que é atribuído como sendo de determinado gênero é performativo e não definido pela natureza. Ou seja, práticas de repetição dos atos da fala reiteram padrões que se pretendem fixos do que é ser homem e do que é ser mulher. Entretanto, nessas práticas de repetição, novos sentidos podem ser produzidos, carregando marcas de sentidos anteriores e produzindo novas identidades.

A perspectiva da performatividade traz que, mesmo ocorrendo a reiteração de práticas que buscam classificar os pares por meio de estruturas binárias, a mesma repetição discursiva também pode subverter a norma que deseja fixar, rompendo com o que estava demarcada. A repetição também abre possibilidades de desconstrução, pois um sentido repetido está aberto ao deslocamento, não é igual ao sentido que provocou essa repetição.

Dessa forma, retorno à noção de desconstrução derridiana, que serviu de suporte teórico para as formulações de Judith Butler, para apoiar a perspectiva do currículo como enunciação que assumo para tratar as questões de gênero e sexualidade. Assim, opero com a noção de um currículo em movimento, que afasta qualquer possibilidade de controle absoluto e pretende ir além de estruturas dicotômicas.

Na perspectiva do currículo como enunciação, a diferença é tratada como espaço-tempo cultural e não para sustentar oposições binárias. Nesse sentido, essa perspectiva se aproxima dos estudos de Butler (2003) e do meu interesse de pesquisa, já que concordo com a autora quando sugere a desconstrução desses binarismos para analisar as questões de gênero. Portanto, a aproximação que pretendi fazer ao considerar o currículo como enunciação é que tanto o currículo como as sexualidades não estão em lugares definidos, eles se podem se deslocar, subvertendo normas que intencionam uma estabilidade.

Nesse entre-lugar, os sentidos estão sempre em negociação, reconhecendo as diferenças e produzindo novos sentidos, abrindo possibilidades de desconstrução de práticas hegemônicas de controle e poder. Assim, o que é produzido na escola não tem origem e endereçamento, mas é provisoriamente fixado, se deslocando de acordo com suas novas constituições e seus hibridismos.

Como já mencionado anteriormente, questões sobre gênero e sexualidade foram, historicamente, tratadas na escola por meio de um vínculo biologizante, sendo abordadas nos conteúdos de Ciências e Biologia e, de certa forma, buscavam manter o que historicamente foi concebido para separar o que é atribuído como masculino daquilo que é atribuído como feminino. Nessa separação, mecanismos de classificação e hierarquização tentavam reproduzir a ótica de uma dominação masculina (COSTA, 2002).

É válido destacar que ocorreram mudanças significativas no modo como as relações de gênero vêm se configurando e a escola fez e faz parte desse processo, delimitando ou não, espaços para o que ela mesma separa ou institui, onde estereótipos podem ou não ser constituídos e reforçados por visões atravessadas pelo preconceito. Mas uma das questões que me instigou a falar sobre gênero na escola se referia justamente ao silenciamento ou não da escola na manutenção de práticas que ocultassem as diferenças de gênero que escapam à heteronormatividade.

Entendo que as práticas curriculares podem ser lidas como práticas discursivas, como práticas capazes de produzirem e enunciarem sentidos, participando da construção das identidades de gênero e sobre essas práticas procurei desenvolver minha pesquisa.

Na aproximação entre as questões de gênero e currículo, percebo que o currículo está engendrado por práticas de fixação, que podem normatizar as diferenças de gênero, mas também, por não ser fechado e apresentar sempre uma incompletude, ele permite lacunas. Assim, no contexto da prática, ele pode ir além daquilo que é delimitado como normal, reconhecendo que, por processos de hibridismos, os sujeitos buscam construir relações entre si e suas identificações.

Nesse quadro, reforço que busquei utilizar a perspectiva do currículo como enunciação, justamente por ela permitir perceber o currículo como esse entre-lugar onde há tentativas de controle, mas que não há possibilidade para que esse controle se efetive como absoluto, devido aos fluxos constantes de negociação que ocorrem. É nesse entre-lugar que considero possível pensar em caminhos que problematizem as questões de gênero para além de nomeações e classificações, que orientaram currículos de certa forma, ressaltando dicotomias como homo/hetero; normal/anormal etc.

A ideia de fluxo permite questionar um possível caráter rígido das identidades, contribuindo para que as mesmas também sejam compreendidas como estando sempre em movimento. Dessa maneira, operando com uma perspectiva que afasta qualquer possibilidade de rigidez, a possibilidade de desconstrução de padrões fixos se aproxima dessa perspectiva.

Retomando a discussão sobre o currículo como um local de possível desconstrução das identidades, trago a contribuição dos já mencionados Estudos *Queer*, que pretendem subverter e perturbar os padrões de normalidade referentes às identidades de gênero. Operar com esses estudos auxilia na compreensão de que os sujeitos podem transitar em diferentes espaços, assumindo diferentes identidades, não pretendendo ser uma coisa ou outra, mas podendo ser uma coisa e outra, questionando a demanda por ajustamento daqueles que são considerados sujeitos desviantes.

No jogo de saber-poder que fabrica sujeitos sexualizados e genericados "normais" surgem fissuras que permitem que os corpos deslizem, assumindo as zonas fronteiriças, a provisoriedade, a instabilidade e a fluidez (BRÍCIO, 2007, p.4).

Assim, acredito que um currículo que busque subverter as lógicas binárias de gênero e sexualidade possa contribuir para que todos envolvidos no fazer curricular pensem as identidades para além de limites demarcados rigidamente, que instituem o normal e o anormal, considerando políticas pós-identitárias e um currículo *queer* (LOURO, 2001).

Pensar na possibilidade de um currículo *queer* seria pensar em um currículo onde as vozes daqueles que são considerados como do outro lado pudessem ser ouvidas. Mas de que lado se está falando? Acredito que um currículo *queer* subverta essa ideia de demarcações, ou seja, podemos ocupar os espaços em diferentes posições. Para além da questão da exclusão e da invisibilidade dos homossexuais, um currículo *queer* poderia se propor a questionar o sistema de heteronormatividade compulsória que trata a sexualidade como dispositivo de controle e regulação.

Com a contribuição dos Estudos *Queer*, as representações de um ideal heterossexual podem ser deslocadas para fora desse padrão de enquadramento e poderíamos pensar nas possibilidades de produção dos corpos pela escola e desmontar supostas evidências daquilo que é considerado masculino ou feminino. Louro (2004, p. 48) coloca que um currículo *Queer* destacaria “o processo de produção das diferenças e trabalharia, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades”.

Outro ponto importante de contribuição dos Estudos *Queer* é que os mesmos não se propõem a desconsiderar as identidades, o que eles buscam destacar é a necessidade de desnaturalização e desconstrução das identidades, que geralmente são tidas como essencializadas. Nessa direção, optar por uma postura *queer* é optar por uma postura pós-identitária, pretendo problematizar as identidades fixadas, revelando suas fissuras e abrindo possibilidades para outros sujeitos ganharem visibilidade.

Portanto, não se trata de enxergar que existam ou não identidades *queer*, mas de contemplar maneiras *queer* de interpretação e leituras, tentando desestabilizar as normas que visam regular as instituições com padrões classificatórios e hierarquizantes.

4 QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA INVESTIGADA

Como relatado no começo da dissertação, a escola onde realizei a pesquisa é uma escola particular da rede regular de ensino, localizada na Zona Norte, no município do Rio de Janeiro. A escola atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em duas unidades. A primeira unidade comporta as turmas da Educação Infantil até as turmas iniciais do Ensino Fundamental. A segunda unidade comporta o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Minha pesquisa foi realizada na segunda unidade, pela mesma atender a faixa etária que escolhi para investigar: 8º e 9º anos.

A unidade da escola onde realizei a pesquisa se localiza numa região com uma ampla área verde. O espaço é grande, com uma quadra para a realização de atividades esportivas. A escola oferece aulas de futebol, judô, entre outros esportes, para os alunos e para o público externo, mediante uma taxa de pagamento. Além de esportes, a escola oferece como atividades extras: curso de desenho, aulas de balé e *street dance*, oficina de teatro, oficina de xadrez e aulas de violão. O pátio tem um tamanho grande, é bastante arejado e é onde fica a cantina da escola. Mesas e cadeiras ficam arrumadas em frente à cantina, funcionando como um refeitório. A escola também serve refeições de almoço, pois alguns estudantes ficam na escola em horário integral para a realização de atividades extras. A escola possui dois andares e corredores largos; o acesso entre os andares se dá pela escada, ainda não há rampas como opção de acesso.

A parte de gestão administrativa da escola é dividida entre dois diretores e duas coordenadoras.

Nos corredores, os trabalhos realizados pelos alunos e pelas alunas ficam expostos, também servindo como decoração do ambiente. As salas de aula são arejadas e com bom espaço; nas salas, há ventiladores de teto e aparelhos de ar condicionado. A escola também conta com sala de leitura e computadores em seu interior para uso dos(as) alunos(as) e com laboratório de Ciências.

Quanto à construção da escola, o prédio encontra-se bem conservado. Em todas as vezes que fui à escola, a mesma encontrava-se sempre limpa.

A escolha pela escola se deu pela mesma buscar trabalhar em uma perspectiva já diferenciada as questões de gênero, com a intenção de tratar o gênero como construção.

Antes de realizar as entrevistas, achei necessário analisar o projeto político pedagógico da escola para tentar conhecer um pouco mais sobre o espaço que estava investigando e o que

a escola se propõe a trabalhar. Meu principal interesse foi analisar como esse projeto busca trabalhar as questões relacionadas à diferença, em específico, as diferenças de gênero.

Ao falar de diferenças de gênero, as questões identitárias atravessam qualquer análise a respeito e procurei, na minha pesquisa, questionar como as identidades de gênero são visibilizadas ou não no processo constante que é o fazer curricular.

Conforme explanado anteriormente, o modelo analítico do ciclo de políticas me auxiliou a compreender como as fixações, ainda que provisórias, se relacionam no fazer curricular em seus diferentes contextos, por meio de recontextualizações e hibridismos. Para análise do material de pesquisa, considerando essa perspectiva, dei preferência ao contexto da prática, por atender às minhas questões de interesse.

Na análise do projeto político pedagógico da escola como texto político, procuro destacar que eixos de performatividades⁵, tais quais, diferença, identidade, sexo e gênero perpassam e são percebidos na proposta de trabalho da escola, e atentei para as diferentes negociações inscritas no texto em questão, que atribuem sentidos a essas expressões. Para o caminho de análise do material de pesquisa e como alternativa de metodologia, já que justifiquei a não utilização das categorias de análise, optei por operar com eixos de performatividade, como vetores de significação, pois, aquilo que se repete também pode criar efeitos de realidade.

4.1 O Projeto Político Pedagógico da escola

Antes de realizar as entrevistas, fiz uma análise exploratória do projeto político pedagógico da escola. Porém, retomei o documento depois das entrevistas, o que me permitiu perceber importantes aspectos das práticas de significação que acontecem na escola. A interlocução entre a análise do documento e das entrevistas realizadas me proporcionou entender como os profissionais da escola significam esse documento em suas práticas, mas também esclareceu se participavam do processo de elaboração do mesmo.

O texto do projeto político da escola relata a fundação da escola e que, desde esse momento, a escola conta com um modelo de gestão participativa, ou seja, onde os pais e responsáveis também atuam na elaboração do projeto, a fim de construir uma escola “plural para uma sociedade mais justa e crítica” (trecho retirado do projeto político pedagógico da escola). Aqui, podemos perceber que o projeto buscou mencionar o quanto a

prática educativa participa das dinâmicas sociais e a função educativa da escola está para além da transmissão dos conteúdos, ou seja, para além daquilo que é considerado oficial, considerando o contexto histórico para a construção do aprendizado.

Na entrevista realizada com o diretor D (faço uso de nomes fictícios para preservar o anonimato das pessoas entrevistadas), um dos diretores da escola, o mesmo ressaltou a importância da gestão participativa e da produção coletiva para o desenvolvimento do projeto político pedagógico. Em suas palavras:

[...]um projeto político pedagógico não *tá* nunca acabado, ele é inacabado, sempre. Depois, ele é resultado de uma produção coletiva, a gente tem diferentes estratégias para estar constantemente refletindo sobre as práticas que acontecem na escola.

Na fala desse diretor, a noção de fluxo de sentidos me recorreu, pois quando colocou que acredita que o projeto político pedagógico nunca está acabado, sendo um processo constante de reflexão para sua construção, esse posicionamento se aproxima com a perspectiva de currículo que busquei considerar em meus estudos.

A importância da participação dos professores na elaboração do projeto político pedagógico da escola também é mencionada no documento:

é um projeto coletivo, resultado da ação e da reflexão das pessoas que dela participam - seus professores, alunos, funcionários, pais, coordenadores e diretores. Como instituição social, é fruto das interferências históricas, formais, legais, circunstanciais e legítimas da comunidade. E, como instituição acadêmica, buscou e continua buscando referenciais teóricos naqueles que apontam caminhos para uma escola plural, coerente com uma sociedade mais justa e democrática.

Sobre a participação de todos que os envolvidos no trabalho da escola e dessa gestão participativa, a pessoa responsável pela Sala de Leitura, que vou chamar aqui de Sale, fez questão de ressaltar em sua fala:

Eu acho que isso tem muito a ver com a maneira como a escola lida com essas questões de uma forma geral. Desde o intervalo, no corredor... A gente tem uma prática que procura conscientizar que todos os funcionários participam desse projeto. A gente

sempre que percebe uma situação, não vira as costas. Tem que haver a mediação para tentar entender o que *tá* acontecendo. [...] De uma forma geral, a gente trabalha muito com a participação das famílias. Existem algumas estratégias inclusive para essa aproximação. Então a gente tem um boletim informativo, um jornalzinho, onde a gente procura estar trazendo discussões pra isso mesmo. A gente normalmente faz uma consulta com as famílias de que tema eles gostariam de trazer para um debate.

Ao longo do texto do aludido documento, a valorização daquilo que é construído socialmente aparece por diversas vezes, enfatizando o contexto histórico para a construção do aprendizado e o papel da cultura nesse processo. A escrita do documento ressalta a importância da educação estar vinculada à cultura.

Portanto, nota-se que o projeto político pedagógico da escola ressalta, por várias vezes, em seu texto, a importância da dimensão cultural no desenvolvimento de seu trabalho.

O texto afirma a postura da escola em acreditar que todo processo educativo acontece em meio à cultura, ou seja, é também um processo cultural. O texto coloca que a escola também é produtora cultural: “Sofremos interferências do nosso contexto social do mesmo modo que somos produtores culturais, sejamos professores, funcionários, alunos ou pais” (trecho retirado do texto do Projeto Político Pedagógico da escola).

No Projeto Político Pedagógico, a escola investigada deixa claro a sua intenção de valorizar a cultura no seu trabalho e na realização de suas atividades, tentando considerar a cultura produzida na escola e o que os alunos trazem em suas vivências cotidianas.

Acredito que qualquer processo educativo se dá em meio às culturas que se entrecruzam no espaço educativo, seja ele a escola ou não. Portanto, não acredito em uma dimensão acultural da escola, ou seja, não consigo perceber a escola desvinculada da cultura. Os significados com que operam estão sempre em fluidez, assim como a cultura, que por ser um conjunto de significações, apresenta um caráter sempre móvel, afastando qualquer possibilidade de sentidos estáticos.

Assim, entendo a cultura como objeto de saber-poder, na medida em que é criada, recriada e inventada. É dinamizada por hibridismos numa prática constante negociada por relações de poder, enunciando demandas de interesses particulares a fim de alcançar hegemonia, ainda que seja de forma provisória.

Um ponto que mereceu minha atenção ao analisar o documento é que em nenhum momento a escola menciona a expressão "diversidade", que em muitos projetos políticos pedagógicos aparece com certa frequência, a fim de atender à demanda social de inclusão e,

por consequência, o tratamento das diferenças. Nesse sentido, pude aproximar o projeto com minha questão de investigação, pois não utilizo a expressão "diversidade" para tratar as questões de gênero, optei por explorar a questão da diferença. Com a contribuição de Bhabha (2003), encaro o currículo como espaço onde diferenças culturais se entrecruzam, o que vai em uma direção contrária à ideia da diversidade cultural na escola.

Segundo Bhabha (ID.), a noção da diversidade evidencia um tom de universalidade ao reforçar práticas de tolerância, já que perspectiva da diferença vai além, problematiza os binarismos, coloca em jogo as contradições e ambivalências, possibilitando sempre a negociação de sentidos.

a diversidade cultural é um objeto epistemológico - a cultura como objeto de conhecimento empírico - enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologias comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual, afirmações da cultura ou sobre a cultura diferencial, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, p.63, 2003).

Na diferença, podemos desestabilizar e desconstruir tradições, que fixam padrões de classificação. Para tanto, compartilho a perspectiva de Hall (2003) ao tratar a cultura como movimento, sempre indeterminado. Em suas palavras, "nossas identidades culturais em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar" (HALL, 2003, p.44).

Na perspectiva da diversidade, é como se o Outro fosse a questão-problema, o objeto a ser tolerado e não, negociado. Assim, a diversidade trata a cultura como objeto a ser ensinado, como repertório partilhado de saberes (Macedo, 2006), como reprodução e repetição daquilo que se pretende controlar. A noção do currículo como enunciação vai em outra direção, permitindo desestabilizar essa ideia da cultura como mera reprodução, pois enunciar envolve perceber as práticas de significação que produzem novos sentidos ininterruptamente.

Nessa direção, o currículo como espaço-tempo é onde bens simbólicos são "descolecionados, desterritorializados, impurificados, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro, tornando menos óbvias e estáticas as relações de poder" (MACEDO, 2006, p.290). Assim, mesmo o currículo podendo funcionar como

dispositivo de controle, ele também é o local onde sujeitos se articulam, demarcando posições provisoriamente na disputa de poderes e podendo subverter binarismos.

Operar com a perspectiva da diferença ao invés da perspectiva da diversidade para tratar as questões das identidades de gênero permite entender os processos de identificação como enunciações discursivas (Butler, 2008), desestabilizando binarismos de classificação como "heterossexuais" e "homossexuais". Assim, uma perspectiva da diferença permite desconstruir essas tentativas de fixação, revelando a provisoriedade dessas fixações. A lógica da diferença ressalta que o fechamento total é inviável, pois aquilo que está definido como estrutura, na verdade, está sempre aberto, podendo surgir novos sentidos que sempre escapam daquilo que tentou ser definido.

Portanto, a identidade jamais está acabada ou completa, o que me fez optar por pensar em processos de identificação ao invés de identidades, pois, nesses processos, não há um objetivo a ser alcançado, não há totalização, ou seja, a falta faz parte dessa constituição. Buscando apoio em Derrida (2001), acredito que a presença da falta, por revelar sua incompletude, faz com que, nesses processos de identificação, o sujeito pretenda buscar solucionar essa crise dessas supostas estruturas que deslocam sua identificação num campo indecidível. Assim, não há uma estrutura única que seja capaz de dar conta da multiplicidade de identidades que são atravessadas pelas diferenças. Macedo (2007) coloca que "são, portanto, os sujeitos que articulam a estrutura, ao se decidirem por uma posição de sujeito" (p. 13). Nesse quadro, os sujeitos criam suas identidades:

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo - e assim sua identidade - pode ser construído (HALL, 2004, p.110).

O projeto político da escola pontua princípios que a escola acredita serem fundamentais para a realização de um trabalho de sucesso, são eles: cooperação, afetividade, registro, comunicação e cidadania. Em todos eles, há menção para a importância daquilo que é socialmente construído por todos que participam do processo educativo. Na fala do diretor D, ele reafirma essa posição:

Nesse sentido que o projeto é vivo, é inacabado. Ele não tá pronto, fechado. A gente tem tido diferentes modelos de componentes curriculares, de carga horária, de... o que permanece são os princípios e a gente tem trabalhado com quatro grandes princípios: a cooperação, a afetividade, a comunicação e o registro. Esses são os quatro grandes princípios que regem a escola.

Por outro lado, embora no texto do projeto político pedagógico da escola não haja menção ao termo diversidade, na explanação de alguns projetos desenvolvidos pela escola ao longo do ano letivo, essa expressão é recorrente. Dessa forma, acredito ser muito complicado elaborar e construir na prática um projeto que vá além da perspectiva da diversidade. Além disso, muitas vezes, os sujeitos podem se referir à diversidade da mesma maneira que se referem à diferença.

O texto do projeto político da escola reforça a preocupação da escola em relação ao trabalho com as diferenças. Ao entrevistar o diretor D, o mesmo relatou como a escola procura trabalhar as questões relacionadas à diferença. Entretanto, para fundamentar seu posicionamento, ele recorreu ao termo diversidade, mesmo quando indagado se acredita haver distinções entre as duas expressões:

“A característica mais forte do humano é a diversidade, que pode ser de gênero, de cultura... A diferença pode ser resultado da estrutura social, diferenças econômicas, pobres e ricos, abastados e menos abastados. São diferenças que são resultados de processos culturais e/ ou sociais e econômicos. Mas também podem ser por processos ecológicos, biológicos... As estaturas dos indivíduos, a cor da pele, podem ser pela genética. A diversidade passa pelo biológico, mas o que mais marca a diversidade e é a diversidade que interessa *pra* essa reflexão na pedagogia, acredito que são as diversidades culturais, de concepção de mundo, de posicionamento no mundo, de maneira de viver a vida, de conceber a si e os outros.

Ou seja, é possível que se utilize a expressão diversidade com o sentido que Bhabha atribui à diferença. Em um dos projetos desenvolvidos pela escola, batizado de “Outros Olhares”, consta como um de seus objetivos que a escola “busca pelo conhecimento e valorização das etnias que constituem nosso povo brasileiro, [...] sempre procurando ampliar o olhar para a diversidade existente entre os povos”. Esse projeto conta com exposições dos

alunos, debates e oficinas, envolvendo os profissionais da escola, os responsáveis e os alunos. O projeto costuma ser trabalhado desde a Educação Infantil até a 2ª série do Ensino Médio. As etnias e raças africanas já foram tema, bem como os povos indígenas, entre outros que são considerados como sendo o Outro. O projeto ocorre com uma edição por ano, buscando trabalhar o olhar para o que constitui o espaço em que vivemos, tentando destacar a sensibilidade para o olhar do Outro. Para seguirmos no questionamento acerca da perspectiva da escola e sua articulação com a diferença e a diversidade, conforme colocadas por Bhabha, podemos perguntar quem seria esse Outro, qual a definição de Outro para a escola? Seria esse Outro uma incógnita, um desafio?

Acredito que a perspectiva da diversidade acena para práticas de tolerância, que é um conceito que faz parte da pauta de questões atinentes às diferenças culturais. Nesse sentido, a tolerância pode ter dois vieses: um primeiro, que busca superar as diferenças, e um segundo, que pode indicar uma relação de superioridade/inferioridade, mantendo posições de hierarquia social, onde quem tolera estaria numa posição de superioridade em relação ao tolerado.

Nesse sentido, a tolerância pode funcionar como reconhecimento simplificado do Outro, onde um poder nomeia aquilo que é considerado “normal”.

O “outro” está atrelada a uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos, o “outro” oscila entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado - e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido etc (SKLIAR, 2003, p.43).

Na sua abordagem, ao tratar sobre a relação do “eu” com o Outro, o autor citado acima coloca que essa relação se designa por uma política da mesmice, mas propõe uma alternativa, onde não se trata apenas de uma tentativa de tornar as identidades equivalentes e nem de enxergar o outro de forma reduzida e definível. Ainda compartilhando com o autor citado acima:

já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a diversidade e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irredutível em sua alteridade (SKLIAR, 2003, p.43).

Isto posto, um forte apelo à tolerância e ao convívio com a diversidade podem revelar tentativas de homogeneização daquilo que é colocado como diferença, expressando práticas de normatização e de seleção cultural. A evocação da tolerância traz uma marca de distinção e comparação, onde essa distinção entre aqueles que são considerados diferentes é feita por meio da suposição de uma identidade completa, na qual, o outro de diferencia e está numa posição inferior, cabendo ao mesmo a aceitação, como se fosse caridade. Essa ideia de homogeneização ao se tratar de tolerância também foi destacada pelo diretor D:

Diferenças não só se opondo a semelhanças, não se opondo só ao diverso, mas se opondo ao desigual. Eu vejo a escola como uma instituição que historicamente foi criada para igualar os desiguais. A escola é vista *pra* uniformizar, é pra todo mundo falar a mesma língua, *pra* todo mundo respeitar a mesma gramática, *pra* todo mundo entender as mesmas regras, ela é padronizadora por excelência, essa tal escola moderna que a gente conhece. Hoje eu diria que a escola tem outra função: ela tem que acolher os diversos e os diferentes e trabalhar e ensinar a convivência entre esses diferentes e diversos.

Outro ponto que se destacou na análise do projeto e que foi citado na fala de um dos entrevistados é que a escola investigada busca desenvolver um trabalho que contemple as diferenças, considerando as particularidades e subjetividades dos sujeitos que circulam na escola. Uma fala do diretor D atentou para esse ponto, quando indagado sobre como a escola lida com a diferença em seu trabalho:

[...]a pedagogia que a gente vem fazendo no colégio é uma pedagogia que acolhe jovens e que acolhe infâncias, necessariamente no plural. O que a gente tem trabalhado muito é entender que não existe juventude, que existem juventudes, não existe adolescência, existem adolescentes, dos mais diversos e diferenciados. Não existe criança, existem crianças. O que dá esse plural aí são justamente as diferenças e as diversidades.

Essa fala se aproxima com uma perspectiva de não generalizar e nem generificar as identidades de gênero, com a qual concordo, pois acredito que não há sexualidade, mas, sim, sexualidades, com diferentes e incontáveis maneiras de vivê-las, em lugares que são visíveis ou não. Acredito que há diferentes possibilidades de se viver a heterossexualidade, bem como há diferentes possibilidades de se viver a homossexualidade e outras formas de sexualidade. Nesse depoimento, pude perceber a preocupação do diretor D em desenvolver um trabalho

que procurasse contemplar as subjetividades, na tentativa de não generalizar padrões de comportamento e, por conseguinte, identificações estereotipadas.

Aqui coloquei de forma menos breve o que me chamou a atenção no projeto político pedagógico da escola, tentando perceber o que se aproxima com as minhas questões de interesse. Na análise das entrevistas, volto a falar do projeto político pedagógico, pois o mesmo é citado em muitas falas das pessoas entrevistadas.

4.2 **Analisando as entrevistas**

Conforme explanado na introdução da dissertação, optei por realizar entrevistas como material de análise para minha pesquisa, pelo fato das mesmas atenderem às minhas necessidades na investigação. Tinha intenção de observar o espaço da sala de aula, porém não tive autorização da escola.

Optei por realizar entrevistas semi-estruturadas, pois acredito que esse tipo de entrevista permite o aparecimento de novas questões, enriquecendo o que é previamente determinado no roteiro. Como já citado anteriormente na dissertação, utilizei nomes fictícios com a intenção de preservar o anonimato das pessoas entrevistadas. Por exemplo: chamei o diretor entrevistado de D; a responsável pela Sala de Leitura de Sale; o professor de Matemática de Promat, entre outros nomes utilizados.

Em outras perspectivas de pesquisa, a técnica da análise de conteúdos é bastante utilizada. Na análise de conteúdo, a divisão de temas problematizados em categorias é recorrente, consistindo em critérios de análise dessas categorias temáticas; é uma operação de classificação de elementos da pesquisa.

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p.9).

Esse tipo de metodologia foi muito influenciado pelo paradigma positivista, que valorizava a verificação e a objetivação daquilo que era investigado, principalmente no que se referia à quantificação dos dados recolhidos. Um dos critérios para a classificação das categorias de análise é a homogeneidade, onde a categoria é estruturada por um nível de

análise. Apesar desse tipo de metodologia ter sofrido mudanças ao longo do tempo, “oscilando entre o rigor da suposta objetividade” (MORAES, 1999, p.10) dos dados, não optei por esse tipo de metodologia. Sua fundamentação positivista supõe uma estabilidade de significados, o que se afasta da proposta de fluxo constante de sentidos, onde os significados são provisórios, que busquei considerar na dissertação.

Dessa forma, pretendi problematizar os sentidos que são afirmados no contexto das entrevistas, reconhecendo que os mesmos se tratam de estabilizações provisórias, mas que, apesar de sua precariedade, poderiam implicar efeitos de realidade no ambiente escolar estudado. Acrescento ainda que, com as entrevistas, discutir com os entrevistados sobre como eles concebem, pensam ou entendem determinado tema não se sustenta, pois tenho acesso apenas ao que eles afirmam e narram.

Operar com eixos de performatividade permite analisar as fixações que tento desnaturalizar nesse estudo, acenando que outras interpretações são possíveis. O que busquei foi trabalhar numa direção que considerasse as classificações existentes, porém, tentando escapar de um sentido totalizante e fixo. Na análise das entrevistas, considerando os sentidos atribuídos a esses eixos de performatividade pelos entrevistados, busquei registrar suas diferentes significações na fala dos entrevistados. Procurei problematizar como esses sentidos foram afirmados e negociados nas entrevistas.

Por uma questão de recorte da pesquisa, optei por focar as últimas turmas do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), dado que tive a experiência profissional de trabalhar com esse público, o que me despertou o interesse em investigar como as questões de gênero vêm sendo construídas na escola. Não se trata de atribuir qualquer característica intrínseca a esse momento da existência, mas, sim, reconhecer que, quando a sociedade o faz, acaba criando o adolescente de que fala.

Busquei analisar as falas dos entrevistados, para discutir como os mesmos significam a adolescência. Procurei destacar as referências a condutas sexuais e eróticas relativas aos prazeres sexuais e aos desejos corporais e questionar as possíveis tensões entre se posicionar abertamente em relação ao desejo ou se reservar a não compartilhar com os outros suas manifestações de desejo, a partir dos relatos das pessoas entrevistadas. Analisei ainda como as questões da sexualidade atravessam as relações entre os estudantes e os profissionais da escola, e se há espaço para discutir o tema.

Como já mencionado, optei por realizar entrevistas semiestruturadas, pois compartilho com a seguinte colocação:

a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 2003, p.154).

Operando com esse tipo de entrevista, acredito que as respostas não se condicionam a uma padronização de alternativas. Portanto, acredito que a entrevista seja

um jogo interlocutivo em que um entrevistador “quer saber algo”, propondo ao entrevistado uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas. Para esse preenchimento, os entrevistados saberão ou tentarão se reinventar como personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que o atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa arena de significados, ainda abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relatará e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2002, p.39).

Elaborei um roteiro de entrevistas com a intenção de realizar o maior número de entrevistas possível, porém reconheço que esse quantitativo foi limitado devido à dificuldade que tive para realizar as entrevistas na escola, possivelmente em função do tempo de trabalho exigido por uma escola que tenta desenvolver um trabalho diferenciado e de qualidade. O acesso à escola era dificultado pelo calendário sempre atribulado de projetos da escola, que me impediam de ir à mesma para a realização das entrevistas.

Busquei iniciar as entrevistas solicitando que os entrevistados contassem um pouco sobre suas histórias na escola, quando iniciaram seus trabalhos por lá, não apenas para melhor compreender sua experiência no campo educacional, como também a fim de deixá-los mais confortáveis com a situação.

4.2.1 “Aqui se fala de gênero”

As questões de gênero e sexualidade ao longo do tempo sofreram significativas mudanças, principalmente no que concerne ao seu tratamento na escola. Desde a década de 70

do século XX, ocorreu uma ampliação da produção acadêmica em relação aos estudos de gênero.

Apesar de um cenário de maior abertura para tratar sobre o assunto, pude perceber que, mesmo em uma escola que se propõe a encarar o gênero como construção social, dando visibilidade às diferenças, falar sobre gênero ainda é muito complicado. Pelas entrevistas que realizei, percebi que ainda há um receio de se falar sobre gênero, uma espécie de timidez velada. É complicado falar sobre sexualidade diante de uma heteronormatividade que ainda está presente nas relações cotidianas.

Falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 1997, p. 27).

Ao aproximar a fala dos entrevistados com os estudos que procurei realizar para a dissertação, percebo que a escola também é um espaço-tempo de produção das sexualidades e que a dificuldade em lidar com as questões de gênero tem muito a ver com a equivalente dificuldade de realização de um trabalho que procure não legitimar e marginalizar determinadas práticas.

Pude perceber que, mesmo quando se ignora ou se pretende calar um determinado assunto, reprimindo ou mascarando, seus efeitos estão presentes, por meio do questionamento e do confronto, onde as identidades se expressam em suas multiplicidades. Nesse sentido, mesmo a escola não sendo o único fator determinante de produção de identidades sexuais, até porque acredito que não existam de fato fatores determinantes, já que isso vai contra a ideia de processos e fluxos que busquei considerar, ela

constitui uma parte significativa das histórias pessoais e os saberes que nela se produzem incidem decisivamente naquilo que o sujeito passa a ser no/pelo processo da escolarização (LOURO, 2000, p. 37).

Acredito que a ausência de problematização das questões relativas às sexualidades pode corroborar para manutenção de práticas heteronormativas, configurando um quadro de estigmas e preconceitos. Procurei, então, articular os estudos teórico-metodológicos que realizei com a fala dos entrevistados. O movimento analítico, por meio dos eixos de performatividade, que propus realizar para a análise das entrevistas, também se configurou como movimento de desconstrução na medida em que pretendi desmontar dicotomias e desconstruir binarismos “de oposições supostamente sólidas, entre masculino/feminino e heterossexual/homossexual” (LOURO, 2004, p. 124) que ainda aparecem quando analisamos questões de gênero na escola.

Em uma das falas coletadas, a responsável pela Sala de Leitura, Sale, relatou que as questões de gênero costumam aparecer no trabalho desenvolvido pela escola. Em suas palavras:

A escola é um lugar impossível de não acontecer. É um espaço que o aluno passa muito tempo.

A entrevistada Sale colocou que a escola se preocupa muito em realizar um trabalho que aborde as diferenças, sejam elas de gênero, raça, classe social, entre outras. Aqui também pude aproximar a fala da entrevistada com o texto do projeto político pedagógico da escola, que destaca a importância de se desenvolver um trabalho que aborde as diferenças presentes na sociedade. De fato, não há como saber de que modo a escola realiza esse tipo de trabalho, pois como mencionado anteriormente, a proposta da minha investigação não consistiu em verificar se a escola desenvolve a prática pedagógica de uma maneira ou de outra, mas em uma análise que discutisse que sentidos são atribuídos aos eixos de performatividade (sexo, corpo, adolescência etc.) que propus articular nos meus estudos.

Em relação à intenção da escola em desenvolver um trabalho que procure abordar as diferenças, nas entrevistas que realizei, tive a oportunidade de problematizar com os entrevistados sobre esse espaço que a escola abre para a discussão das diferenças e sobre a dificuldade de se trabalhar as diferenças na escola.

Como o projeto político pedagógico da escola ressalta a importância da participação não somente de professores e alunos, mas também dos responsáveis na gestão participativa, procurei me informar se os responsáveis já sugeriram à escola algum tipo de atividade que trabalhasse as questões de gênero. Quando conversei com a responsável pela sala de leitura, Sale relatou que:

já houve uma reunião sobre sexualidade. Foi no 1º semestre. Não teve muita participação, mas é que houve uma conjunção de datas que não favoreceu. Tinha um feriado próximo, eu não lembro agora o que foi.

Ao ser indagada sobre quais os interesses relativos às questões de gênero que os responsáveis levaram à reunião, a entrevistada prosseguiu:

Ah, desde a sexualidade assim de bebê até essa preocupação com o relacionamento entre os alunos e estudantes.

Nesse relato, ela colocou que a homossexualidade fez parte da pauta de discussão dessa reunião, com um certo receio dos responsáveis. O que chamou minha atenção foi saber que, mesmo com esse receio citado pela entrevistada, a iniciativa dos responsáveis para discutir o tema aponta caminhos de problematização coletiva entre a escola e as famílias. Nas palavras da Sale:

Não é um receio num sentido preconceituoso, é um receio assim... *pra* saber o que é que *tá* acontecendo, como lidar. Vai de cada perfil de família.

A questão do receio apontada na entrevista com a responsável pela sala de leitura também aparece na entrevista realizada com o diretor D, onde ele assumiu que a dificuldade de levantar essas questões não está somente com os responsáveis, mas com os profissionais da escola também. Sobre essa reunião de responsáveis onde o tema da sexualidade foi sugerido e a questão da homossexualidade apareceu, D relatou que:

O último que teve eu não fui, mas fiquei sabendo que tinham 3 pais, 4 professores, os fóruns não são de grandes públicos, dão umas 15 pessoas. É um fórum razoável entre professores e pais. Nesse por exemplo, teve um pai que trabalha com a temática, competente nesse sentido, *pra* poder falar na reunião. Foi divulgado antes e tal, vamos ver no próximo ano, mas é um tema recorrente, os pais pedem.[...] Muito tenuamente, ainda sinto uma dificuldade muito grande *pra* fazer isso publicamente. As pessoas da escola é que abrem o espaço. Quando eu digo preconceito, eu não digo preconceito só dos pais, mas digo, nosso. É uma questão que a gente quer trabalhar, mas que ainda

há muitas restrições. E por outro lado, tem um grupo que naturaliza logo, que é o extremo, o oposto. A dificuldade é tão grande, que eu acho que famílias que têm essa questão nos seus filhos, acabam não levando isso pra escola, em geral, omitem e torcem pra gente não chamar pra falar sobre isso. **Acho que fica num campo invisível, colocado na sombra, da escuridão. Quer ver... vou pegar outras questões que afloram dentro da escola, a questão por exemplo das drogas, aparece muito, é colocada numa área mais iluminada, a questão da agressão, a questão dos limites, do desrespeito. Mas essa questão, ainda tá na escuridão.**

O trecho que coloquei em destaque acima para a falta de visibilidade ou a preferência de não ser visível em relação aos sujeitos que não se posicionam como heterossexuais, assinalando que, muitas vezes, as famílias preferem manter essa questão silenciada ou escondida para não ter que lidar com ela no espaço da escola.

Uma alternativa para trabalhar as diferenças na escola investigada por meio do interesse dos próprios alunos é a técnica do teatro fórum, muito utilizada na aula de teatro e citada como exemplo pelo D, pela Sale e pelo professor de ciências e teatro, que chamarei aqui de Procite. Todos ressaltaram a importância de desenvolver um trabalho que busque atender às demandas de interesses dos alunos, a partir daquilo que é trazido por eles, contribuindo para que os próprios alunos participem da construção do projeto político pedagógico da escola. A respeito dessa técnica, Procite explicitou que no:

teatro fórum, o grupo monta um espetáculo porque sente a necessidade de discutir alguma questão social [...] a gente apresenta o problema e normalmente vai ter um personagem oprimido, que é aquele cara que vai lutar para resolver o problema dele, mas não consegue resolver e fracassa. Aí, que a gente convida a plateia pra em que cena, ela tivesse uma ideia *pra* substituir aquele personagem e mostrar o que você faria no lugar dele”.

Em uma fala do professor de Ciências, Procite destacou essa oportunidade de ter espaço para trabalhar as diferenças. A entrevista com esse professor contribuiu muito para a pesquisa, pois além de lecionar a disciplina de ciências do 6º ao 9º ano, ele também é professor de teatro, que faz parte da grade curricular da escola. Assim, pude conversar com ele como em sua prática, nas duas disciplinas, procura desenvolver esse trabalho com as diferenças e onde as questões de gênero aparecem.

A respeito da abertura para se trabalhar questões de gêneros nas disciplinas que leciona, relatou espaço para abordá-las nas aulas de teatro e nas de ciências, de maneiras diferentes. Nas aulas de Ciências, ele destacou que quando surgem interesses para problematizar sobre gênero, este interesse aparece atrelado aos conteúdos de ciências como reprodução humana, por exemplo. Mas esse mesmo professor deixou claro que trabalha essas questões menos do que gostaria, justamente por ter que cumprir com os conteúdos a serem trabalhados.

Acho que são entraves típicos do nosso caminho, como cumprimento de conteúdo, deveres e atividades que a gente tem que trabalhar em sala. Então, muitas vezes, temas pertinentes, a gente não consegue trabalhar. E aí, nós esperamos chegar temas como "reprodução humana" pra poder trabalhar essas questões, aí consegue aprofundar. Mas sempre estou aberto a essas questões, ainda mais como professor de ciências da escola, eu me sinto, de certa forma, como uma referência para o estudante vir conversar sobre isso. E a gente teve, por exemplo, esse ano, uma professora veio contar que a turma do 6º ano estava tocando muito em assuntos relacionados à sexualidade e chegou ao ponto de querer discutir sobre orgasmo e a professora não tinha muito o que falar sobre orgasmo e me convidou a conversar com eles. Então, a gente consegue abrir alguns espaços nesses momentos. Eu procuro estar sempre disponível para isso. Às vezes, o aluno pode ficar sem graça de falar da sexualidade, mas se for pelo lado da biologia, talvez não fique. Percebi que existe uma abertura maior, fica mais fácil de conversar.

A professora de Geografia entrevistada, que chamo aqui de Progeo, também relatou que quando as questões de gênero surgem em sala, na maioria das vezes, estão vinculadas a algum conteúdo. Ela citou um exemplo, onde o livro de Geografia trazia a informação que em algumas cidades brasileiras, a população de mulheres era maior que a população masculina, o que despertou a curiosidade de alguns alunos. Porém, o interesse não se aprofundou e a discussão não se estendeu.

O professor de Matemática, que chamo aqui de Promat, que também foi entrevistado relatou que sente dificuldade em trabalhar questões de gênero, pela sua disciplina “não apresentar conteúdos relacionados a esse tema”.

Nesse sentido, a instituição escolar pode ir para um caminho controlado pelo peso dos conteúdos escolares, na tentativa de validar conhecimentos que são encarados mais importantes, contribuindo para que práticas de naturalização de condutas permaneçam. Assim, acredito que estratégias de controle e disciplinamento podem se efetivar pela seleção de

conteúdos. É válido ressaltar que essas percepções estão relacionadas aos estudos que fiz na pesquisa e por meio das reflexões a partir das falas dos entrevistados, não houve pretensão de verificar se a prática docente dos profissionais da escola investigada se dá dessa forma.

Para Foucault (2002, p. 148), essa disciplinarização da sexualidade indica uma

relação de fiscalização, definida e regulada, inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência.

Trazendo a contribuição de Louro (2000) sobre a participação da escola como possível espaço de manutenção da normalidade das identidades de gênero, práticas pedagógicas podem acabar produzindo “corpos escolarizados” (p. 25), onde determinados comportamentos constituem referências de masculinidade e feminilidade. Essas práticas pedagógicas podem investir em rituais de constituição de identidades de gênero hegemônicas, negando ou subordinando identidades que aparentemente são divergentes.

Quando o professor de Ciências relatou esse exemplo da professora que não soube como abordar sobre orgasmo com os alunos e lhe pediu ajuda, recorreu à ideia da dificuldade de se tocar nesse assunto. Acredito que as manifestações das sexualidades na escola podem, muitas vezes, serem vistas com certo desconforto pelos docentes. Assim, administrar essas questões que se evidenciam no cotidiano da escola, aponta para um movimento de busca de estratégias capazes de lidar com essas questões.

Outro ponto que me chamou atenção na fala do professor Procite foi quando afirmou que a instituição social escola ainda está muito amarrada a práticas de separação entre os sexos, o que pode contribuir para a dificuldade de se trabalhar as questões de gênero na escola. Ele mencionou que, na escola investigada, ele consegue ter esse espaço para reflexão e debate das diferenças, mas que em outras escolas onde trabalha, ele ainda tem dificuldade:

Trabalhando em outra escola, percebo como a escola ainda é retrógrada, ela mantém coisas que já estão ultrapassadas [...]. Mas também não somos o *tchan*, a gente percebe muita coisa nos outros, mas na gente, pode ser que a gente também fortalece alguns preconceitos relacionados ao gênero. Mas a expectativa da gente é ir trabalhando isso. Porque além de perceber toda capacidade para discutir a questão de gênero, eu também tenho a minha dificuldade. Mas acredito que o ensino reforça o sexismo.

Considerarei importante esse depoimento acerca da dificuldade de tentar se desnudar de preconceitos, que fazem parte da prática no magistério. O interessante é que o próprio professor reconheceu a dificuldade de lidar com essa questão.

Na prática escolar, os professores, pela vivência externa ao espaço escolar e pelas diferentes identidades que também assumem, chegam à sala de aula, carregados de rastros de múltiplos sistemas de sentidos, referentes a diversos fatores, tais como política, religião, ética, moral, entre outros. Esses outros sentidos também contribuem para a construção da concepção de gênero que realizam, podendo ou não, reforçar práticas sexistas na escola.

O sexismo foi um eixo de performatividade recorrente nas entrevistas realizadas. Todos os entrevistados relataram que acreditam que a instituição escolar tende a praticar condutas de separação entre os sexos nas mais diferentes atividades. Nesse sentido, podemos problematizar sobre maneiras polarizadas de pensar as sexualidades, que acabam por não levar em conta as descontinuidades e fissuras dos processos de identificação, ou seja, as diferentes posições que sujeitos masculinos e femininos assumem em relação a esses processos de identificação.

A tentativa de desconstruir concepções totalizantes de gênero implica em um processo de desestabilização de conceitos fixos de masculino e feminino, repensando sobre um repertório de condutas que ditam modos de comportamentos para homens e para mulheres e como ambos devem ser desempenhados na sociedade. Dessa forma, acredito ainda ser complicado tentar desnaturalizar conceitos fundamentados por argumentos revestidos de um caráter biologizante.

Sobre essas práticas que reforçam a separação entre os sexos, uma fala do professor Procite se aplica a esse quadro:

Ontem, eu estava ouvindo de uma colega, de uma mãe que veio visitar a escola o que acontece no dia das crianças na escola onde seu filho estuda. Daí a ficha do menino é azulzinha e a ficha da menina é rosa. Quando vai recadinho pra mãe, vai assim: "O seu príncipe hoje foi muito bem na aula". Então, de certa forma, a escola reforça esses padrões. [...] Eu uso brinco e no trabalho com Educação Infantil, por exemplo, já ouvi muito: "-Homem não usa brinco!"; aí eu falo: " - A minha vó não podia usar calça e hoje usa.

Ainda sobre práticas sexistas, Sale evidenciou a importância de abordar essas questões na escola e com a participação dos próprios alunos:

Eu acho que uma educação não sexista passa por essa busca da igualdade, a reflexão sobre essa igualdade de gêneros. Agora... isso dentro de um contexto de maior respeito, de tolerância. E acho que primordialmente pela vivência. Aqui na escola, a gente fala muito que um exemplo vale mais que muitas palavras, não adianta ficar fazendo discurso maravilhoso e blá blá blá... principalmente com os estudantes, porque qualquer contradição sua, eles apontam. Por mais que a gente tenha essa preocupação, em alguns momentos a gente tem elementos dessa educação que a gente recebeu, por mais que a gente tente transformar e construir de forma diferente. E aí é legal quando eles apontam.

A respeito da participação dos alunos na problematizações das questões sobre gênero e o que desperta o interesse dos alunos, a responsável pela sala de leitura citou a técnica do teatro fórum, utilizada pelo professor de ciências e de teatro. Na entrevista com o professor Procite, ele comentou que já foram temas das aulas de teatro, questões relativas ao gênero:

Então, no 6º ano... Eles assim... por uma questão dos caracteres sexuais ainda não estarem desenvolvidos completamente, muitas vezes nas brincadeiras entre eles, as meninas nas brincadeiras esportivas eram pau a pau, o que deixava os meninos muito chateados por perderem pras meninas. Daí, montamos um espetáculo de teatro Imagem, onde eles montavam imagens de boa convivência entre os gêneros, mas que em determinado momento começavam a ter desarmonia. Aí as imagens iam se mostrando complicadas até o ponto de se afastarem, isso só com imagem e música iam discutindo. No final, eles não chegaram alguma solução para o problema, aí nisso, a plateia entra em cena, substituindo o menino ou menina, pois nesse caso, não temos exatamente um oprimido ou um opressor, os dois sentem dificuldades de relacionamento. [...] No 8º ano, foi a questão do gênero feminino, a opressão contra as mulheres, com relatos das meninas, como por exemplo: se o menino tiver várias namoradas na escola, ele é o 'bonzão' já a menina, se tiver mais de um namorado é 'periguete'. Então montamos esse espetáculo no ano passado para discutir essa questão.

As representações sociais de comportamentos masculinos e femininos podem se configurar como exemplos de moral, onde romper com esses modelos é considerado promíscuo, pelo fato do menino se relacionar/namorar/ficar com mais de uma menina ao mesmo tempo, isso é visto como qualidade, como esperteza. Dessa forma, valoriza o ideário no qual o homem deve e pode se relacionar com várias mulheres, como se isso representasse sua masculinidade e como se esse fosse o seu papel. Em relação ao título de “periguete” atribuído à menina, por ela se relacionar com mais de um menino ao mesmo tempo, essa

identificação revela um caráter pejorativo, tomado por negatividade, como se essa sua conduta fosse algo ruim e que, por pertencer ao sexo feminino, ela não pudesse ter o mesmo tipo de comportamento do menino, com mais liberdade. Assim, o ideário da mulher direita e de família tradicional vai sendo mantido por meio de produção performativa que restringe a liberdade de viver a sexualidade da maneira que preferir.

Essa produção performativa se sustenta por práticas que naturalizam binarismos e contribuem para a fixação de categorias por meio da repetição constante de normas, que visam regular os corpos para a manutenção de uma normalidade desejada. As normas continuamente repetidas se amparam por sujeitos e instituições que se revestem de uma autoridade reconhecida como legítima, acenando para o que Butler (2008) chama de “matriz heterossexual”, que afirma a heterossexualidade como a sexualidade possível e correta a ser vivenciada, rejeitando e excluindo sujeitos que não vivem dessa forma.

4.2.2 Falando de gênero e de outros eixos de performatividade: adolescência, heterossexualidade e homossexualidade

Como já mencionado nesse texto, a faixa etária escolhida para a pesquisa foi o adolescente das turmas de 8º e 9º anos. Digo “o adolescente” apenas para mencionar a utilização dessa faixa etária, pois acredito que não existe uma única adolescência e uma essência do que é ser adolescente. De que tipos de adolescência e adolescentes estamos falando? Esse foi um ponto que busquei abordar na pesquisa em relação às questões de gênero. Mas considero válido destacar que, como não investiguei na prática os alunos da escola pesquisada, o que tenho é o meu olhar sobre o que os entrevistados me forneceram, articulado com os estudos que vim realizando.

Minha intenção não foi realizar um estudo mais aprofundado sobre adolescentes, o que busquei foi ir além de concepções hegemônicas sobre a adolescência para subsidiar a relação dessa faixa etária com as questões de gênero.

Em linhas gerais, historicamente, a adolescência é considerada um período de importância significativa no desenvolvimento do indivíduo, tanto fisicamente quanto psicologicamente.

Ao longo do tempo, a noção naturalizada de que a adolescência é uma fase turbulenta, por conta das mudanças biológicas e influência hormonal na formação do corpo se destacou e podemos refletir sobre a presença dessa noção nas escolas.

Acredito que a adolescência seja um período de mudanças significativas na vida do ser humano, como, aliás, é toda a sua vida. Mas demarcá-la como fase de turbulência se baseando em alterações hormonais de comportamento é proposição frágil, na medida em que o conceito de adolescente foi mudando ao longo do tempo e do espaço.

Nos estudos sobre infância e adolescência, a contribuição de Ariès (1981) é notável, como mencionado na introdução da dissertação. Retomo aqui que, de acordo com esse autor, até a modernidade, no ocidente, a adolescência e a infância se confundiam. Em geral, não havia uma delimitação para o término de uma e o começo da outra, até o século XVIII. De acordo com o autor, não havia a utilização do termo adolescência para definir essa faixa etária. A noção de adolescência como faixa etária nos dias atuais é uma construção histórica mais recente, pois o termo juventude era mais comumente utilizado.

Ainda compartilhando com Ariès, a identificação da adolescência tornou-se mais forte a partir da Primeira Guerra Mundial: “daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente” (ARIÈS, 1981, p. 47).

De forma gradual, fatores de ordem social passaram a ser considerados na análise do termo adolescência, trazendo aspectos históricos e culturais.

As mudanças físicas associadas às mudanças afetivas e emocionais são comumente destacadas, difundido padrões de comportamento atribuídos aos adolescentes, onde ocorreriam inquietações e sentimentos de rebeldia e de curiosidade sexual. Sobre essa perspectiva de adolescência, uma fala de um professor entrevistado, o professor de Matemática se aplica:

Acredito que esse interesse sexual, essa coisa de namoro... Acontece na adolescência, porque nessa fase... Tem aquilo dos hormônios em ebulição, é normal. Acho que é uma coisa que faz parte da idade.

Com essa fala, podemos problematizar sobre processos de fixação da identidade adolescente, como se nessa fase, o indivíduo tivesse que passar por essas situações. Aceno aqui para um caminho de desconstrução desses modelos que padronizam as identidades adolescentes. Acredito ser inconsistente falar em uma única identidade adolescente, pois o

indivíduo assume, ainda que provisoriamente, outras identidades, ou seja, ao mesmo tempo em que é adolescente, ele é branco ou negro, brasileiro ou não, cristão ou não, etc.

Sobre a fala acima destacada, acredito que ainda seja muito fixada a ideia do surgimento do interesse sexual estar relacionado a fenômenos físicos e biológicos, em virtude da referência aos “hormônios em ebulição”.

Considero válido destacar que, durante as entrevistas, não foram feitas perguntas do tipo “Como você percebe o adolescente das turmas de 8º e 9º anos?”, pois acredito que esse tipo de pergunta já estaria supondo uma classificação dos sujeitos por faixa etária, como se a biologia pudesse determinar a identidade dos sujeitos. Trata-se de perspectiva que se distancia dos estudos que realizei, que consideram as diferentes adolescências e as incontáveis possibilidades de estar adolescente.

Como já mencionado, no período da adolescência, as questões que envolvem a sexualidade aparecem sob diversos aspectos, sejam eles relativos à curiosidade experimentar as relações afetivas ou não. Entretanto, em outras faixas etárias, também aparecem questões que envolvem a sexualidade, sob diversos aspectos.

Ocorre que o corpo, muitas vezes, é pensado como preexistente a qualquer evento, como se fosse um dado da natureza. Esse tipo de pensamento também influencia a maneira como a adolescência é concebida, favorecendo práticas de rotulação e classificação, que, exercidas continuamente, são frequentemente tomadas como verdades e regras de comportamento.

A presença da sexualidade no espaço escolar aparece de diversas formas, seja por meio de olhares trocados entre os alunos, seja em conversas sobre algum programa de TV, por meio de brincadeiras, ou seja, é algo que acontece com muita frequência.

Ao considerar a escola como espaço de constante interação entre sujeitos e onde a sexualidade está presente, é inegável que nesse espaço relações afetivas podem acontecer. Sobre a ocorrência de relações afetivas na escola, como, por exemplo, o namoro, coloco trechos das entrevistas, para, em seguida, apontar alguns questionamentos:

Aqui nesse segmento já tem. Acho tranquilo. A gente tem buscado olhar e discutir quando a coisa tá assim... mais quente. É o espaço pra isso? É apropriado? E ainda tem a necessidade de afirmação, às vezes mais pra mostrar pra outras pessoas”. (Sale)

Já percebi algumas brincadeiras de paquera em sala, mas alguma coisa de mais concreta assim, eu não percebi. [...] No pátio eu já vi uns casais, mas em sala eu nunca vi nada, só essas brincadeiras. (Promat)

Na primeira fala, nota-se a preocupação em como esse namoro é administrado pelo casal e pela própria escola. Ou seja, caso seja percebido um comportamento que extrapole aquilo que a escola considera tolerável no seu ambiente, esses alunos são chamados para conversar; chamou a atenção sua colocação a respeito da “necessidade de afirmação”, ou seja, namorar para mostrar aos outros, como se o namoro funcionasse como uma espécie de *status*.

Nas entrevistas que realizei, a preocupação com a questão do namoro se configurou basicamente em torno da demonstração pública, visando um limite. Não percebi maiores problematizações a respeito. A escola permite esses relacionamentos desde que não haja situações sexuais mais explícitas. Penso, nesse sentido, se esse tipo de preocupação tem a ver com o fato desses casais de alunos da escola serem formados por heterossexuais. Percebo que quando se fala em casais heterossexuais, a fala geralmente é muito tranquila, como se na heterossexualidade não houvesse outras possibilidades de problematização. Assim, o eixo de performatividade heterossexualidade comumente aparece relacionado à homossexualidade, como se a heterossexualidade não necessitasse ser problematizada por ser concebida como um caminho natural. Trago um trecho de uma entrevista com a Sale para ilustrar essa colocação. Ao ser indagada sobre a ocorrência de casais homossexuais na escola, eis suas palavras: “Casal, não. Algumas pessoas tinham uma sexualidade assumida”.

Neste ponto, a questão que me ocorre é a seguinte: só os homossexuais assumem sua sexualidade? E o indivíduo que se relaciona com alguém de outro sexo, não está assumindo sua sexualidade heterossexual naquele momento? Ou seja, podemos problematizar se o homossexual assume sua sexualidade para não precisar se esconder, já que o heterossexual não está escondido, consolidando o imperativo sexual. Dessa forma, noto a presença da matriz heterossexual, apontada por Butler (2008) como fator de exclusão e que afirma a normalidade da heterossexualidade, onde a única maneira possível, normal e legítima de viver a sexualidade tivesse endereçamento certo: a relação entre homem e mulher. É como se os modelos de identidades sexuais obedecessem à uma lei natural: ou se é homem ou se é mulher; ou feminino ou masculino; ou homossexual ou heterossexual. Classificar as sexualidades em certas/erradas opera como dispositivo de regulação da vida sexual.

Retomando a perspectiva de Butler sobre a performatividade, embora o gênero possa ser apropriado e materializado por meio de normas regulatórias, a reiteração da performance

também possibilita a criação de outras formas de encarar o gênero. Nas palavras de Louro (2001, p. 549):

Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos” – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem “o exterior” para os corpos que “materializam a norma”, os corpos que efetivamente “importam”.

Ainda sobre a questão de assumir a sexualidade, seja ela heterossexual, homossexual ou outra qualquer, um dos gestores colocou

Nós temos alguns alunos que se dizem homossexuais, meninos e meninas, e também percebemos, só que mais meninas, que dizem que são, só pra barbarizar, pra chocar.

Diante do que foi colocado na fala acima, na mesma, nota-se que se posicionar como homossexual causa espanto ou choque, ainda que isso não corresponda à realidade, como disse o diretor.

Acredito que a tentativa de confrontar esse heterossexismo que se coloca como vigente com uma identidade homossexual fixa indica um fechamento que pode reforçar práticas opressivas ao invés de combatê-las. Dessa forma, acredito que seja pertinente uma atitude

crítica em relação aos efeitos normalizadores e disciplinares de toda formação identitária, de uma desontologização do sujeito da política das identidades: [pois] não há uma base natural (“mulher”, “gay”, etc.) que possa legitimar a ação política (PRECIADO, 2011, p.18).

Nas entrevistas, também procurei discutir sobre a postura dos outros alunos da escola em relação aos alunos que se posicionavam como homossexuais. Dois professores entrevistados colocaram que não tinham conhecimento de alunos homossexuais na escola. Sale relatou a situação de um aluno que se assumia como homossexual e que a turma lidava

de maneira muito “tranquila”, sendo que este aluno já chegou à escola se posicionando dessa forma, vindo de outra escola. Suas palavras sobre esse aluno:

“Ele saiu daqui no último ano. Ele era muito querido na turma. Ele era muito vaidoso, tinha um senso de moda maravilhoso, mas ele era muito bem aceito. Ele foi conquistando todo mundo.

Nessa fala, pude perceber que ainda se atribuem aos sujeitos que se posicionam como homossexuais determinadas características, funcionando como sinais que indicassem que aquele indivíduo fosse homossexual. Por exemplo, quando a entrevistada destacou que o aluno era “muito vaidoso, tinha um senso de moda maravilhoso”, chama a atenção que outras características poderiam ter sido lembradas: ele era considerado divertido? Solidário? Inteligente? Será que não tinha nenhuma outra marca que não fossem aquelas ligadas socialmente ao feminino?

Ao colocar que esse aluno “foi conquistando todo mundo”, também percebo a explicitação de uma necessidade de conquistar a turma para ser aceito, justamente por ser diferente.

O diretor D trouxe outra visão em relação à maneira como os alunos da escola procuram lidar com os colegas que posicionam como homossexuais:

Ainda preconceituoso. Cada vez menos, mas é preconceituoso. A gente tenta trabalhar muito isso na escola, não só com a questão da homossexualidade, mas em outras questões, ele meio que dilui, ele aparece no bolo de outros. Um aluno nosso possivelmente sai de lá com poucos preconceitos, com uma capacidade de olhar o mundo com as suas diferenças. Mas um trabalho específico de homossexualidade, eu não me recordo de ter acontecido. Queremos educar pra um não preconceito, temos que mudar pra mudar.

Acredito que esse gestor pretendeu expressar que o preconceito ainda existe na escola investigada, mas que ela procura desenvolver um trabalho que busque discutir essas construções.

Como já colocado na dissertação, minha investigação não pretendeu verificar se a escola realiza ou não um trabalho a favor de uma educação não sexista e que contemple as diferenças de gênero, até porque acredito que um trabalho de verificação nesse sentido seja muito complicado.

Considerando o que foi colocado nas entrevistas, acredito que a escola investigada procure desenvolver um trabalho que aborde as diferenças de gênero, mas as tentativas esbarram na dificuldade em desconstruir determinados conceitos que ainda são muito fortes e carregados de sentidos de fixação pelos profissionais da escola na sua prática. Portanto, embora já se percebam iniciativas em outro sentido, ainda se mostram como fortes padrões que sustentam práticas de produção de identidades baseadas na naturalização de determinadas características que regem esquemas classificatórios.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

Ao iniciar os estudos no mestrado, em 2011, tive em mente alguns planos para realizar a pesquisa. Porém, mudanças e imprevistos aconteceram, tanto de maneira negativa quanto positiva. Dessa forma, tive que trilhar outros percursos, que não estavam no meu roteiro inicial, mas que possibilitaram novas aventuras na investigação.

Mesmo com esse roteiro mental de como seria a pesquisa, procurei estar aberta a outras possibilidades, talvez pela influência dos estudos que vim realizando e pelas perspectivas que busquei considerar para fundamentar minhas posições, que indicam sempre movimento, fluidez e uma continuidade descontínua.

Como pesquisadora, o que também se configura como um processo de identificação, admito que foi complicado me desnudar de certos conceitos que estão amarrados em nossas vivências, carregadas por sentidos das diferentes identidades que assumimos.

Para me auxiliar nessa caminhada, busquei dialogar com autores e autoras que não pretendem determinar posições finais ou solucionar definitivamente questões que levantam, mas que propõem o exercício constante de reflexão, atentando que novas questões sempre podem surgir.

Essas escolhas teórico-epistemológicas contribuíram para o exercício de desconstrução que busquei realizar na pesquisa no que concerne às questões de gênero. No processo de escrita da dissertação, reinterpretei minha própria leitura, interrogando e problematizando os efeitos de realidade que os conceitos expressam.

Durante a pesquisa, percebi e espero continuar problematizando, já que em momento algum propus o esgotamento do que questioneei, que ainda com a persistência de processos de repetição que se colocam na prática educativa, diferentes e inesperadas identidades são produzidas por processos de (des)construção dos sujeitos. Esses processos acontecem por meio das experiências, das leituras, das fragilidades e deslizamentos em relação aos modos de reagir às formas de controle, que muitas vezes, são exercidas pelas instituições escolares. Para tanto, trago a contribuição de Britzman (1996, p. 74):

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção.

Nesse contexto, acredito que o currículo escolar pode funcionar como dispositivo de poder que se apresenta nas práticas cotidianas, podendo produzir regimes de verdade daquilo que deve ser trabalhado ou não. Mas, ao mesmo tempo em que ele evidencia essa disputa de controle, abre espaço para a subversão, justamente nesse espaço do dever ser, que esbarra com as subjetividades e com as diferenças que atravessam e fazem parte dos processos de produção de identidades nas práticas curriculares.

A opção por operar com estudos que abordam as diferenças se justifica pela possibilidade que esses estudos oferecem de tentar desnaturalizar categorias que pretendem fixar comportamentos, criando regras e padrões excludentes de normalidade.

Nesse sentido, considerando que os processos de identificação se produzem por constantes deslizamentos, acredito que não há como dar conta de esgotar as possibilidades de fluxo da diferença. Assim, ainda que existam estratégias normalizadoras para tentar estancar a produção das diferenças, seus efeitos são possibilidades impossíveis de prever.

A análise do projeto político pedagógico da escola investigada e das entrevistas possibilitou problematizar várias questões sobre gênero, permeadas por relações de poder e atravessadas pela articulação com outras identidades. Sobre o projeto político pedagógico, percebo que há uma preocupação em trabalhar a diferença, mas a intenção acaba por esbarrar em questões que dificultam esse trabalho, tais quais: cumprimento de conteúdos e falta de oportunidade para lidar com problematizações sobre a diferença. Porém, não há como ter certeza se os sujeitos rompem essas relações de poder e essa não foi minha intenção na pesquisa, que se aproxima muito mais da compreensão dos processos que levam os sujeitos a desejarem romper essas relações.

Dessa maneira, o que discuti e que permanece como questão de investigação é se o espaço-tempo da escola esquematiza estratégias de manutenção da matriz heteronormativa, acenando ainda para uma outra problematização: é possível desestabilizar sentidos que significam as identidades de gênero? Para mostrar caminhos de possibilidade de desconstrução de significados prontos e datados, contei com a contribuição dos estudos *queer*, que possibilitam questionar lógicas binárias que categorizam sujeitos e fixam identidades. Assumo que operar com essa perspectiva é encarar que os processos de identificação estão em aberto e são imprevisíveis. Portanto, *queerizar* o currículo – e mesmo a pesquisa – assinalaria a possibilidade de questionar limites que prescrevem e descrevem identidades, inventando outros modos de viver as sexualidades, contemplando que aquilo que é considerado incerto disponibiliza novos saberes e contribui para enxergar o currículo como campo de movimentos e incertezas, sempre atravessado pelas diferenças.

O esforço que busquei evidenciar na problematização das questões de gênero pretendeu abrir caminhos para que a diferença de gênero não seja limitada a esquemas binários que pretendem operar a partir de oposições dicotômicas fixas, mas que se movimentam de acordo com os deslocamentos dos inúmeros processos contingentes de diferenciação, produzindo identificações provisórias.

As falas dos entrevistados apontaram para a dificuldade de trabalhar as questões de gênero, mas ao mesmo tempo, reconhecem a sinalização de pistas para desnaturalização das identidades de gênero, problematizando a heteronormatividade e considerando diferentes maneiras de viver as sexualidades. Portanto, acredito que para aprofundar as questões relativas a gênero, um caminho de desconstrução e desnaturalização de classificações como masculino/feminino, heterossexual/homossexual deva ser considerado.

Nesse quadro, defendo que os processos de identificação não caminhem para um endereço certo e determinado, considero que não há lugar de partida e de chegada, mas que há inúmeras possibilidades nesse caminho, onde o que se encontra é mutável e provisório.

Diante do que foi colocado e novamente a favor da fluidez e abertura das identidades, minhas considerações não têm como ser finais, pois acredito que não há final naquilo que não tem origem. O que quis mostrar nessa última parte da escrita é que o que procurei investigar é passível de mudanças constantes e, por isso, não há como determinar posições, seus deslocamentos e fixações são sempre provisórios. Portanto, os anseios, as inquietudes colocadas nesta dissertação continuam.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERLANT, LAURENT; WARNER, MICHAEL *Sexo em público*. In: JIMÉNEZ R. M. M. (Ed.). *Sexualidades transgressoras*. Barcelona: Içaria, 2002. p. 229-257.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Cadernos SECAD).

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÍCIO, V. N. Entre o controle e a transgressão: a construção escolar das diferenças entre os gêneros. *Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA*, Belém: Paka Tatu, v. 01, n. 04, p. 125-134, 2007.

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

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORNELL, D. Gender, sex, and Equivalent Rights. In: BUTLER, Judith; SCOTT, Joan (Org.). *Feminists theorize the political*. Routledge: New York & London, 1992.

COSTA, C. L. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. *Cadernos Pagu*, 19, 59-90, 2002.

COSTA, M. V. O currículo nos limiars do contemporâneo. In: COSTA, MARISA. VORRABER (Org.). *O currículo nos limiars do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUARTE, A. R. F. *Carmen da Silva: o feminismo na imprensa brasileira*. [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2006.

FIRESTONE, S. *A dialética do sexo*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GGB. Grupo Gay da Bahia. *Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais de 2010*.

Disponível em <<http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

GONZALEZ, L. Mulher negra. In: NASCIMENTO, ELISA LÁRKIN (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

HALL, S. Quién necessita identidad? In: _____. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, S. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997.

JAGOSE, A. *Queer Theory: an introduction*. New York: New York University, 1996.

JUNQUEIRA, R. Diversidade Sexual : o reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos. In: BORTOLINI, A. (Org.). *Diversidade sexual na escola: material de apoio*. UFRJ, 2009.

LEITE, M. Adolescência e Juventude no Ensino Fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11 • n. 22 • p. 55-74 • maio/ago. 2010.

LOPES, A. C. ; MACEDO, E. F. *Teorias de currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: SIMPÓSIO PARANÁ-SÃO PAULO DE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL, 1. Araraquara, 2005. *Notas para conferência de abertura do....* Araraquara, 2005.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, v. 9, n.2, p.541-553, 2001.

_____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACEDO, E. Currículo e diferença. In: XV ENDIPE. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, jul./dez. 2006.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EdUEL, 2003. p.11-25.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologia*, Porto Alegre, v. 11, n.21, 2009.

MOITA, J. F. G. S. *Antifeminismo na luta pela emancipação das mulheres: o FEMEN Brasil revisita o essencialismo*. Florianópolis, 2013. Seminário Internacional Fazendo Gênero - Desafios Atuais dos Feminismos.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

NARVAZ, M. G. *Submissão e resistência: Explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <http://www.msmedia.com/ceprua/diss_marta.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

NEGRÃO, T. Feminismo no plural. In: TIBURI, M.; MENEZES, M. M.; EGGERT, E. (Org.). *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p.271-280.

NOTA OFICIAL sobre o Projeto Escola Sem Homofobia. 2011. Disponível em: <<http://eleicoeshoje.wordpress.com/2011/01/14/1518/>>. Acesso em: 15 maio 2013.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte, 2000. p. 49-76.

PRECIADO, B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v.19, n.1, p.11-20, jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Maria Rosa Dória. *Relações de poder no feminismo paulista - 1975 a 1981*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-16012012-163308/pt-br.php>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SANTOS, B. *A emergência da concepção moderna da infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexões sobre as principais teorias*. Dissertação (Mestrado Antropologia) -Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SILVEIRA, R. M. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____ (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p.17-56.

SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do armário. Tradução de Plínio Dentzien. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v. 28. jan./jun. 2007. p.19-54.

UNESCO. Juventudes e Sexualidade no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>, 2004>. Acesso em: 10 dez. 12.

YANNOULAS, S. C. Iguais mas não idênticas. *Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-16, jan./jun. 1994.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.