



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DA CONCEIÇÃO CARVALHO DANTAS

**“CADA UM SABE A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É”: o
performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola sem
Homofobia**

Salvador

2014

MARIA DA CONCEIÇÃO CARVALHO DANTAS

**“CADA UM SABE A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É”: o
performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola sem
Homofobia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como
requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador:

Prof^{da} Dr^o. Miguel Angel Bordas

Salvador

2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Dantas, Maria da Conceição Carvalho.

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é” : o performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola sem Homofobia / Maria da Conceição Carvalho Dantas. - 2014.

168 f.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Homofobia nas escolas. 2. Currículos. 3. Homossexualidade e educação. 4. Heterossexualidade. 5. Teoria Queer. 6. Identidade de gênero. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.8266 – 22. ed.

MARIA DA CONCEIÇÃO CARVALHO DANTAS

“CADA UM SABE A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É”:
o performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola sem
Homofobia

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

21 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora

Miguel Angel Garcia Bordas – Orientador _____

Profº Doutor – Faced/UFBA

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva _____

Profº Doutor- UFAL

Camila de Souza Pereira Guizzo _____

Profª Doutora – SENAI/Cimatec

Djalma Thürler- (Djalma Rodrigues Lima Neto) _____

Profº Doutor - IHAC/UFBA

Maria Cecilia de Paula Silva _____

Profª Doutora - Faced/UFBA

Renato Izidoro da Silva _____

Profº Doutor - UFS

Dedico ...

...a todos e a todas as pessoas que foram vítimas da violência, da discriminação, da lesbo-trans-homofobia que se não perderam a vida, tiveram a vida, em algum momento, violentada pela crença da heterossexualidade como a única forma permitida de se viver o afeto, o prazer....

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos Santos, aos Orixás e aos Espíritos de Luz...agradecer a tudo aquilo que não vejo, mas que mantêm a minha fé viva, renovada...

Aos professores e professoras: Therezinha Miranda, Elizete Passos, Álamo Pimentel, Camila Pereira, Djalma Thurler e Miguel Bordas, meu orientador, que me acolheu em um momento de transição e dificuldades no programa e na vida...

Aos queridos colegas da Rede Anísio Teixeira/TV Anísio Teixeira/SEC, em especial as “Cabeças Tontas”pelo incentivo, apoio, paciência e alegria...

Aos outros colegas queridos do Senai/Cimatec...as conversas “orientadas”, os desabafos, choros, risos... nos pastéis pedagógicos e lambretas acadêmicas...

Aos meus amigos queridos e as minhas amigas queridas... os de sempre...e os mais novos...não vou citar nomes, pois vocês sabem de quem estou falando... todos importantes, companheiros...pois são a minha segunda a família, aquela que eu escolhisempre cheios de projetos de solidariedade e lazer, mas eu resisti, algumas vezes, é claro!!!!

A minha família – meu pai, meus irmãos, sobrinhos, as minhas crianças Eduarda, Júlia, Lídia, Mateus, Miguel e Artur, trabalhando, para quem sabe, vocês conhecerem uma escola melhor ou uma sociedade menos preconceituosa... Em especial a Beré, que nos deixou em 2012...os meus sinceros agradecimentos, por ser minha mãe, mãe querida, não queria ter tido outra, pois me ensinou a ver e ter leveza na vida, vivendo com simplicidade, alegria e respeito ao próximo...

“Pena que pena que coisa bonita, diga
Qual a palavra que nunca foi dita, diga
Qualquer maneira de amor vale aquela
Qualquer maneira de amor vale amar
Qualquer maneira de amor vale a pena
Qualquer maneira de amor valerá...”

(CAETANO VELOSO; MILTON NASCIMENTO, Interprete:
Milton nascimento. In: Emmerson Nogueira - CD Miltons Minas
e Mais)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é a análise da ausência do beijo, que revela o namoro entre duas alunas lésbicas em “Torpedo”, um dos materiais didáticos que compõem o “Kit Escola sem Homofobia” baseando-se na premissa teórica dos Estudos Culturais e também com foco no “performativo curricular” que relaciona os conceitos de currículo e performatividade de gênero propostas por Butler, que entende gênero como performativo, por não ser, nem uma afirmação e nem uma negação, mas práticas discursivas que produzem aquilo que nomeiam, por criar verdades, através de repetições de atos, ações que apresentem alguma equivalência com as estruturas sociais e culturais em que o sujeito está inserido. Embora em “Torpedo” seja abordada a relação afetiva entre as alunas, a não representação cultural de pessoas não heterossexuais na escola, nos currículos, nos materiais didáticos, na lógica heteronormativa, tornam estes sujeitos abjetos, pois negam outras formas de sentir afeto, desejo, prazer, valorizando a heterossexualidade como a única forma possível e aceitável de viver a sexualidade, contemplada nos discursos de prestígios dos mesmos currículos, livros didáticos, mídia. O vídeo acaba construindo uma narrativa que o modelo heterossexual é o único desejável e valioso. O material também foi apresentado para um grupo de professoras de uma escola pública estadual de Salvador, que analisou a história, mediante aplicação de instrumento de avaliação com a seguinte questão: o que mudaria na história? Embora as professoras tenham registrado contribuições, nenhuma delas sugeriu um final diferente com um beijo apaixonado entre as personagens principais, reiterando, assim, o caráter hegemônico dos padrões tradicionais, heteronormativos, na ausência de representações não heterossexuais na escola e na mídia. Também foi analisado o Caderno por expor a proposta conceitual e metodológica do Kit, considerada a peça mais importante e fundamental do documento porque visa oferecer instrumentos pedagógicos para abordar as questões relativas à orientação sexual e identidade de gênero, trazendo a homofobia como uma questão central para ser problematizada nas escolas. A análise foi realizada a partir de critérios básicos, para avaliação do livro didático, propostos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) com isenção de preconceito, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação. Dados e políticas relacionadas com a homofobia no país e as escolas também são apresentadas para revelar o contexto social em que o material educativo foi criado. Nas considerações finais, verificamos que as exigências do MEC estão contempladas no Caderno. Dessa forma, torna-se necessária uma reforma curricular, que abranja além da educação básica, as universidades e, sobretudo os cursos de licenciatura, capacitando o professor para trabalhar, para repensar as estruturas vigentes, as identidades hegemônicas heterossexuais ou não, desnaturalizando estas verdades conhecidas como absolutas para construção de uma escola mais justa, menos homofóbica, capaz de representar, atender, servir a todos e todas.

Palavras-chave: Kit Escola sem Homofobia. Currículo. Performativo Curricular. Performatividade de Gênero. Homossexualidade-Heterossexualidade. Teoria Queer.

ABSTRACT

The aim of this work is the analysis of the absence of a kiss, in the relationship between two schoolgirls lesbians who play major characters at the educational video "Torpedo", one of the didactic materials that make up the "Escola sem Homofobia" (School Kit without Homophobia) based on the theoretical premise of cultural studies and also with a focus on "performativo" curriculum that relates the concepts of curriculum and gender performativity proposals by Butler, who understands that gender is nor an affirmation and neither a denial but discursive approaches that produce sense and impact by creating truths through repetition of acts, actions that provide some equivalence with the social and cultural structures in which the subject is inserted. Although the relationship between the students is focused at "Torpedo" the affective, cultural representation of non-heterosexuals in school curricula, didactic materials, heteronormative logic, make these abject subjects, because they deny other forms of affection, desire, pleasure, valuing heterosexuality as the only possible and acceptable way to live sexuality, contemplated in the speeches of prestige of the same curricula, textbooks, media. The video ends up building a narrative that the heterosexual model is the only desirable and valuable. The material was also presented to a group of teachers from a State public school of Salvador, which examined the history, by applying assessment tool with the following question: what would be changed in the story? Although teachers have registered contributions, none of them suggested a different ending with a passionate kiss between the main characters, thus reiterating the hegemonic character of traditional patterns, heteronormative, in the absence of representations not heterosexuals in school and in the media. The "Caderno" (Notebook) was also analyzed for exposing the conceptual and methodological proposal Kit, considered the most important and fundamental part of the document because it aims to offer pedagogical instruments to address the issues relating to sexual orientation and gender identity, bringing homophobia as a central issue to be discussed in schools. The analysis was carried out from basic criteria for evaluation of the textbook, proposed by MEC (Ministry of education and culture) to the PNLD (National Textbook Program) with exemption of prejudice, both of origin, ethnicity, gender, religion, age or other forms of discrimination. Data and policies related to homophobia in the country and schools are also presented to reveal the social context in which the educational material was created. In the final considerations, we verified that the requirements of the MEC are contemplated in the contract. Thus, it is necessary to rethink and redesign school curricula, from basic education to universities, and especially the degree courses, enabling the teacher to work, to rethink existing structures, hegemonic heterosexual identities or not, denaturalized these truths known as absolute for building a fairer, less homophobic school, able to represent, to cater and to serve all both male and female.

Key-Words: Kit Escola sem Homofobia. Currícula. Performativo Curricular. performance-based curricula. Homosexuality. Heterossexuality. Queer Theory.

SUMÁRIO

Introdução: “você sabe explicar, você sabe entender, tudo bem:	11
1ª Estrofe - “Você está, você é, você faz, você quer”: o percurso metodológico: Torpedo, os professores - uma análise do vídeo e do caderno: ...	17
1.1. Torpedo...	17
1.2. Aleluia, irmão!!!	28
1.3. Encontro com os professores	33
1.4. Análise do caderno	43
2ª Estrofe – “Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim”: – dados recentes sobre a homofobia no Brasil; o Programa Brasil sem Homofobia e o “Kit Escola sem homofobia”	70
2.1. Dados sobre a homofobia no Brasil	70
2.2. Como surgiu o Kit Escola sem Homofobia	79
2.3. Implantação do Programa Brasil sem Homofobia	86
2.4. O Kit Escola sem Homofobia	88
3ª Estrofe - a Fundamentação Teórica: “Não me venha falar da malícia de toda mulher” – uma questão de gênero, identidade, currículo, representação, Estudos Culturais, Teoria Queer?:	97
3.1. Gênero – um breve resumo:	97
3.2. Identidade e diferença	104
3.3. Os Estudos Culturais	121
3.4. Butler e o performativo	126
3.4.1. A representação	135
3.4.2. A Teoria Queer	138
4.0. Foucault e o discurso disciplinador	145
5.0. Os quatro pilares da educação	148
Refrão finalminhas considerações...	156
Referência	165

Introdução: “Você sabe explicar, você sabe entender, tudo bem”

A ideia da pesquisa nasceu da experiência de docente da rede pública e privada do ensino básico e superior e da necessidade de, como diria Butler, refletir sobre “o efeito” da heteronormatividade na vida cotidiana de alunos/alunas e professores/professoras não heterossexuais, vítimas de preconceitos, discriminações na escola, reificados e naturalizados nos currículos, currículos ocultos ou outros “visivelmente” apresentados nos livros didáticos, propostas pedagógicas, mídia. Oficialmente, a escola, instituição responsável pelo ensino aprendizagem, privilegiada como espaço de convivência e conflitos socioculturais, permanece omissa e não neutra, funcionando como reprodutora dos discursos para a manutenção das identidades hegemônicas. Logo, o título da pesquisa foi escolhido para reafirmar o processo de exclusão, discriminação, homofobia que sofrem os não heterossexuais na escola, sobretudo pela falta de representação dessas identidades nos currículos escolar.

A proposta inicial do estudo era investigar o “Kit Escola sem homofobia” e o efeito da sua utilização em algumas escolas de Salvador, com o veto da Presidenta Dilma Rousseff, que implicou a não distribuição do *Kit* nas unidades de ensino, a falta de acesso dos professores ao material invalidaria a pesquisa pela ausência de atores definidos para investigação. Indignada pela não distribuição do *Kit*, por ser, talvez, um material didático pioneiro, produzido com a finalidade de fomentar o debate sobre questões de gênero, sexualidade, heteronormatividade nas escolas, na tentativa de desnaturalizar e desconstruir verdades, que contribuem para a não representação das identidades LGBTT nos livros didáticos, nos materiais pedagógicos, que certamente colaboram para a homofobia, lesbofobia, transfobia e outras formas de violência, preconceito, discriminação, prosseguimos com a pesquisa.

O *Kit* é composto de: um caderno; seis boletins (*Boleshs*); três audiovisuais e dois DVDs com seus respectivos guias. Os vídeos/DVD estão disponíveis nas redes sociais e foram distribuídos, juntamente com o *Kit*, em cinco seminários, realizados um em cada região do País, incluindo Salvador, envolvendo profissionais de educação, gestores e representantes da sociedade civil, para obter um perfil da situação da homofobia na escola, a partir da realidade cotidiana dos envolvidos. Item de uma das ações desenvolvidas para alcançar o objetivo previsto da equipe de produção do material e do

“Projeto escola sem homofobia”, um dos atos do programa “Brasil sem Homofobia” (BSH). O acesso ao *Kit* não foi por participar do evento para formação de multiplicadores em 2010, ano registrado no “Manual de formação de multiplicadoras/es”, na ocasião a Coordenação Geral participou do evento e disponibilizou, posteriormente, o material para a equipe de professores da TV Anísio Teixeira (TV AT)/ Rede Anísio Teixeira, do Instituto Anísio Teixeira (IAT), projeto da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, do qual faço parte, com a finalidade de produzir conteúdos pedagógicos/educativos na linguagem audiovisual para ser utilizados na rede de ensino. Um dos programas desenvolvidos pela equipe foi o “Muito Prazer”, que discute a sexualidade em doze episódios no âmbito cultural e biológico¹.

Desse modo, seguindo a estrutura metodológica para trabalhos acadêmicos, assim manda a ciência e as suas metodologias, sobretudo em uma tese de doutorado e a sua suposta originalidade, resolvemos considerar mais um recorte e, analisar o vídeo “Torpedo”, do “Kit Escola sem homofobia”, na ótica do “performativo curricular”, a partir da ausência do beijo no final da história, que marca diante da comunidade escolar, a revelação sobre o namoro das personagens Ana Paula e Vanessa, refletindo sobre a representação cultural dos não heterossexuais na escola, ou melhor, a não representação dos não heterossexuais nos currículos, nos materiais didáticos, a partir da lógica binária heteronormativa, em que estas outras identidades não são “nomeadas” nas suas representações, logo não existem “oficialmente” nos discursos de prestígio; sem o devido valor cultural, tornam-se sujeitos abjetos. Assim a reiteração funciona, também, na negação das diferentes formas de sentir afeto, desejo, prazer, reiterando e valorizando a heterossexualidade como a única forma possível e aceitável de viver a sexualidade, contemplada nos currículos, livros didáticos, mídia, outros.

A metodologia de análise se apoiou nos Estudos Culturais, pela preocupação com a representação ou falta de representação dos diferentes grupos culturais na escola, currículo, materiais didáticos, mídia, ou com uma representação “negativa” que limita as

¹ “Muito Prazer”, os doze episódios: Sexo e Sedução; A construção histórico cultural da diferença de gênero; Emancipação Feminina e Revolução Sexual; Masculinidade; Homossexualidade; Sexo, Reprodução e Família; Gravidez na Adolescência; Violência Sexual; Sexo Seguro; Aborto; Prazeres e Tabus Sexuais; Sexualidade e Indústria Cultural. Disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/1539> –

formas de representações do afeto, do carinho, do prazer de casais não heterossexuais, dessa forma, a análise parte de como as identidades e as subjetivadas, são produzidas e divulgadas nas relações assimétricas de poder, pois uns são notadamente, valorizados nas suas representações, enquanto outros permanecem na invisibilidade curricular performativa. Para verificar, a ação performativa em “Torpedo”, realizamos três encontros com professoras de Língua Portuguesa (LP), para análise do vídeo, e registro das impressões das docentes sobre a ausência do beijo no final da história.

O performativo nasceu da concepção de performatividade de gênero defendida por Butler e materializada ou reiterada na escola através dos currículos oficial e oculto, pois Butler considera o gênero como performativo, pois não é uma afirmação ou uma negação, mas são práticas discursivas que produzem aquilo que nomeiam, pois criam verdades, através de repetições de atos, ações que apresentem alguma equivalência com as estruturas sociais e culturais em que o sujeito está inserido. Neste trabalho, apesar de Ball conceituar a performatividade curricular, citado por Rosato e Oliveira, para pensar as implicações do neoliberalismo na reforma educacional, com base em um panorama global das políticas de currículo, trabalharemos, exclusivamente, com a noção de performatividade de gênero de Judith Butler para compreender como as representações identitárias são reiteradas nos currículos pelo “excesso” ou pela ausência.

Na pesquisa, também, analisamos o Caderno, que expõe a proposição conceitual e metodológica do documento, pois é considerado como a parte essencial e mais importante do *Kit*, pois tem como objetivo oferecer instrumentos pedagógicos para abordar temáticas relativas à orientação sexual e a identidade de gênero, trazendo a homofobia como questão central a ser problematizada nas escolas. Apesar de não ser um livro, utilizamos três critérios básicos proposto pelo MEC, para escolha das coleções do PNL (Programa Nacional do Livro Didático), coerentes para esta pretensão. Apresentamos, ainda, dados sobre a homofobia nas escolas e no país, retratando uma triste realidade sobre crimes e violência contra pessoas não heterossexuais, além de informações a respeito do “Projeto Brasil sem Homofobia”, “Escola sem Homofobia” e o processo de produção do “Kit escola sem homofobia”.

Na fundamentação teórica, apresento o conceito de performatividade de gênero de Judith Butler, fundamental para compreensão desta pesquisa. Pois Butler propõe demonstrar que as identidades de gênero, impostas pelos binarismos masculino/feminino,

homem/mulher, terminam por oprimir outras identidades singulares, que não são consideradas normais por não se enquadrar nas estruturas normativas vigentes, que são reiteradas, a partir de dispositivos que além de nomear, transformam as diferenças em sujeitos abjetos. Logo, para tratar do conceito de identidade, trago Woodward, para refletir sobre o processo de construção da identidade e da diferença e Hall, que vai tratar a identidade do ponto de vista social e cultural. Hall e Butler fazem uma interlocução com Foucault, na abordagem sobre um novo tipo de poder, o poder disciplinar, que é concebido em rede, nasce das relações sociais, nas práticas discursivas e não serve apenas como marcador, pois como parece real, tem efeito de verdade.

Silva, também, aborda Foucault, para defender que as representações culturais não apenas expressam aquilo que representam, para análise cultural, o discurso não se limita apenas a nomear, mas criam verdades com coisas que estejam ali presentes. É a partir destas bases conceituais que constatamos que se outras formas de sexualidade, de afeto, não são representadas na escola, nos currículos, na mídia, logo elas inexistem, pois sem representação são consideradas anormais pela negação, garantido o caráter performativo do currículo.

Autores como Giroux, Silva e Costa, também foram analisados, pois trabalham com a noção de currículo e política cultural, para se referir como as identidades são produzidas e circulam nas arenas políticas das formas sociais nas quais as pessoas se movem. Logo destacamos a importância de autores como Veiga-Netto, Silva, Escosteguy e Costa, pois argumentam em favor de uma concepção curricular inspirada nos Estudos Culturais, que valoriza o conhecimento adquirido no cotidiano, a partir das estruturas de poder em que estes sujeitos estão inseridos.

A importante contribuição de autores, para este trabalho, que pesquisam a sexualidade, focados na desnaturalização dos binarismos, propostos por Butler, como Louro, Miskolci, Facco, pois além de discutirem a sexualidade, pensam uma escola, pautada na perspectiva da diferença e não da diversidade, a partir dos conceitos da Teoria Queer, com uma proposta curricular pós-identitária, que busca repensar o papel social da escola, por meio de questionamentos sobre as formas como chegamos a admitir e valorizar determinados conhecimentos como verdadeiros e desconhecer outros, como afirma Louro. Miskolci apresenta os conceitos de heteronormatividade, heterossexualidade compulsória e heterossexismo fundamentais para este estudo, por serem diferentes e importantes para compreender a hegemonia heterossexual em

dimensões distintas, quando impostas nos materiais didáticos, na mídia, muitas vezes de forma indireta.

Apresentamos alguns documentos de âmbito nacional e internacional como o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – UNESCO – e os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser), coordenada por Jacques Delors; os PCN, e os dois programas para escolha dos livros didáticos como PNLD/PNLEM do MEC, para podermos pensar e refletir sobre as intenções políticas para educação contemporânea.

O trabalho está dividido em três capítulos, que chamamos de estrofes para fazer referência ao trecho da música, título deste trabalho: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”: o performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola sem Homofobia.

A primeira estrofe: “Você está, você é, você faz, você quer”: é o percurso metodológico, com a análise de “Torpedo”, também, realizada pelas professoras, nos três encontros, que ocorreram uma escola pública estadual de Salvador. Ainda, expõe a apreciação do Caderno, que dar subsídios teórico-metodológico ao *Kit*. Nesta estrofe, apresentaremos algumas considerações sobre o veto da Presidenta Dilma Rousseff e as manifestações de alguns políticos que se posicionaram contra a distribuição do *Kit*.

A segunda estrofe – “Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim”: exhibe dados recentes sobre a homofobia no Brasil, estatísticas sobre os assassinatos e denúncias. Importante para percebermos como a violência contra os não heterossexuais vem crescendo no país, assim a homofobia tem que ser criminalizada imediatamente, porém esta ação descontextualizada de outras, talvez, não garanta a mudança de atitude diante dos tristes fatos, logo precisamos exigir que políticas públicas se transformem em ações públicas, e as mudanças cheguem às escolas no sentido de educar as pessoas para viver na sociedade contemporânea. Também apresentamos, algumas informações sobre o Programa Brasil sem Homofobia, o “Kit Escola sem homofobia”, a sua estrutura organizacional e a necessidade de criação do material.

A terceira estrofe é a Fundamentação Teórica: “Não me venha falar da malícia de toda mulher” – com os conceitos de Gênero, Identidade, Currículo, Representação, Estudos Culturais, Teoria Queer e o Discurso disciplinador defendido por Foucault, em

que abordo a contribuição de cada autor/pesquisador para este trabalho e para pensar, repensar a sociedade contemporânea e as suas “incertezas”, refletindo sobre a função da escola diante dessas outras configurações de família, afeto, sexualidade presentes no ambiente escolar.

1.0. Estrofe - “Você está, você é, você faz, você quer”: O percurso metodológico: “Torpedo”, os professores - uma análise do vídeo e do caderno

1.1. Torpedo...²

O trabalho visa analisar o vídeo “Torpedo”, que compõe o “Kit escola sem homofobia”. O audiovisual é um material pedagógico para formação de professores na área da sexualidade, também recomendado para o uso com a comunidade escolar: pais, mães, estudantes, no intuito de eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e superação da homofobia, segundo o Guia/Kit (p.2). O vídeo é uma animação com fotos, em que se ouve o diálogo ao celular entre Ana Paula e Vanessa, após serem surpreendidas com divulgação, por toda escola, de fotos que sugerem um relacionamento afetivo-sexual. A partir dessa cena, as meninas vivem um dilema sobre as especulações de lesbianidade entre elas. Encontram-se, no pátio da escola, decidindo assumir o namoro com um abraço carinhoso, assistido por todos na hora do intervalo. Durante a maior parte da história (tempo 03 min e 59 s), as cenas retratam o ponto de vista das protagonistas; no final as imagens se desdobram numa multiplicidade de olhares sobre elas, que revelam as várias reações da comunidade escolar (Guia, p.2).

Seguindo a sinopse do vídeo e outras muitas visualizações, “Torpedo” será analisado pela ótica do “performativo curricular”, reiterada e materializada na escola pelos currículos, materiais didáticos dentro da concepção da performatividade de gênero defendida por Butler (2010), que considera o gênero performativo, por não ser nem uma afirmação, nem uma negação, mas práticas discursivas que produzem aquilo que nomeiam, pois criam verdades, por meio de repetições de atos, ações que apresentam alguma equivalência com as estruturas sociais e culturais em que o sujeito está inserido e “[...] se cristalizam ao longo do tempo para produzir a aparência de substância, de uma espécie de ser natural” (BUTLER, 2009).

² “Torpedo” – Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9q9nZUFB4ow>

Trago Rosato e Oliveira (2010), abaixo citadas, com informações sobre a performatividade curricular de Ball, importante para justificar, que apesar de compreendermos o currículo como performativo, apenas utilizaremos o conceito de performatividade de gênero de Butler, para entendermos que a falta de representação das identidades LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais), nos currículos escolares e até na mídia, tem o caráter performativo, pois a falta de representação reiterada em diversos currículos de prestígio pode criar o efeito de verdade; pela ausência de representação do carinho e do afeto LGBTT: “Não sou representado, logo não existo”, assim a escola pode continuar omissa nas manifestações de discriminação, preconceito, homofobia.

O texto de Rosato e Oliveira (2010) foi apresentado na 33ª ANPED, em 10/2010: “Da cultura as performatividades à construção de identidades de gênero performáticas: um flerte entre as teorias de Butler e Ball”, com o objetivo de articular as teorias de políticas de currículo proposta por Stephen Ball à teoria queer de construção identitária sugerida por Judith Butler. Segundo as autoras, as noções de performatividade presentes nas teorias de Butler e Ball são distintas e suplementares na compreensão de como se constrói as identidades de gênero contemporâneas no contexto da política curricular performática. Ball (2004), *apud* Rosato e Oliveira (2010), conceitua performatividade para pensar as implicações do neoliberalismo na reforma educacional, a partir de um panorama global das políticas de currículo, e denuncia que potências econômicas globais vêm impondo um novo gerencialismo ao modo de funcionamento cotidiano das escolas. Já Butler defende a performatividade de gênero, conceito exposto diversas vezes em outros itens deste trabalho.

Retomando a sinopse do filme “Lá, assertivamente, assumem sua relação afetiva num abraço carinhoso assistido por todos” (Caderno, p. 17), “Torpedo” revela como as subjetividades e as identidades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas das formas sociais de como as pessoas se movem, “no delicado abraço” que confirma o namoro entre as meninas. Sendo assim, refletimos sobre o “performativo curricular”, em “Torpedo”, na ausência do beijo que marcaria a união entre duas meninas, pois é por meio do discurso “oficial” ou oculto que se reiteram as formas hegemônicas de viver o afeto, a sexualidade na sociedade e na escola. Neste caso, há naturalização de comportamentos, que são permitidos para casais heterossexuais, e não permitidos para casais homossexuais, reforçados nas produções da teledramaturgia da TV aberta

brasileira, em que inexistem cenas de afeto, beijos, sexo, carinho entre os não heterossexuais.

Logo o caráter performativo do currículo em “Torpedo”, que mantém o discurso de naturalização de comportamentos, reiterado na ausência do beijo no final da história, e revela o namoro entre as duas alunas. O beijo na boca é um dos maiores gestos de demonstração de carinho, amor e paixão entre um casal, que vai desde o simples toque nos lábios até o beijo mais intenso e apaixonado. É um comportamento permitido em público para casais heterossexuais e exibido na mídia, nos materiais didáticos, na família e até nas cerimônias de casamento nas igrejas, em que o beijo, simbolicamente, sela a união entre o homem e mulher, concepção de casal aceita nos templos.

No vídeo, a relação de carinho e afeto fraternos, entre as duas personagens, é mais evidente do que a de namoro, pois esta condição é permitida entre mulheres no âmbito de espaços públicos e até nos espaços familiares, desde que nenhuma das mulheres apresente marcas no corpo, na forma de vestir, no comportamento, reconhecido como “masculino”, capazes de desestabilizar a feminilidade aceita e produzida culturalmente e a orientação sexual permitida – heterossexual. Porém, este comportamento fraterno não é tolerado para “homens”, “macho”, nem heterossexual – nem homossexual em nenhum espaço, pois podem ter a sua masculinidade ameaçada.

O texto “A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida”, Beatriz Roland, analisa a construção da masculinidade homossexual na interação com as experiências escolares do entrevistado. A autora demonstra que a construção da identidade masculina é um processo perverso de negação contínuo, pois nega três vezes para afirmar a identidade masculina: “não sou mulher, não sou bebê, não sou homossexual”. Roland reitera o que Butler defende: se criou uma associação natural entre heterossexualidade e masculinidade, que legitima a hegemonia masculina nas diversas relações de família patriarcal, mulher submissa, criando um discurso de gênero que classifica, divide, separa e exclui.

O Caderno (p. 21) expõe, na abordagem de gênero, que apesar de meninos e meninas ocuparem o mesmo espaço físico, na escola são ensinadas coisas diferentes a cada grupo, são os dispositivos pedagógicos de gênero ou os performativos curriculares, que transmitem modos de pensar, sentir, agir, apropriados aos alunos e outros adequados às alunas. Os padrões de comportamentos permitidos entre meninas e meninas, meninos

versus meninos são diferenciados, pois, em nome da manutenção da masculinidade heterossexual, a escola é um dos locais privilegiados para que meninos aprendam a ser masculinos e meninas aprendam a ser femininas e ambos aprendam a ser heterossexuais, sendo que a heterossexualidade feminina é carinhosa, é permitida a troca de meiguices entre amigas, beijo fraterno caminhar de mãos dadas. Aos meninos, a agressividade, a falta de afeto, quanto mais insensível, mais macho, mais heterossexual:

Dentro da instituição educacional circulam imaginários, regras e tons de interação, formas de hierarquização, papéis e formatos de participação, construção dos corpos, narrativas pessoais e jogos de linguagem que colocam em ação, de forma cotidiana e por infinita repetição, as diferenças entre os sexos socialmente impostas (Caderno, p. 22).

Para Butler, “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido [...] (BUTLER, 2009)”. A autora argumenta que o sexo, assim como o gênero, é materializado através de práticas discursivas, de normas regulatórias que nunca são acabadas, pois permanecem em um processo de constante reafirmação e são imprescindíveis para garantir as leis que regulam a construção dos processos hegemônicos, pois estas leis não devem ser fragilizadas e nem contestadas. A repetição e as reiteraões das normas regulatórias, também condicionam e materializam o sexo para que se concretize.

Para Butler (2009, p. 39), a identidade de gênero inteligível seria o efeito de uma prática reguladora, discursiva, entendida como uma relação de coerência e continuidade das categorias de sexo, gênero, prática sexual e desejo, na busca de perpetuar e manter a heterossexualidade como a ordem dominante, na qual homens e mulheres se veem solicitados a não “desarrumar”, e não desestabilizar esta ordem, afirma Butler. A autora questiona se de fato a identidade é assegurada por esta inteligibilidade, pois há pessoas que não se conformam, subvertem as normas.

Neste texto, não ampliaremos o conceito de subversão defendido por Butler, embora importante, mas o processo performativo que naturaliza e perpetua a heterossexualidade como compulsória. Segundo Salih, que cita Butler: “A heterossexualidade requer a homossexualidade para manter a estabilidade” (SALIH, 2012, p. 85). O que analisamos no vídeo é a forma perversa da manutenção desta estabilidade, em nome da supremacia heterossexual, a partir da ausência de

representações ou de representações positivas de casais não heterossexuais, pois a “subversão” é fato, o problema é a escola não reconhecer e até ignorar esta existência.

Na minha pesquisa de mestrado “Vale a pena ver de novo: juventude, escola e televisão”³, em (Dantas, 2007), analisei a importância da televisão na formação cultural de um grupo de alunos e alunas de uma escola de Ensino Médio, situada em um bairro da periferia de Salvador. A sexualidade era um tema recorrente nas conversas entre eles e elas, sobretudo quando se tratava da homossexualidade. Os participantes da pesquisa sempre validavam em seus discursos, informações “retiradas” da TV, sobretudo da Rede Globo. Naquele período, discriminavam os colegas, supostamente homossexuais, com alcunhas referentes aos nomes de personagens de novelas ou programas de humor com representações “negativas” ou estereotipadas dos homossexuais, um dos alunos que sofria discriminação/comparações e terminou por evadir da escola.

A falta de representação ou a representação “limitada”, nos programas televisivos, de casais não heterossexuais, principalmente na Rede Globo de Televisão, emissora líder de audiência na transmissão e produção de novelas, o tema é tratado de forma velada pelos autores no intuito de não “desagradar” a opinião pública, com a ausência de beijos, cenas de sexo, carinhos explícitos, em praticamente quase todas as suas tramas do horário (21h), que eles elegeram como “nobre”. Algumas destas novelas citadas abaixo abordaram a relação entre mulheres: Senhora do Destino (2004), Mulheres Apaixonadas (2003), na novela Torre de Babel (1998), as personagens lésbicas foram retiradas da história, para “agradar” a opinião pública, antes do final da trama, morrendo na explosão de um prédio.

Colling (2007) explica o conceito de “narrativa da revelação” a partir de Oliveira (2002), que foi desenvolvido por Dennis Allen para análise de um seriado norte-americano, cuja história, igualmente como no vídeo “Torpedo”, só pode ser contada seguindo a lógica que envolve suspeita sobre a orientação sexual das personagens, porém somente, no final ou próximo ao final, as suspeitas eram reveladas, dentro de um padrão tradicional/heteronormativo, sem beijo, sem cenas de sexo.

³ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia. <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10679/1/Maria%20Dantas.pdf>

Durante o ano de 2013 e início de 2014, a Rede Globo exibiu a novela “Amor à vida”, às 21h, a trama até agora não expôs nenhum casal de lésbicas, mas retrata a história de um triângulo amoroso entre dois homens: um gay, um bissexual e uma mulher heterossexual, nas cenas em que o casal é formado por um homem e uma mulher, as cenas de beijo, carinho, afeto são permitidas, diferentemente, das cenas em que o casal *gay* é retratado. Embora esta novela fuja da regra da “narrativa da revelação”, a falta de representação de casais LGBTT, em situações corriqueiras nas novelas, que garantam a “normalidade” permitida aos casais heterossexuais, reforça a função performativa do currículo na mídia, em educar as pessoas para viver de acordo com as estruturas sociais, culturais hegemônicas que estão inseridas. Nas novelas em que, existem personagens gays, pois não existem em todas, cria-se uma expectativa de um beijo amoroso, na boca, no final da trama, vamos aguardar o desfecho de “Amor à vida”.

Outro ponto importante para a análise do performativo curricular em “Torpedo” é a omissão da escola, supostamente “neutra” ao processo de exclusão sofrido pelas alunas. O vídeo reforça que a sexualidade não é um “assunto” para ser tratado no ambiente escolar, mas um problema de cunho, exclusivamente, pessoal, individual.

A narrativa mostra a divulgação de uma foto das meninas, fixada na parede do corredor da escola, em que uma das personagens alega: “todos estão vendo, estou morrendo de vergonha”. Em um “Laboratório de Informática”, as fotos são visualizadas por alunos e alunas que demonstram atitudes de preconceito e discriminação. Na cena final, uma suposta funcionária da escola exprime rejeição ao namoro das meninas. O vídeo mostra uma escola alheia aos problemas enfrentados pelas meninas, pela reação das personagens, é notório a não realização de atividades de intervenção pedagógica nesta área, por mais que o vídeo tenha o objetivo de sensibilizar os docentes para a situação, o audiovisual está exposto nas redes sociais e, supostamente, precisaria de um “multiplicador” para tal intervenção.

Os textos abaixo, descritos e analisados, a partir de depoimento de algumas professoras, evidenciaram a postura de desprezo da escola diante da situação vivida por Ana Paula e Vanessa. Assim, a análise confirma que os homossexuais não são representados, ou quando o são, aparecem em situações diferenciadas, retratando uma inferioridade na exposição do seu afeto, do seu carinho, do seu desejo, que tem que ser camuflado para não provocar “repulsa”, nem desestabilizar a ordem “natural”

hegemônica. As lésbicas em “Torpedo”, embora não vá distinguir nem historiar, as diversas representações de pessoas não heterossexuais, como por exemplo: lésbicas “masculinas”, outras “femininas”, outras “sofisticadas”, inclusive existem pesquisas publicadas sobre a masculinidade em corpos femininos, como as de Suely Messeder.

Neste trabalho, apenas analiso como um material didático, produzido especificamente para abordar questões relacionadas a homofobia, a gênero, as diferenças sexuais, no âmbito cultural, aborda estas representações, apoiada na perspectiva de Silva (1998), ao afirmar que: conhecer e representar, na perspectiva pós-estruturalista, são processos inseparáveis, nessa linha, a representação passa a ser compreendida como inscrição, marcas, traços, significante e não como processo mental. Neste caso, o performativo curricular é reiterado na negação de outras possibilidades de sentir afeto, desejo, prazer. Na ausência de representação dos não heterossexuais, nos discursos prestígio, como a escola, a mídia é que se constrói a hegemonia heterossexual, pois, como a identidade não heterossexual não é “nomeada”, logo não existe, não tem valor social, cultural.

Apesar das críticas feitas por Butler à política de representação feminista, por evocar uma unidade na noção de mulher para construção de uma unidade solidária, a autora não descarta a importância da representação política e linguística do movimento feminista, em um determinado período, pois, para ela, além de dar visibilidade como uma linguagem que represente as mulheres, legitima-as como sujeitos políticos. Butler defende: o discurso de representação da identidade feminina, que atendia a um grupo específico de mulheres – branca, classe média, heterossexual, cristã – passou a não ser mais compreendido como estável ou permanente, por não acolher as diversas interseções discursivas de classe, racial, orientação sexual, de representação da mulher na sociedade, na cultura.

Este mesmo aspecto da política de representação defendida por Butler no movimento feminista de não privilegiar a unidade: mulheres brancas, classe média, heterossexual, cristã, mas, também, as mulheres negras, lésbicas, pobres, baixa escolaridade foi considerado neste trabalho, por entender que as múltiplas e diversas representações LGBTT estão atreladas à raça; à condição econômica; às marcas produzidas nos corpos modificados; nos prazeres diferenciados, porém por uma questão de “recorte no objeto da pesquisa”, apenas abordaremos de forma genérica a falta de

representação e invisibilidade dos não heterossexuais nos materiais didáticos, que termina por não legitimar, assim como afirma Butler, estes sujeitos como sujeitos políticos.

O movimento LGBTTT ampliou a quantidade de letras na sigla, pela necessidade de ampliar a diversidade de questões envolvidas, na representação desses sujeitos políticos, relacionadas a gênero e a sexualidade. Inicialmente, a sigla mais comum era GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), depois, existiu a necessidade de ampliar e incluir outras letras, GLBTS, com uma maior visibilidade do movimento de lésbicas e outras identidades, a sigla tida como a mais completa é a LGBTTIS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Intersexuais e Simpatizantes), sendo que o “S” de simpatizantes pode ser substituído pela letra “A” de Aliados ou ainda acrescido a Letra “Q” de *Queer* que não é muito comum, porém é utilizado em alguns países e por uns grupos do movimento *gay*⁴.

Dessa forma, mantenho na avaliação teórico-metodológica deste estudo a importância da representação, mesmo compreendendo a instabilidade identitária dentro das representações: gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, sem privilegiar nenhum dos grupos, apenas analisando “Torpedo”, que narra a histórias de duas lésbicas, e a reflexão sobre o papel da escola e a ausência de representações no currículo de pessoas não heterossexuais, pois alunos e alunas LGBTTT frequentam a escola, e muitos evadem pela invisibilidade, por não se notarem representados.

Silva (1998) aborda sobre uma suposta “crise da representação” (grifo do autor), e expõe que autores como Baudrillard defende que a crise está associada a uma implosão de grupos, reivindicarem o direito á representação. Segundo o autor (1998), a “política de identidade” (grifo do autor), caracteriza-se, justamente, por identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação, se manifestar contra a cultura hegemônica ocidental do homem, branco, cristão, heterossexual, classe média. Segundo o autor, este sistema de significação tem a pretensão de expressar o humano e o social em sua totalidade. Tanto o movimento feminista quanto o movimento LGBTTT questionam esta totalidade dentro dos grupos organizados de representações coletivas, que muitas vezes não refletem sobre a amplitude das diferenças de ser representados.

⁴ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT>. Acesso em: 20 set 2012.

“Torpedo” revela como as identidades de gênero e a orientação sexual foram produzidas. Isso pode ser avaliado como positivo, pois as personagens principais não carregam estereótipos de que todas as lésbicas são “masculinizadas”, ou, talvez, a ausência dessa representação tida como “masculina” seja negativa, no sentido de preservar, de não “incomodar”, as expectativas da escola, pois caso a relação de coerência e continuidade, defendida por Butler, nas categorias de sexo, gênero, prática sexual e desejo, sejam quebradas, a escola não deve ser importunada, pois compreende a homo/lesbo/transafetividade ou a homo/lesbo/trans-sexualidade e os outros desdobramentos dessa “diferença” como um problema meramente individual.

No episódio, os padrões heteronormativos são mantidos por Vanessa e Ana Paula, pois, na negação do beijo, o abraço pode significar uma amizade “sólida”, apesar de boatos de lesbianidade entre elas, para Butler (2002), a performatividade de gênero não consiste em eleger qual gênero seremos, as repetições das normas configuram e delimitam o sujeito de gênero, que funcionam, também, como recursos de resistência e subversão, que são de certa forma, obrigatórios, mas não determinantes. O limite entre sexo e gênero ressurge sempre em Butler, pois ela afirma que “o sexo é uma das normas pelas quais alguém se torna viável e se qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (2010). Para a autora, “as normas regulatórias do sexo trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”.

Miskolci (2012) afirma que precisamos pensar nos laços profundos entre a educação e a normalização social, presentes no currículo “oficial” e no oculto. Segundo Silva (2001), em uma era neoliberal, em que a subjetividade dos valores capitalistas aparece de forma explícita, o currículo oculto torna-se explicitamente assumido – capitalista, defende Silva, porém esta visibilidade capitalista do mundo do consumo “esconde” outras formas de opressão, preconceito, verdades que precisam ser problematizadas/“desnaturalizadas”. Assim, o conceito de currículo oculto continua importante, por tornar transparente aquilo que naturalmente era opaco na vida cotidiana da escola, da sala de aula. Em análises mais recentes, as dimensões de gênero, sexualidade, raça também se aprendem através do currículo oculto, segundo Silva (2001) e a educação, embora no século XXI, ainda serve a este propósito.

Dessa forma, para Silva, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem parte no currículo oficial, explícito contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2001, p.78). O autor reflete sobre “o quê” se aprende com o currículo oculto e quais “os meios”. Na perspectiva crítica, aprendem-se os comportamentos, as atitudes, valores convenientes às estruturas de funcionamento da sociedade capitalista, como o individualismo, o conformismo, a obediência relativa às atitudes de subordinação da classe operária. Segundo Foucault (2010), a lógica da necessidade reprodutiva da sociedade capitalista é uma forma de manter a cadeia produtiva viva e ascendente; em uma perspectiva mais ampla, é, também, o sentimento de nacionalidade. Segundo Silva (2001), a eficácia do currículo oculto reside justamente nesta ocultação, a “desocultação” vai torná-lo menos eficaz, permitindo alguma possibilidade de mudança. O currículo oculto continua eficaz, especialmente na mídia, pois garante a lógica do consumo exacerbado, e também no sentido simbólico, que garante a venda de aparelhos de celular de última geração, modelos de carros mais rápidos e avançados ou a supremacia das loiras, dos homens “malhados” (musculosos) como sinal de saúde ou o mito da eterna juventude. Desocultá-lo seria, talvez, a garantia de retirar as identidades que não se enquadram dentro desta estrutura de poder do campo da anormalidade, do que é considerado estranho.

Para o autor, o conceito de currículo oculto, ainda, cumpre um papel importante no desenvolvimento da perspectiva crítica, na análise dos processos sociais que moldam a subjetividade do sujeito de forma inconsciente, “invisível”, com os processos ocultos de compreensão do cotidiano, de tal modo que, nas reflexões sobre currículo, torna-se necessário pensar as questões relacionadas a currículo e poder, currículo e cultura no ambiente escolar, pois é através dele que a performatividade curricular é “materializada”. Assim a ausência de representações LGBTTT, nos materiais didáticos, confirma a possibilidade de inexistência desses sujeitos, como sujeitos “normais”, garantindo à escola o “direito” de não problematizar algo que não existe e criar um “regime de verdade” (MISKOLCI, 2012), que seja capaz de normalizar as identidades tidas como hegemônicas, em detrimento de outras consideradas “anormais”.

Giroux (2005) aborda que a pedagogia e o currículo têm que ser compreendidos por meio da noção de “política cultural”, no sentido de que o currículo não está só envolvido na transmissão de fatos, mas envolve a construção de significados e valores sociais, culturais, que atuam não só no nível da consciência pessoal ou individual, mas

estão vinculados às relações sociais de poder e desigualdade. Para Giroux (2005) estes significados que são impostos, são também contestados, pois ele argumenta que a escola é um território de luta, por ampliar a capacidade humana e habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades, sendo capazes de exercer o poder e transformar as condições ideológicas para o exercício da democracia, mas como intervir sem as devidas representações.

Assim, estas disputas reafirmam o caráter performativo do currículo e a necessidade de selecionar quais os atos e discursos serão valorizados e repetidos, pois, para Butler, “a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária é sugerir que certas configurações culturais de gênero assumem o lugar do real e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida” (BUTLER, 2009, p. 58).

Sendo assim, os “contestadores”, que fogem às regras permitidas e valorizadas, dentro desta lógica de política cultural, tornam-se seres abjetos; na escola eles são, muitas vezes, discriminados e ridicularizados, quando não sofrem violência verbal ou física: “A abjeção tampouco é um mero estado de coisas e posições de sujeitos; ela basicamente suscita emoções relacionadas às valorações que dependem dos particulares contextos de produção de sentidos do antagonismo” (DÍAZ-BENÍTEZ e FIGARI, 2009). Segundo, Miskolci (2012, p. 40), o termo “abjeção” é muito usado por Judith Butler e teve origem na Psicanálise. Segundo ele, o abjeto é algo pelo qual se sente repulsa ou horror como algo impuro, que polui e que o contato é temido como algo contaminador e que provoca náuseas. Para o autor, este conceito ajuda a compreender onde a violência começa, pois, no momento em que alguém é xingado de “sapatão” ou “bicha”, o ato não apenas o “nomeia”, mas também julga, classifica como um objeto de nojo, inferior, afirma Miskolci (2012, p. 40).

É preciso compreender, a expressão “política cultural” definida por Giroux (2005) e Costa (2010) que vem sendo usada para se referir como as identidades e as subjetivadas são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas das formas sociais nas quais as pessoas se movem. São nos livros didáticos, na escola, por exemplo, que os embates identitários se dão, a partir das relações assimétricas de poder, porém a regulação das pessoas não se dá, exclusivamente, nos discursos que circulam na escola, nos espaços pedagógicos, mas em outros espaços culturais como TV, mídias de um modo geral. Os

performativos, os currículos ocultos, as políticas culturais estão sendo pensados e discutidos e precisam chegar às escolas, por meio dos cursos de formação para professores, dos cursos de licenciatura nas universidades.

1.2. Aleluia, irmão!!!

A produção do *Kit Escola sem Homofobia* vem da luta dos movimentos sociais, também de pesquisas acadêmicas e da necessidade das “diversas identidades” serem representadas de forma “positiva” nos distintos espaços e currículos presentes nas instituições de prestígio cultural como escola, igreja, mídia. Inclusive, o outro DVD que compõe a relação de material disponibilizado no *Kit* – “Encontrando Bianca” – conta a história da descoberta sexual de José Ricardo (Bianca) e a busca de respeito na escola à sua condição de travesti.

O fato do *Kit* não ter sido distribuído nas escolas brasileiras, foi uma reação preconceituosa da ala conservadora da bancada evangélica e de grupos religiosos da Câmara dos Deputados, em repúdio aos avanços nas lutas para conquista de direitos civis dos LGBTT, inclusive a possibilidade de ter uma representação positiva em materiais didáticos ou ao menos a possibilidade histórica de se tentar desconstruir os processos perversos de manutenção e construção das estruturas culturais hegemônicas, que contribuem para a conservação do preconceito, por valorizar uma única matriz representativa, apoiada, muitas vezes, nos discursos religiosos.

Em maio de 2011, período do veto da Presidenta Dilma Rousseff à não distribuição do *Kit*, os deputados evangélicos divulgaram na mídia e, certamente, nas suas igrejas uma campanha negativa sobre o *Kit*, tendo como porta voz o Deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), que de forma pejorativa “apelidou” o material didático como “Kit Gay”. “Na opinião do parlamentar, o material ‘incentiva’ jovens à homossexualidade”. Dentre inúmeras manifestações preconceituosas de Bolsonaro, que causaram muita indignação, uma delas afirma: “Não existe *bullying* nas escolas e que os jovens *gays* morrem trocando agulhas nas ruas”.⁵

⁵ Disponível em: <http://acapa.virgula.uol.com.br/>. Acesso em: 06.04.2011

O discurso preconceituoso do parlamentar religioso ou do religioso parlamentar demonstra como homossexualidade é representada em alguns setores da sociedade, principalmente, na voz de homem público eleito pelo voto popular, o que torna a declaração ainda mais grave e abusiva, pelo fato do Brasil ser constitucionalmente um estado laico, porém prevalece, ainda, o discurso disciplinador, preconceituoso e excludente da religião, em interferir nos assuntos de estado, e garantir a falta de representação das identidades LGBTTT nas escolas, confirmando a hegemonia cristã e heterossexual em detrimento da não heterossexual: *gay*, *lésbica*, *bissexual*, *transexual*, *travesti*.

Para Silva (1998), o caráter produtivo do discurso defendido por Foucault estende-se à noção de representação, pois as representações culturais, não apenas expressam aquilo que representam, não servem só como marcadores, eles criam sentido, por parecerem reais, e se são reais têm efeito de verdade. Assim, para a análise cultural, o discurso não pode mais ser tratado como um conjunto de signos, pois, para o filósofo, o discurso não se limita apenas a nomear coisas que estejam ali presentes, o discurso, além de nomear, cria coisas, cria verdades. E são estas verdades que são aceitas, reiteradas e naturalizadas nos performativos curriculares e negam outras formas possíveis de sexualidade, de afeto.

A representação só adquire sentido por ser inserida numa cadeia diferencial de significantes, afirma Silva. É a representação de alguma coisa, não pela identidade, pela coincidência ou pela correspondência com essa coisa, mas por representá-la, por meio de um significante como diferente de outras coisas, afirma o autor. Segundo o mesmo autor, foi, a partir de Derrida em oposição a Saussure, que se refletiu sobre o significado não existir independente do significante como uma entidade mental separada. Para ele, a representação é compreendida como uma marca material e não mental: “[...] se o significado, isto é, aquilo que é supostamente representado, não está nunca plenamente presente no significante, a representação – como processo e como produto – não é nunca fixa, estável, determinada” (SILVA, 1998, p. 3). Logo a não representação, em materiais didáticos de outras identidades que não seja a heterossexual, reafirma a ausência do beijo em “Torpedo”, pois reforça o caráter performativo e a necessidade de reafirmar a soberania heterossexual.

A pesquisa em “Torpedo”, como procedimento técnico, inicialmente foi pensada a partir de abordagens bibliográficas baseadas nos Estudos Culturais para analisar as possíveis relações de poder existentes no vídeo, no sentido compreender quais os jogos de poder pelos quais se estabelecem as identidades, os significados sociais e culturais, que cada vez mais nos governam e são reiterados na escola, na mídia, a partir de currículos performativos. Costa (2000, p. 24) cita Hall (2001), que reconhece a cultura como o local em que se dá a luta pela significação na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes, afirma. Assim, os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere à classe, etnia, sexo, divisões de gerações e de classes Costa (2000, p. 25).

Deste modo, surgiu a necessidade de realizar um curto trabalho de campo, três encontros, para compartilhar e “verificar”, a partir de outros olhares, “se e como”, os professores perceberiam alguma “anormalidade” em “Torpedo”, que consiste na ausência do beijo no final da história, que selaria o namoro entre as duas personagens/alunas. Como o beijo é uma prática comum nas representações de casais heterossexuais, na lógica do performativo curricular, a repetição de padrões heteronormativos, em um vídeo educativo produzido com o propósito de desconstruir estes padrões. A partir daí, analisar qual a representação que as professoras têm da homossexualidade, como pensam sobre a função da escola e as ações desenvolvidas nesta instituição, que tem o objetivo de promover o conhecimento, além de outras avaliações que fariam da história.

Os encontros ocorreram em uma escola pública de ensino integral de Salvador, com os professores de Língua Portuguesa (LP), que se reúnem quinzenalmente para planejar as atividades e discutir sobre o cotidiano escolar, em reuniões chamadas A.C. (Atividade Complementar) prevista na carga horária dos professores da Rede Estadual da Bahia. A escolha pelo grupo foi por ser graduada em Letras, e LP ter uma carga horária maior, que as outras áreas de conhecimento, no currículo escolar e ser responsável, teoricamente, por desenvolver conteúdos de leitura e produção de diversos gêneros textuais, segundo eixos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em um processo adiantado da pesquisa, já no segundo encontro com o grupo de professoras, participando de um evento internacional, realizado em Salvador, o “Enlaçando Sexualidades III”, fui informada por outros pesquisadores, que o beijo entre

as meninas estava previsto no roteiro original de “Torpedo”, mas foi previamente censurado pelo MEC, antes mesmo do veto da Presidenta Dilma Rousseff e da circulação do material nas redes sociais.

Até as últimas pesquisas em maio de 2013, não encontrei nenhum documento oficial sobre este fato, e por opção não entrei em contato com a ECOS – Comunicação em Sexualidade, empresa idealizadora deste material para o “Projeto Escola sem Homofobia”. Prossegui com o trabalho, já que o objetivo da pesquisa, não é a crítica destrutiva ao *Kit*, diminuindo a importância pedagógica do material, é sinalizar como as estruturas dominantes são reiteradas, são performativas, mesmo em um material produzido para abordar a sexualidade, a partir de uma ótica mais cultural e menos biológica, porém os dispositivos hegemônicos são repetidos e oficializados pelo MEC, instituição educacional gestora, que orienta os professores no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o seguinte item: “A contribuição para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade” (2011, p. 13). Dessa forma, deveria trabalhar para banir o preconceito e a exclusão no ambiente escolar, garantindo o cumprimento da LDB, e de outras leis nacional e internacional que resguardam os direitos civis e humanos.

Outro ponto importante para continuar com a pesquisa foi o percurso construído com as professoras, pois, após a análise de “Torpedo”, elas confirmaram outras “performatividades”, na função social da escola, mesmo que o vídeo tenha sido produzido para refletir sobre a “omissão” da escola, em situações como estas, com a intenção de provocar o debate entre os professores, nem o Guia, nem o Caderno declararam esta possibilidade explícita de reflexão.

O fato do grupo de professoras não mencionar a ausência do beijo na análise, pode reforçar que o processo educativo tem o “objetivo” de naturalizar a heterossexualidade como a única forma possível de sentir afeto e prazer, pois sem a representação de outros afetos e sexualidades nos materiais didáticos e da falta de uma política de formação, requerida pelos docentes nas salas dos professores ou em outras situações de conversa informal, em que relatam as dificuldades em trabalhar/intervir, quando estão diante de uma situação real de discriminação, preconceito ou afeto entre pessoas do mesmo sexo.

Quase sempre, a sexualidade é trabalhada na escola, no âmbito da biologia, da reprodução humana, de doenças sexualmente transmissíveis, reafirmando que todos

devem se interessar por pessoas do sexo oposto. Por isso que os conceitos de gênero e sexualidade têm que ser (re-) vistos, a partir do conceito de inteligibilidade de gênero, defendido por Butler e compreendido por Miskolci (2010):

Quem tem um pênis deve ser masculino e sentir desejo pela vagina-feminino, adotando práticas sexuais penetrativas ou quem possui vagina seja feminino, deseje o masculino e nas práticas sexuais tenha uma postura passiva (MISKOLCI, 2010)

Logo, a importância de estudos e formações para professores que abordem outras perspectivas e provoquem reflexão sobre como estas estruturas hegemônicas foram e são construídas, e como elas provocam a exclusão, discriminação, o preconceito, a homofobia, pois a possibilidade de existência de outras formas de afeto e práticas sexuais são possíveis e reais. Assim para Miskolci (2010), o termo “sexualidade” deve ser (re-) pensado em termos mais amplos do que apenas como atos sexuais. A ampliação deste conceito deve abranger a forma como as pessoas se relacionam, desejam, amam, expressam afetos. Dentro dessa lógica, a sexualidade vai ser compreendida como algo além de decisões privadas, pois ela é criada e moldada pelo convívio no espaço público em vários processos de socialização que organizam boa parte da vida das pessoas, logo não existe neutralidade na prática educativa, a escolha pelos elementos do currículo escolar definirá a intensão teórica, metodológica da escola, logo necessita ser ampliada.

O currículo teoricamente, segundo Ribeiro (1992), contém o enunciado das finalidades e objetivos visados, propõe ou indica uma seleção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e atividades de ensino- aprendizagem, em virtude dos objetivos que prosseguem e da organização de conteúdos que postula; inclui um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem, mas o currículo não é, simplesmente, um conjunto de estratégia bem elaborada e organizada. Como diz Giroux (2005) o currículo não está envolvido só em transmitir fatos e conhecimentos, o currículo é um local em que se produzem e se criam significados sociais. Partindo dessa lógica, Silva (1998), defende que o currículo é também representação, “pois é um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos” (SILVA, 1998, p.11).

Assim “o signo está envolvido de forma ativa, cúmplice, na produção daquilo que conta como conhecimento e como currículo”, (SILVA, 1998). Para o autor, o signo é um

campo de forças cujos vetores são relações de poder. Assim funciona o currículo como um lugar de disputa, numa representação curricular não realista, que trazemos para reafirmar a lógica do performativo curricular na criação de verdades e naturalização da heterossexualidade como a “única” forma legítima de afeto e sexualidade. Logo, a sexualidade deveria ser pensada como sexualidades, como parte constitutiva do sujeito, que se manifesta de várias formas, e está presente no espaço escolar.

1.3. O encontro com os professores

No primeiro encontro com as professoras, apresentei o tema do trabalho e solicitei a participação das colegas na análise do vídeo, como forma de colaborar com a construção da pesquisa, as registros foram significativos, pois vivenciam a escola e são parte constitutiva dela. Limitei a minha fala para deixá-las livres do “meu olhar”. Sem precisar de identificação, o importante era a opinião “sincera”, “real” sobre “Torpedo”.

Neste dia, estavam presentes doze professores, onze mulheres e um homem. Por esse motivo, tive dúvidas sobre o uso do gênero nos substantivos, pois se seguissem a Gramática Normativa e o rigor de seu padrão, deveria usar o masculino, mesmo sendo minoria. Seguindo a mesma estratégia do *Kit*: “[...] quando pertinente, usar o feminino antes do masculino (suas/seus, ela/ele), visando estimular uma prática de linguagem que não reafirme o sexismo (p.13). Assim, especificamente, neste item, usaremos a palavra “professora” para fazer menção as participantes, subvertendo a regra sexista da língua portuguesa padrão. Na pesquisa, as professoras não serão identificadas, nem por meio de nomes fictícios, apenas descrevo alguns fragmentos das apreciações feitas por elas, devidamente “aspeado”, importantes para esta análise.

Primeiro encontro, duas questões: 1- O vídeo causou algum incômodo? 2 - O que você mudaria no vídeo?

Onze professoras responderam que a narrativa não causou nenhum incômodo; a maioria alegou que estas questões fazem parte do universo da escola e da sociedade, e que convivem com esta realidade faz algum tempo, logo a necessidade de formar o professor para trabalhar com estes fatos sem constrangimentos, parafraseando os textos.

Um dado curioso: algumas professoras não entenderam de início, que as meninas eram lésbicas e formavam um casal: *“partindo do princípio que duas moças, sei lá, amigas, podem perfeitamente, naturalmente se encontrarem em público, manifestarem carinho sem necessariamente serem lésbicas”*. Outra resposta que identifica a representação da homossexualidade feminina, dentro dos estereótipos criados de que toda lésbica é masculinizada: *“achei as cenas ‘até certo ponto normais’, francamente, num primeiro olhar não diria que as meninas são lésbicas, até pela maneira de se vestirem; elas se vestem femininamente, sendo assim mudaria também o traje das meninas para que ficassem mais masculinizadas”*.

O Caderno (p. 53) define estereótipo como: “[...] modo pelo qual as pessoas aplicam o mesmo caráter à impressão que têm de determinados grupos de indivíduos” (AUGOSTINOS e WALKER, *apud* Caderno, p. 53). Este conceito se aplica à concepção que a professora tem sobre lésbicas, pois relaciona as categorias de sexo, gênero, prática sexual e desejo. No momento em que as alunas/lésbicas subvertem a relação de coerência e continuidade, defendida por Butler (no conceito de identidade de gênero inteligível), percebemos como a estrutura dominante de gênero foi construída dentro de um padrão rígido, heteronormativo, pois o fato de uma mulher sentir afeto, desejo por outra, a “obriga” a uma representação “masculina”, no sentido de não desestabilizar as categorias de sexo, gênero, prática sexual e desejo, imposta culturalmente, e não fugir da lógica excludente de classificação.

A ausência de meninas lésbicas que tenham uma representação aceita como “masculina”, em “Torpedo”, pode ser avaliada de forma positiva ou negativa. O primeiro, por mostrar outras representações possíveis de ser lésbica, fora do estereótipo lésbica/masculina. O outro visto como negativo é, supostamente, para resguardar e não abalar a zona de conforto em que a escola se encontra, em exercer a sua suposta neutralidade, pois a não heterossexualidade é quase sempre compreendida como um problema de cunho individual, e não deve ultrapassar as expectativas heterossexuais de aceitação social em relação à sexualidade, ao afeto: “sem fugir das expectativas com relação ao gênero e a um estilo de vida que mantêm a heterossexualidade como um modelo inquestionável para todos/as” (MISKOLCI, 2011, p.42).

Para outra professora: *“[...] as cenas entre as meninas deveriam ser mais apimentadas, pois como já mencionei anteriormente, achei as cenas, ‘até certo ponto*

normais' [...]'. As respostas podem ser avaliadas a partir de outro ponto importante que as professoras revelaram no texto, o fato do material não ser apelativo: “[...] *é muito leve e sem agressões [...]'*”. A suposta falta de agressão no vídeo pode ser a ausência do beijo ou falta de cenas de sexo, comum na teledramaturgia brasileira, exibidas nos mais diversos horários, que retratam histórias de casais heterossexuais, em que a prática sexual, os beijos apaixonados são permitidos, repetidos e aceitos “naturalmente”. É na repetição desses atos, desses modelos, que determinados grupos são privilegiados em detrimento de outros.

Uma das professoras reforça: “... *pois não é apelativo e demonstra uma situação de conflito social diante do diferente, que nos últimos anos já está entrando no âmbito da normalidade...*”. Neste relato, podemos avaliar como a heterossexualidade é de fato compulsória e naturalizada na sociedade no discurso da professora. O relato de normalidade atribuído à homossexualidade tem dois lados. O positivo por compreendermos que esta estrutura dominante é uma construção, que se mantém a partir de estruturas disciplinadoras, que precisam ser preservadas, logo podemos criar mecanismos para a desconstrução. O negativo é atribuir à homossexualidade, dentro de uma estrutura binária, o “mesmo patamar” de prestígio da heterossexualidade, e as outras possíveis identidades e representações desconsideradas e classificadas no processo de aceitação. A Teoria Queer torna-se uma possibilidade, pois defende a luta pela desconstrução de normas e convenções culturais, que constitui o sujeito, afirma Miskolci (2012).

Na mesma resposta, a docente ressalta a angústia de viver fora dos padrões heterossexuais, causando compaixão a homoafetividade, a homossexualidade. Este sentimento surgiu em três textos diferentes, confirmando como a representação homossexual é culturalmente negativa, reforçando o caráter heterossexista das relações. O primeiro: “*Se você viaja no filme e tenta se colocar no lugar das personagens sente uma angústia de enfrentar essa realidade e tomar a decisão de assumir suas opções e enfrentar o que vier*”. O segundo: “*Senti pena das duas meninas. Todos discriminando as mesmas. Acho um vídeo interessante, pois não é apelativo e muitas meninas e meninos devem estar passando pela mesma situação, sofrendo sozinhas. Precisamos ajudá-las*”. O terceiro: “*Trabalhar com este tema é muito difícil, mas não impossível, quando abraçamos as causas da nossa sociedade e queremos ajudar alguém temos que ser crítica*”. As estruturas normativas de poder criam e classificam: o normal/ heterossexual

versus o anormal/homossexual, ao ponto de causar compaixão pela a anormalidade construída em torno das identidades LGBTTT na sociedade ocidental, assim compreendemos: “a heterossexualidade requer a homossexualidade para manter a estabilidade” (BUTLER *apud* SALIH, 2012, p.85), por isso a homossexualidade é construída de forma tão abjeta.

Os relatos de algumas professoras abordam a necessidade da intervenção pedagógica da escola, considerada omissa: “*A falta de um trabalho de intervenção na escola causou constrangimento, sofrimento e elas sozinhas resolveram toda problemática*”. Também falam sobre a falta de preparo dos professores em trabalhar com o tema em sala de aula, na escola, afirmando a necessidade de cursos de formação para os professores para tentar diminuir as dificuldades em tratar a sexualidade no currículo escolar. Como afirma: “[...] *trabalhar a sexualidade no âmbito escolar é algo que demanda muita cautela e cuidado, pois cada ser tem uma bagagem da sua realidade, tanto social como cultural.*” Outro registro: “[...] *percebo que o estudo da sexualidade, no âmbito da escolaridade, é questão de ponto de vista, formação moral, religiosa, ética. Questões essas que certamente foram as responsáveis pelo ‘incômodo’ da personagem*”.

Como afirma Foucault (2010), o poder é concebido como uma rede, não nasce por si só, mas de relações sociais, por este entendimento a sexualidade não pode ser compreendida como um simples “ponto de vista”, mas como algo maior, que são os diversos discursos de regulação, que controla, disciplina, cria normas, que moldam a todos. “Afiml, ideais coletivos moldam todos nós, e eles se fazem valer por normas e convenções culturais que deveriam ser nosso alvo crítico em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (MISKOLCI, 2012, p. 43).

Os conceitos de heteronormatividade, heterossexismo e heterossexualidade compulsória servem de referência para várias reflexões desse trabalho, logo merecem ser expostos e compreendidos a partir Miskolci (2012), que apresenta uma abordagem simplificada destes termos, mas suficiente para este enfoque. Segundo o autor, estes conceitos são usados em diversos meios, sem nenhum rigor teórico e o desconhecimento favorece a reprodução e a repetição dos modelos hegemônicos, homofóbicos, sem o devido cuidado de uma análise mais rigorosa sobre os materiais didáticos e programas expostos na mídia, garantindo a hegemonia heterossexual. A heteronormatividade é a ordem sexual do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo, um

modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam, um regime de visibilidades que se estabelece por meio de violências simbólicas e físicas, especialmente, para quem rompe as normas de gênero, Miskolci (2012). Isso fundamenta o texto da professora de que toda lésbica tem que ser masculina.

Segundo Miskolci (2012), o heterossexismo é a imposição de que todos são ou deveriam ser heterossexuais. Os materiais didáticos que só mostram casais formados por um homem e uma mulher é um exemplo que contribui para a manutenção do heterossexismo, um performativo curricular. A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo das relações amorosas ou sexuais de pessoas do sexo oposto, se expressa, comumente, de forma indireta, pela propagação escolar e midiática apenas com imagens de casais heterossexuais, não dando visibilidade aos casais formados por duas mulheres, dois homens, afirma Miskolci, (2012, p. 43), também tem o caráter performativo.

A segunda pergunta foi o que mudariam no vídeo, algumas docentes responderam simultaneamente as duas questões e sugeriram expandir a discussão: “[...] *procuraria ampliar a discussão para mostrar a opinião dos colegas das meninas, não ficar só no visual, mas também as falas deles..* Outra resposta: “*Eu acrescentaria no vídeo a opinião dos colegas nas redes sociais, principalmente as positivas, pois se serviu para condenar, pode servir também para ajudar.*” Mais uma questão: “*No vídeo poderia colocar casais dos dois gêneros e ser representado de formas mais ampla.*” As professoras sinalizam a necessidade de representações “positivas” na narrativa.

Questões relacionadas à função social da escola são recorrentes e aparecem, também, neste segundo item, como uma possibilidade de mudança: “*Eu mudaria o formato da linguagem das meninas, falas claras sobre a relação das duas [...] e também a posição da escola, qual é a forma que a escola ajudaria para uma sociedade [...] e conservadora em alguns pontos.*” Uma professora abordou: “[...] *elas sozinhas resolveram toda problemática*”. Outra professora: “*Colocaria alguns colegas das meninas dando apoio emocional a elas e não discriminando-as*”.

Outro ponto interessante foi uma das professoras criticar o uso da palavra incômodo e não estranhamento no instrumento de avaliação: “[...] *o vídeo traz um assunto que provoca, ao meu ver, o que chamaria de ‘estranhamento’ e não de ‘incômodo’, incômodo para mim, particularmente, é algo que me reporta a sofrimento*

...”. A professora afirma ter formação na área de gênero: “[...] *somos uma díade material/espiritual, a qual não me permite o uso da parte material, fazer comportar e agir instintivamente, seguindo todos os meus impulsos, sem ponderar sobre as consequências, sem constrangimentos: com o meu corpo físico posso ser e agir como quero?*”

A escolha do uso da palavra “incômodo” foi de certa forma, proposital, pois a palavra estranhamento, neste momento, poderia remeter à homossexualidade a algo estranho, reforçando o caráter pejorativo, atribuído às pessoas não heterossexuais, “impressão” que não queria provocar no grupo. Já “incômodo” poderia revelar uma aproximação mais autêntica, sobre a compreensão e o “sentimento” que as professoras têm sobre questões relacionadas à sexualidade, homo/lesbo-afetividade, homo/lesbo-fobia, outras fobias na escola.

O material avaliado no primeiro encontro mostra como a heterossexualidade é naturalizada, e a homossexualidade, estabelecida em um patamar de anormalidade na representação do seu afeto, pois nenhuma professora opinou por mudanças no final da história, sugerindo o beijo entre as meninas, cena tão comum nos roteiros de novelas, filmes, propagandas para indicar um “final feliz” entre casais não heterossexuais. Embora algumas tenham abordado a necessidade de cenas mais explícitas e “apimentadas” em “Torpedo”, pode ser um indicativo que a compreensão, tida sobre sexualidade, limita-se exclusivamente ao ato sexual, como confirma a exposição abaixo.

No segundo encontro, dez professoras estavam presentes, e o instrumento de avaliação tinha a seguinte questão: 01 – Você trabalharia este vídeo com seus alunos e alunas?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

Nove responderam que sim. Só uma respondeu não: “*Pois o vídeo não traz essa questão da sexualidade, esse vídeo trabalha mais o sentido da amizade. Mas no final tem o contexto, explica que a sexualidade é certa em qualquer lugar.*” As outras afirmaram que é uma realidade visível, presente em sala de aula, logo é preciso conhecer para trabalhar com segurança. Para maioria, a escola deveria ser o lugar da promoção deste debate: “*Ele é muito elucidativo e permite muitos questionamentos. É bom também*

porque ele é uma realidade que não podemos evitar e temos que encarar de frente". Esta professora apresenta o vídeo como solução: *"Porque através dele posso amenizar um pouco o preconceito contra a homofobia e conscientizar o aluno a viver com as diferenças, porque elas existem e devem ser respeitadas."*

Duas respostas marcam o aparecimento da religiosidade. Uma citada no primeiro encontro, que resgatamos do texto da professora: *"que traz ensinamentos religiosos no âmbito da espiritualidade, na qual fui orientada."* E a outra: *"Porque a abordagem não assusta e não vai de encontro a princípios sociais e religiosos da comunidade escolar"*. A ausência do beijo e falta de cenas explícitas de sexo não fere os princípios religiosos da igreja, que, no seu discurso dominante, divulga o sexo como pecado se praticado antes do casamento, pois o sexo é para procriar e não para o prazer, nem afeto. Um indicativo que a relação das meninas está fora do padrão permitido por algumas religiões. Embora a educação seja laica, os dogmas religiosos ainda permanecem presentes nas escolas, para compreensão e julgamento de comportamentos, conceitos que deveriam permear outros conhecimentos.

No último encontro, estavam presentes doze professoras, os três ocorreram entre os meses de maio (02, 16) e junho (6) de 2013, antes do recesso junino, seguindo o calendário previsto para as A.C, que aconteciam quinzenalmente. O grupo permaneceu praticamente o mesmo dos encontros anteriores, variando com a ausência ou presença de uma professora em cada reunião. Neste dia, mais uma vez, abordaram a importância de formar o professor para trabalhar com questões referentes à sexualidade, a homossexualidade na escola, pois, para elas, os alunos e alunas estão vivenciando a sexualidade cada dia mais cedo e a homossexualidade, hoje, assumida de forma mais aparente, mais visível na escola. Após a reapresentação do vídeo, questionamos: *"Se Ana Paula e Vanessa fossem suas alunas e/ou alunas da sua escola, como agiriam diante da situação exposta no vídeo?"*

Das doze, sete responderam que agiriam com "naturalidade", e sinalizaram a importância de dialogar com a turma, trabalhar a temática através de textos, além de solicitar da escola palestras com representante da justiça: *"Levaria para sala de aula textos que falassem sobre a homofobia e pediria a direção que levasse um juiz ou [...] que falasse sobre o assunto em forma de palestra. Depois sobre 'Respeito' durante o ano todo"*. Outra: *"Discutiria com a turma sobre a importância do respeito às diferenças,*

bem como o respeito a opção sexual de cada indivíduo. A homossexualidade está presente na vida de todos e deve ser tratada com muito cuidado para não causar danos a vida dos jovens.”

“Com naturalidade. Penso que a escola deve acolher todos os alunos, promovendo uma ‘escuta’ [...] quando necessário buscar parcerias com profissionais e instituições que possam contribuir para o crescimento do indivíduo”. A importância das políticas afirmativas e a legalização dos direitos civis para os LGBTTT são necessários para repensar as práticas cotidianas e escolares. O currículo escolar continua não privilegiando a sexualidade, e o conhecimento desenvolvido pela escola não é o suficiente para o tratamento destas pautas, logo as professoras solicitarem parcerias e ajuda de outros profissionais externos para auxiliar o trabalho docente: “Com naturalidade, sexualidade entre pessoas do mesmo sexo é visto pela rede como uma coisa bastante normal [...] É preciso palestras e parceria entre escola, família e sociedade”. Outra com base na lei: “[...] Diante da atual situação do país, eu tentaria agir com muita naturalidade, já que o casamento entre pessoas do mesmo sexo foi liberado e já acontece em alguns estados”.

Dentre os sete textos analisados, escolhemos os em que as docentes agiriam com naturalidade diante da situação apresentada. As cinco respostas mais relevantes foram transcritas, apesar de julgar que todas foram importantes para o estudo. Três professoras responderam que agiriam da mesma forma se o casal fosse heterossexual, apenas protegendo a escola como espaço não apropriado para determinados comportamentos. Duas delas fazem parte do grupo de professoras que estabeleceriam o diálogo sobre as barreiras e preconceitos que enfrentariam na sociedade, na família e com amigos. Além de convocar os pais para uma reunião, atitude que talvez não acontecesse se o casal fosse heterossexual: *“Agiria da mesma forma como me comporto com um casal hetero, mas esclarecendo as pessoas envolvidas que barreiras sociais iriam enfrentar”.* Esta professora assinala a necessidade de o professor adotar uma postura mais flexível: *“[...] tentava conversar com elas. Tentaria entendê-las. Daria conselhos, tais como conversar com os pais das mesmas e ofereceria ajuda caso precisassem. O professor, hoje em dia deve tentar ser flexível, mesmo que não compreenda a situação. A conversa é um bom começo”.*

Durante os encontros, algumas demonstraram um sentimento de compaixão e prevenção sobre as “dores” futuras da discriminação, do preconceito, que alunos não heterossexuais podem sofrer: *“Procuraria conversar com as alunas, mostrando a elas o que elas enfrentarão de preconceito ao longo da vida. E conversaria também com a turma para que não tratasse as colegas com discriminação”*.

Assim, a homofobia, o preconceito e a discriminação são, supostamente, reconhecidos no ambiente escolar por algumas professoras, mas não são trabalhados nos currículos ou por falta de condição, logo é recorrente a solicitação por cursos de formação nesta área, para melhorar a prática escolar ou por “omissão” do professor em ter seu nome associado a esta condição sexual, já que é um tipo de atividade realizada de forma individual.

Neste mesmo instrumento, a professora registrou que atualmente, a vida sexual dos estudantes começa precocemente, pois um casal heterossexual de 15 anos, cursando a 7ª série: *“[...] foi pego pela mãe dele ‘transando’ na casa do menino”*. A professora, assustada, destacou outro fato importantíssimo para este trabalho: *“Duas alunas foram pegadas se beijando na quadra pelo professor de Educação Física e orientadas por ele para não se beijarem na quadra, questionaram que a cantora Daniela Mercury assumiu o seu relacionamento, elas também podiam assumir”*. O fato revela a importância de representações “positivas”, reais na mídia, para os não heterossexuais. Por se tratar de uma cantora com projeção internacional, que assumiu a sua relação não heterossexual no dia 3 de abril de 2013, nas redes sociais. A notícia foi divulgada nos diversos meios de comunicação, causando um grande “alvoroço”, até pelo fato de Daniela Mercury recentemente anunciar o final do seu casamento heterossexual e tratar a nova relação como familiar: *“Malu agora é minha esposa, minha família, minha inspiração pra cantar”*⁶.

A revelação de Daniela Mercury foi bastante positiva, importante para as/os estudantes não heterossexuais, pois no currículo o seu afeto, a sua sexualidade não são representados, inexistindo nos livros didáticos e em outros documentos escolares uma representação desta outra forma de se relacionar afetivamente e sexualmente. Pois, para Silva, a “política de identidade” (grifo do autor) situa-se na interseção entre representação

⁶ Disponível em: <http://celebridades.uol.com.br/noticias/redacao/2013/04/03/daniela-mercury-posta-foto-ao-lado-de-mulher-e-a-chama-de-minha-esposa.htm>. Acesso em: 03 abr 2013.

e poder, pois os sistemas de significação, tidos como universais, têm a pretensão de expressar o humano e o social em sua totalidade. Dessa forma, segundo Silva, a representação não é um campo passivo, equilibrado, é através da representação que se travam “batalhas” decisivas de criação e imposição de significados particulares, atravessado pelas relações de poder, assim, a identidade é ativamente produzida na e através da representação, é o poder que lhe confere o seu caráter ativo e produtivo (SILVA, 1998).

“Torpedo”, na ausência do beijo, não ousa e não apresenta a mesma estrutura das narrativas exibidas nas novelas da Rede Globo, mesmo com informações “oficiosas” sobre a censura do MEC, que deveria promover uma educação voltada para perspectiva da diferença, e não para manutenção da hegemonia de uma única identidade perante outras tantas presentes na escola, repetindo a lógica a partir do performativo curricular, em favor do heterossexismo ou da imposição compulsória da heterossexualidade. Assim, a escola deve ser compreendida como um espaço sociocultural, e o processo educativo deve ser construído e reconstruído a cada instante, na compreensão das diversas identidades presentes neste espaço. Segundo Dayrell (1996, p. 137), o cotidiano escolar é erguido a partir de uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos, que incluem alianças e conflitos; imposições de normas; estratégias individuais ou coletivas de “transgressões” e acordos. (Grifos meus).

Logo torna-se importante garantir neste espaço que todos os envolvidos nas tramas sejam representados e o processo de ensino aprendizagem revisto, tendo como possibilidade, a Teoria Queer, defendida por Butler, e analisada no Brasil, por Louro (2008), Miskolci (2010, 2012), para a possibilidade de uma outra proposta de abordagem pedagógica. Segundo Louro (2008, p.48), “a pedagogia e o currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças, e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e precariedade de todas as identidades, colocando em discussão como o outro foi construído”. Para a autora, o outro seria percebido não como um processo externo, mas como indispensável para existência do próprio sujeito, estaria dentro, integrando e constituindo o “eu”. Assim, para ela, o currículo em vez de meramente considerar que a sociedade é plural, problematizaria as disputas, os conflitos, as negociações, as posições que os sujeitos ocupam, e que garantem a naturalização e superioridade da heterossexualidade.

1.4. Análise do caderno

Esta subseção visa analisar a proposta do “Caderno Escola sem Homofobia”, que expõe a proposição conceitual e metodológica do documento considerada como a peça fundamental e mais importante do *Kit*, pois tem como objetivo oferecer instrumentos pedagógicos para abordar temáticas relativas à orientação sexual e à identidade de gênero, trazendo a homofobia como questão central a ser problematizada nas escolas. O “Kit Escola sem Homofobia” é composto por um Caderno, seis boletins (*Boleshs*), três audiovisuais: “Medo de quê?”; “Boneca na Mochila” e “Torpedo”, com os respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação.

O Caderno (p.13) é organizado em três capítulos, descritos abaixo, com textos que combinam: o conhecimento, a escola e o currículo, a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária. São expostas situações-problemas relacionadas aos eixos temáticos, dinâmicas geradoras de discussões a partir de temas, conceitos e questões colocadas no cotidiano da escola, que refletem crenças, hábitos, brincadeiras que visam subsidiar práticas pedagógicas reflexivas e de incentivo a mudanças didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social.

Para analisar o Caderno, apesar de não ser um livro didático, mas as atividades contidas nele, “podem ser aplicadas à comunidade escolar, em especial, alunas/os do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e do ensino médio” (p. 15) e estão relacionadas aos eixos temáticos de cada capítulo, em forma de situações problematizadoras (p. 15). Assim, dentro do viés do performativo curricular, utilizamos os três critérios básicos para avaliação do livro didático proposto pelo MEC, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui livros para educação básica – Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) – e para o Ensino Médio por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) como: falta de erros conceituais; coerência teórica-metodológica no conteúdo nas atividades propostas; contribuição para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade.

No Guia do Livro de Didático do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), existem critérios para avaliação das obras que são comuns nas diversas áreas do conhecimento, importantes para esta análise. O primeiro critério: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o EF e EM: Constituição

da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF e o EM. De acordo com o documento, as coleções que não seguirem estas normas serão excluídas (p.17).

O segundo critério: observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, pois serão excluídas do PNLD/ PNLEM as coleções que veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (p.18).

Apesar do objeto de estudo deste trabalho ser o vídeo “Torpedo”, que analisa ausência do beijo no final da história, marcando, diante da comunidade escolar, a revelação sobre o namoro das personagens Ana Paula e Vanessa, torna-se importante a compreensão sobre como o Caderno, material didático que dá subsídios teórico-metodológico ao *Kit* e, conseqüentemente, ao vídeo “Torpedo”, pedagogicamente, conceitualmente, aborda “os jogos de poder” (VEIGA-NETO,2000), os seus significados sociais e culturais para a manutenção das identidades hegemônicas do sujeito moderno: *branco, masculino, heterossexual, classe média, cristão* – a partir de modelos impostos como natural e universal, no cumprimento dos critérios estabelecidos pelo MEC, de não violação de direitos e respeito, nem veiculação de nenhum tipo de preconceito, discriminação, preservação do caráter laico da educação pública, no combate à homofobia e na compreensão do mundo contemporâneo, já que o material deve apresentar representações de pessoas não heterossexuais, apesar da falta do beijo no final de “Torpedo”.

Mesmo que o *Kit*, não tenha sido distribuído nas escolas, a avaliação torna-se necessária no sentido de “confirmar” ou não, a importância deste documento na abordagem da sexualidade no âmbito mais cultural e menos biológico e reprodutivo, que reitera o modelo familiar procriativo, como a ordem sexual do presente, como consequência a heteronormatividade como a única forma possível de se relacionar sexual e afetivamente, expostas em outros materiais didáticos e pedagógicos como natural, e os binarismos macho/fêmea; heterossexual/homossexual, branco/negro, jovem/idoso, e o

lado não valorizado é sempre o anormal, e estão expostos a um regime disciplinar e de controle dentro e fora da escola, nos diversos espaços culturais.

Na introdução são apresentados os Objetivos e a Metodologia do Caderno, descritos na íntegra: Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero, sexualidade que alimentam a homofobia; Promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam a escola com tal ‘naturalidade’ ou que se naturalizam de tal modo que se tornam quase imperceptíveis, no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem nessa instituição; Desenvolver a criticidade infanto-juvenil relativamente a postura e atos que transgridam o artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo qual: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”; Divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e as leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos (p. 11-12).

Na Metodologia: “Busca-se desocultar a ordem que coloca a heterossexualidade como natural, normal e única possibilidade de os sujeitos viverem suas sexualidades, por meio de dinâmicas de trabalho com as quais se pretende subsidiar práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão e incentivem mudanças” (p. 12). Na organização, os subtemas do caderno apresentarão: a) uma situação disparadora – que estimula o debate proposto para o capítulo; b) texto – desenvolvimento do eixo temático a ser discutido, trazendo conceitos, considerações críticas e subsídios de pesquisa e estudos, incluindo situações que podem ocorrer no cotidiano da escola e que nos desafiam a enfrentar a homofobia; c) dinâmicas: como fazer? – ações, passos ou procedimentos necessários para a organização de atividades práticas sugeridas, tendo como objetivo exercitar a capacidade reflexiva das/dos participantes; d) comentários finais – elencando alguns pontos de reflexão que visam sistematizar o conteúdo discutido.

Na proposta do Caderno, existe uma intenção gradativa em relação ao debate proposto pelo material, no sentido de levar os profissionais em educação à compreensão de como combater a homofobia a partir da sequência que oferece instrumentos pedagógicos para: “refletir, compreender, confrontar e abolir a homofobia no ambiente escolar” (p. 13). Os procedimentos para a compreensão da construção e da desconstrução da homofobia demonstram ser positivos, por parecer processual, embora ainda

apresentem uma abordagem teórica superficial, que pode até ser compreendida pelo pioneirismo do material, desenvolvido para trabalhar na escola que preserva uma estrutura curricular perversa em relação às questões de gênero e orientação sexual e contraditória, pois valoriza um tipo de conhecimento em detrimento de outros, como o religioso, apesar do caráter laico da educação supervalorizar o conhecimento dos católicos e protestantes, por exemplo, mas não os das religiões de matriz africana; além de desvalorizar outros aspectos culturais dos alunos e alunas, como a diversidade: na língua e linguagem, na formação familiar.

Costa (2010) defende que “a escola, o currículo e o livro didático são exemplos de arenas da política cultural nas quais os embates identitários se dão a partir das relações assimétricas de poder” (COSTA, 2010, p. 139); a autora utiliza a expressão “política cultural” para citar como as identidades e as subjetividades são produzidas e como elas circulam nas formas sociais nas quais as pessoas se movem. É desta forma que as identidades são construídas na escola, dentro de estruturas rígidas, os modelos são repetidos e reiterados na concretização do performativo curricular dentro da “política cultural” defendida por Costa. Logo, abolir a homofobia, de “forma solitária”, sem o apoio governamental, que vetou a distribuição do material, embora invista em políticas públicas e sem uma reforma nos currículos das universidades, sobretudo as de licenciatura que formam os profissionais que vão atuar nas escolas, é uma proposta ousada para garantia dos direitos humanos e do respeito às orientações sexuais e de identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro (p. 09).

Segundo Houaiss (2004), abolir significa: “fazer cessar; tornar extinto; revogar, anular, ab-rogar; afastar (alguém ou algo) de; banir, tirar; pôr fora de uso; suprimir (hábito, costume etc.); anular (um delito); dar (um delito) como não cometido; anistiar”. A partir de pesquisas expostas sobre a homofobia neste trabalho e das experiências em algumas escolas de Salvador como docente e/ou em trabalhos desenvolvidos com formação docente, os verbetes que traduzem a postura das escolas sobre as questões da homofobia: “anular (um delito); dar (um delito) como não cometido; anistiar”. Como o *Kit* provocaria mudanças pedagógicas na escola que anistia estes conflitos?

A proposta do *Kit* é apresentada como uma ferramenta que visa alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social, “que funcionam para manter fronteiras rígidas entre as sexualidades e os gêneros que reproduzem a homofobia no ambiente escolar, de onde são retransmitidos aos demais ambientes sociais” (p.14). Se os currículos e práticas escolares, segundo o Caderno

(p.14), continuarem a produzir e preservar diferenças e divisões que reforçam a opressão, essa opressão poderá atingir a todos, mesmos aqueles que se consideram membros de grupos privilegiados, que também sofrerão (não explica como), e a consequência será a degradação da educação. Assim, propõe o incentivo a debates e críticas, na escola pública, espaço laico e democrático da diversidade, que deve permitir o diálogo com as diferenças, a produção coletiva, o respeito à singularidade e ao desenvolvimento da autonomia para criação e recriação de seus significados (p.15).

O Caderno está dividido em três capítulos. O primeiro: **1º**. Desfazendo a confusão - Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens; Diversidade sexual; Homofobia; A luta pela cidadania LGBT. O segundo - **2º**. Retratos da homofobia na escola: preconceitos e estereótipos; A Homofobia na escola: o que dizem algumas pesquisas; A homofobia no currículo escolar; Práticas e espaços escolares; Para enfrentar a homofobia: rever práticas, espaços e suas intencionalidades; O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola. O terceiro: **3º**. A Diversidade Sexual na Escola; Caminhos para uma escola sem homofobia; Projeto político-pedagógico e diversidade sexual na escola; Plano de ação: uma escola sem homofobia; Considerações finais.

O Caderno também é composto de dois anexos, que não serão expostos neste trabalho, apenas citados, por questões de escolhas metodológicas, no recorte do “objeto” de pesquisa. O primeiro traz sugestões de atividades a serem desenvolvidas com cada *Bolesh (Boletim Escola sem Homofobia)*, que é mais uma ferramenta que compõe o *Kit* e que também não será analisado. O segundo apresenta dicas gerais para trabalhar com os audiovisuais: filmes, programas de televisão, internet, programas de rádio, outros. Segundo orientação, cada capítulo do Caderno pode ser lido e trabalhado, separadamente, na ordem julgado a mais conveniente pelo docente, já que as indagações dos diversos textos se reforçam e se ampliam, permitindo que também sejam trabalhados em interface com os outros componentes do *Kit*: os *Boleshs* e os DVDs e audiovisuais *Medo de quê?*, *Boneca na Mochila*, *Encontrando Bianca*, *Probabilidade* e *Torpedo*.

Segundo o Caderno (p.13), o primeiro capítulo – “Desfazendo a confusão” – apresenta e discute o conceito de gênero e a forma como os conteúdos das diversas disciplinas escolares transmitem os modos de pensar, sentir e agir considerados apropriados ao sexo masculino e ao sexo feminino. Também, apresenta conceitos importantes para entender a diversidade sexual, pretendendo esclarecer dúvidas do senso

comum e desconstruir conceitos equivocados a respeito de identidade de gênero e orientação sexual. Aborda de forma destacada, a homofobia na escola e a necessidade de observar as informações, conhecimentos obtidos no cotidiano escolar, nos livros didáticos, no currículo oculto, ressaltando a importância de discorrer sobre o assunto, como forma de enfrentar o preconceito e a discriminação contra as mulheres e as/os LGBTT. Na conclusão, o texto “A luta pela cidadania LGBT”, que apresenta a história dos movimentos sociais, as conquistas e os desafios das/os LGBTT pela cidadania no Brasil e em outros países, ressaltando a importância de políticas públicas nas diversas áreas, principalmente a escola.

O conceito de gênero é apresentado, neste capítulo, com uma linguagem bastante acessível, simples, em que pontua a diferença biológica existente entre homens e mulheres (combinação dos cromossomos XX e XY). Estas informações resultaram em implicações “significativas” para sociedade, pois criaram homens e mulheres de formas diferentes, separados em grupos distintos, determinando a forma como cada um devia se organizar na sociedade, segundo o Caderno (p. 20). Sem mencionar a fonte, onde retirou a informação, no parágrafo seguinte, cita apenas algumas informações sobre Margaret Mead e a sua pesquisa publicada em 1935, no livro “Sexo e temperamento” (1988), iniciando as discussões que os aspectos biológicos não determinam a agressividade masculina e/ou à docilidade feminina (p. 20).

Desta forma, é evidenciada a importância de trabalhar o conceito de gênero na escola, apesar da fonte não ser novamente indicada, apenas sugere a importância de compreender como a sociedade se organiza a partir desse conceito, para desconstruir as dicotomias (homem/mulher, macho/fêmea, homossexual/heterossexual), que interferem no cotidiano da escola e contribuem para divisão, para exclusão de um grupo em detrimento do outro. O texto não se aprofunda na temática, apenas apresenta trechos para reflexão e interação com o leitor, sobre o papel da escola nas relações de gênero, da hegemonia masculina que impõe a subordinação da mulher, colocando a escola como responsável na reprodução destes modelos hegemônicos.

Um ponto importante é responsabilizar a escola pela construção e manutenção da diferença de gênero, pois, como a escola adota um comportamento “neutro” diante do ensino-aprendizagem deste conceito, a instituição precisa repensar a sua função e responsabilidade diante da exclusão, do preconceito, violência, da formação dos diversos

alunos e alunas que frequentam aquela instituição. Segundo o texto, os meninos e as meninas, de qualquer idade, são tratados de formas diferentes no ambiente escolar, logo a escola no seu processo de ensino aprendizagem não pode continuar a reproduzir estes modelos hegemônicos como algo natural (p. 21). Esta abordagem é apresentada no caderno a partir do dispositivo pedagógico de gênero na escola, citado por Garcia (2007), que transmite estes modos de pensar, agir, sentir apropriados para alunos e alunas de forma ainda diferenciada.

Mesmo assim, o caderno faz poucas citações e referências aos autores, importantes para desconstrução dos conceitos hegemônicos de gênero e sexualidade, o que pode até ser interessante e intencional, inicialmente, no intuito de fomentar o debate com os profissionais de educação. Mas talvez, esta postura de afastamento do discurso científico reitere o modo vigente de trabalhar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais nos currículos, livros didáticos, nas aulas como verdadeiros, como naturais, sem uma abordagem crítica, sem problematizar: quem é o “narrador da história”?, “com que interesse se conta esta história?”, como os discursos não são neutros, as narrativas repetem os fatos, as histórias tidas como “verdades”, que interferem no cotidiano da escola.

As dinâmicas são apresentadas no final de cada tema com os respectivos objetivos. A “Dinâmica 1 - A vida dentro de uma caixa: os homens devem... as mulheres devem...” (p. 25-26) – objetivos: discutir sobre os estereótipos e expectativas de gênero e como ambos limitam as escolhas de homens e mulheres; trabalhar a distinção entre sexo (as diferenças biológicas) e gênero (as construções históricas, culturais e sociais); esclarecer que as definições de gênero mudam de geração, de cultura a cultura e dentro de diferentes grupos socioeconômicos e étnicos. A atividade de fechamento propõe uma discussão relacionando às questões de gênero e às escolhas de vida, mudanças no cotidiano e ajuda ao próximo. Apesar de praticamente inexistir uma base teórica para fundamentar os conceitos abordados no subitem, de fundamental importância para compreensão sobre identidades de gênero e orientação sexual, a dinâmica é interessante, pois pode gerar reflexões sobre os objetivos propostos, a partir de vivências do cotidiano, com um recurso material básico, que pode ser realizado sem a utilização das tecnologias de “ponta”, que nem sempre a escola dispõe.

No item, “Diversidade Sexual – O ser humano e seus desejos: um abismo sem fim” aborda a diferença entre Identidade de Gênero e Orientação Sexual (p. 25) e introduz a discussão, traçando uma analogia entre “prato de comida preferido e sexualidade”, embora explique que se trata de dois âmbitos distintos e que escolhas diferentes não é um “problema genético” (grifo do texto). A opção pelo exemplo foi negativa, para construção do conhecimento, pois se partir do conhecimento prévio dos multiplicadores/alunos para chegar a um conceito capaz de abolir a homofobia e/ou desnaturalizar as identidades hegemônicas, pois a homossexualidade é compreendida por muitos como uma opção, assim, o texto deixa de divulgar o caráter compulsório da heterossexualidade, como ela foi construída, mesmo retomando no parágrafo seguinte justificando e explicando que a sexualidade não é um fenômeno meramente natural, porém no senso comum, a homossexualidade é entendida como uma opção, como uma escolha consciente, diante da heterossexualidade que é a norma:

Você já parou para pensar qual é o seu prato de comida favorito? Esta é uma informação que costumamos ter na ponta da língua! E, por mais que nosso paladar se deleite com uma ampla gama de sabores, alguns acabam por se tornar favoritos. Algumas pessoas não vivem sem um bom pedaço de carne; outras se delicias com massa [...]; algumas são adeptas de iguarias mais refinadas e exóticas, [...]. Em matéria de sabor, cada um de nós sabe o que lhe apetece tanto quanto aquilo que não lhe agrada. Quando nos referimos à sexualidade, essa analogia pode ser bastante útil. [...] Deixamos claro, desde o princípio, que estamos falando de dois âmbitos muito distintos. Mas, ainda assim, para entender as diversas possibilidades do desejo sexual humano, essa comparação parece pertinente [...] (CADERNO, p.25).

Embora tente explicar a analogia na abordagem sobre gosto, a escolha pelo exemplo apresenta-se de forma “perigosa”, dúbia, pois no Caderno o texto é superficial para garantir a desconstrução desta “analogia”. O conceito de sexualidade atrelado às técnicas de planejamento familiar, a descoberta da pílula anticoncepcional e a reviravolta dos costumes nesta área a partir da década de 1960. Aqui, o performativo curricular pode reiterar a questão do afeto e da sexualidade como uma opção, correndo o risco de não debater o caráter compulsório da heterossexualidade: “Algumas pessoas se referem a esta mudança como “revolução sexual”. Outras defendem que não foi bem uma revolução, pois as assimetrias de gênero e a dominação masculina ainda se mantêm” (p. 25). Quem são estas pessoas? Não citam a referência teórica para fundamentar esta reflexão,

importantíssima, que fomentou mudanças no campo cultural, social, nas conquistas de direitos, atitudes, para um novo padrão de formatação familiar, contidas nestas informações de forma superficial, sem uma base teórica, que confere credibilidade, que confronte os dados, os fatos e os argumentos.

Na sequência do capítulo, a importância do movimento feminista é historiada, nas conquistas, e no aparecimento, inclusive, de uma nova identidade social – o sujeito homossexual, a partir da proposição feminina de igualdade de direitos entre homens e mulheres, já que eram vistos como doentes, pervertidos, pecadores (p. 26). A abordagem sobre o aparecimento do sujeito homossexual também é exposta de forma bastante superficial, pois é a partir da compreensão de como estas identidades foram criadas, construídas, dentro de uma estrutura binária, desigual, que, supostamente, o debate sobre a discriminação, a violência contra alunos e alunas não heterossexuais fossem compreendidos e reelaborados na escola, como forma de evitar o preconceito e a compreensão que os não heterossexuais não são sujeitos anormais e sim foram criados para tal representação dentro de um jogo de poder, excludente.

A identidade de gênero e a orientação sexual são diferenciadas no texto; de forma pertinente o conceito de orientação sexual é explicado como um atributo, não como uma essência ou uma opção por uma escolha consciente e deliberada: “não tem relação alguma com a orientação dada por alguém, pela família ou pela sociedade quanto ao sexo pelo qual uma pessoa deva se sentir atraída” (p. 28).

Peca em fazer uma analogia à escolha do prato preferido, como citado anteriormente, que pode reiterar o nexos biológica e tornar o leitor “confuso”, já que o Caderno não se aprofunda teoricamente, e neste caso existe a necessidade de argumento de autoridade sobre o tema. Termina o parágrafo com outra comparação no âmbito das características biológicas: “Não há nenhuma diferença intrínseca, mas pelo contrário, é um elemento, como a cor dos olhos ou o formato do nariz” (p. 28), também meio inconsequente, pois são muitos anos de discursos que repetem e reiteram esta lógica, dificultando, talvez, a compreensão da sexualidade como um atributo cultural, que pode ser ressignificado a depender do período, da cultura.

Apesar de entender que os textos, que compõem o Caderno, não são ou não precisariam ser todos, necessariamente, “acadêmico e/ou científico”, até por acreditar que o conhecimento científico não é o único válido para formação cultural dos estudantes,

mas torna-se importante, neste momento, a utilização de créditos para validar os conceitos apresentados no Caderno, dentro das normas da ABNT, pois o “agir” acadêmico, neste processo de produção do *Kit*, diante de um dos objetivos citados para o processo de desnaturalização das verdades que foram construídas ao longo de séculos e continuam sendo repetidas na escola, na religião, na mídia, são responsáveis por causar a homofobia e outros tipos de preconceito e discriminação.

Na Dinâmica 2: “Colocando-se no lugar da/o outra/o” - o objetivo: “incentivar as/os participantes a perceberem as situações que explicitam o preconceito”. O verbo “incentivar” não parece adequado para esta situação, pois ninguém estimula o olhar do outro para algo. A sugestão é usar os verbos perceber ou demonstrar situações que explicitem o preconceito.

A atividade é proposta a partir do texto “No país de Blowminsk”, que apresenta uma situação em que a norma hegemônica é inversa. Na história o homossexual representa a identidade de prestígio, e os heterossexuais sofrem o preconceito por gostar de pessoas do sexo oposto, a intenção é a inversão de papéis. A metodologia para o “fechamento” (termo usado no caderno) é desaprovar o uso do termo: “opção sexual”, e explicar que a orientação sexual (homo, hetero, bissexual) existe sem que as pessoas tenham controle direto sobre ela, pois “muitas/os homossexuais percebem desde muito cedo o que sentem. Outras/os só mais tarde em suas vidas descobrem o que seus sentimentos querem dizer” (p. 31). Segundo o Caderno, esta ação visa contribuir para diminuir a discriminação e o preconceito com pessoas de orientações diversas, o que poderia se tornar mais difícil, por conta do exemplo introdutório em relação ao paladar. (p. 31).

O subitem “Homofobia” é iniciado com um texto supostamente jornalístico, que narra a morte de um homossexual em 2000, na cidade de São Paulo, violentamente assassinado por uma gangue se *skinheads*. Este episódio foi descrito como o primeiro caso de intolerância contra homossexuais no Brasil a ganhar repercussão na mídia nacional e nos órgãos de defesa dos Direitos Humanos. O documento não apresenta a fonte com informações necessárias para identificar de onde o texto foi retirado. E faz uma relação, posteriormente entendida como pertinente (p. 33-34), por não ficar clara, na primeira leitura, qual a relação pretendida, sobre uma característica “marcante” (grifo meu, pois generaliza) da cultura brasileira, de fazer comentários jocosos e piadas,

aparentemente, inofensivos em situações de infortúnio, sobre índios, negros, judeus, nordestinos “cabeça chata”, pessoas não heterossexuais, que agridem os indivíduos e grupos sociais inteiros.

Logo após, apresenta o conceito de homofobia, novamente sem citar a fonte, como um fenômeno social, que pode ser definido como o medo, a aversão, a discriminação, e pode chegar ao ódio, em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais: “Trata-se de uma repulsa às relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo, que por generalização, acaba sendo aplicada também a bissexuais bem como a travestis e transexuais, enfim as pessoas que de algum modo não se conformam às convenções de gênero e de sexualidade”. (p. 34).

Um dado importante é afirmar que a homofobia é inevitavelmente decorrente da heteronormatividade, pois “funciona como um modo de identificar e tentar punir todo e qualquer afastamento e ‘desvio’ em relação ao padrão heterossexual institucionalizado, uma vez que este é socialmente imposto a todos/as” (p. 34). Também indica que o termo homofobia foi usado pela primeira vez pelo psicólogo George Weinberg, no livro “A sociedade e o homossexual saudável”, publicado em 1972, nos Estados Unidos. Embora por uma questão de coerência e clareza textual, alocaríamos este parágrafo em outra posição, pois imediatamente após esta informação, o texto volta ao conceito de homofobia. A “Dinâmica 3 – Homofobia em ação” – tem como objetivo: “levar o grupo a identificar e compreender comportamentos de alguma forma homofóbicos” (p. 35). Através de questões relacionadas ao cotidiano e aos meios como a homofobia é transmitida como a mídia, lei e as relações pessoais. Também questiono a elaboração deste objetivo, o melhor seria identificar e/ou compreender e não levar o outro para tal ação.

Após este tópico, apresenta o subitem a Homofobia na Escola, com um breve relato sobre o *bullying*, diferenciado em relação à diferença de classe social ou ao racismo, pois hoje são mais combatidos, porém, geralmente, silenciados quando a vítima não é heterossexual, pois questões relacionadas a gênero e a orientação sexual não são trabalhadas, muitas vezes, de forma sistematizada ou com representações no currículo, livro didático.

Comprovado, a partir da publicação do edital do PNLD de 2011, em que para a escolha de um bom livro de Geografia: “... deve assegurar a liberdade individual e

grupos, com isenção de preconceito, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação” (PNLD, 2011 *apud* Caderno, 37). O Caderno reafirma o preconceito institucional no uso do termo: “outras formas”, que faz referência a diversidade sexual, pois o termo não é mencionado no texto do MEC. Logo, a inexistência das representações culturais dos sujeitos não heterossexuais, não são contempladas nos livros didáticos indicados pelo MEC, embora a escola seja composta por alunos, pais de alunos, professores, funcionários gays, lésbicas, travestis, bissexuais.

O último subitem deste capítulo – “A luta pela cidadania LGBT”, no Brasil e no mundo, o caderno visa historiar o movimento “em linhas gerais”, ressaltando que o dia do Orgulho LGBT foi instituído por conta da reação de *gays*, lésbicas e travestis contra policiais que invadiram o bar *Stonewall Inn*, em 28 de junho de 1969, em uma explícita manifestação de preconceito contra a violação de normas de gênero estabelecidas, a partir deste evento passaram a exigir respeito aos direitos humanos das pessoas LGBT, e um ano depois foi realizada a primeira Parada do Orgulho LGBT da história. O Caderno destaca que no Brasil em 2009 foi comemorado os 30 anos de ativismo, e cita os principais grupos que se destacaram nesta luta, em prol do movimento LGTBTT: Somos, Grupo Triângulo Rosa, ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais), fundada em 1995, e que tem 31 grupos afiliados em todo Brasil. Segundo o Caderno, a associação continua ativa em defesa dos direitos LGBT, formada com mais de 200 organizações em todo Brasil e participou da produção do *Kit*.

Na “Dinâmica 4 – Jornal Mural”, atividade sugerida no final dos subitens que compõem os capítulos. Os objetivos não estão claros em sua formulação, na redação. Embora envolva uma atitude interdisciplinar, o texto é vago em relação à atividade pretendida: “Possibilitar uma atividade que ‘feche’ as discussões, reflexões e ações promovidas pela escola no âmbito do Projeto Escola sem Homofobia; Enfatizar a importância de saber comunicar uma ideia; Socializar o aprendizado sobre como enfrentar a homofobia (p. 42-43). No final do capítulo, são abordados os “o Contexto e as mudanças na História”; “A cena internacional”; “LGBT no âmbito das políticas públicas”; “Desafios para o futuro”, que traça um rápido panorama sobre as questões LGBT no País e no mundo.

O segundo capítulo – “Retratos da homofobia na escola” – propõe desocultar e desconstruir a homofobia no cotidiano escolar, explorando conceitos que possibilitem

discutir e compreender as sutilidades dos estereótipos criados em torno de *gays*, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis, demonstrando como o silêncio diante de manifestações homofóbicas pode conduzir a agressões e violências de todo tipo. Tem como objetivo: fornecer fundamentos que estimulem a elaboração de um currículo que permita adotar a transversalidade como possibilidade de incluir, dentre os temas sociais relevantes, o enfrentamento da discriminação e da violência decorrentes dos preconceitos relativos a gênero e a orientação sexual (p. 14). Esse capítulo, também, é composto de dados de pesquisas que revelam a existência de uma cultura homofóbica nas escolas, e a importância da discussão acerca das práticas escolares, incluindo o currículo, em que subjazem conceitos dogmáticos, especulativos e naturalizantes sobre orientação sexual, seja por meio da linguagem utilizada no cotidiano do ambiente ou da forma em que os conhecimentos são oferecidos nos livros didáticos e nas disciplinas ou matérias curriculares, assim como na organização sexual dos espaços da escola (p. 14).

Na primeira parte do capítulo são apresentados fragmentos de documentos no âmbito nacional e internacional que garantam o direito à luta contra a discriminação a pessoas de orientação sexual distinta da “norma”, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal Brasileira e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que defendem o direito de todos e a garantia da não distinção e não preconceito de raça, cor, sexo, idade, língua, outros no sentido de preservar a integridade física, psicológica, moral, sobretudo, da criança e do adolescente como sinaliza o ECA, mas apesar de tantas leis e estatutos, em relação aos alunos e alunas não heterossexuais, muito pouco é feito nas escolas (p. 49).

A “Dinâmica 1 – Explorando o entendimento da orientação sexual” – tem como objetivo: “Expor o ambiente social negativo que se forma contra pessoas não heterossexuais e considerar as consequências de crescer nele”. A atividade propõe criar uma relação de palavras, ditas pelos participantes, que são associadas aos *gays* e lésbicas no sentido pejorativo. Assim, demonstra que a falta de representação positiva dessas pessoas faz com que cresçam em um ambiente negativo e “por isso pode ser impactante para seus sentimentos e percepção de si” (p. 52). A proposta da dinâmica é interessante com ressalva para a redação de alguns tópicos como do primeiro item “Pontos a Considerar”: [...] Por exemplo: “Como os *gays* parecem?”; “Quais empregos eles têm?”, “Como eles agem?” [...], pouco clara para a realização. Na realidade, a dinâmica introduz o item seguinte sobre “Preconceito e Estereótipos” (p. 52).

Neste subitem, as abordagens conceituais sobre o que é preconceito e estereótipos aparecem teoricamente fundamentadas em diversos autores, já que no capítulo anterior surgem de forma menos acadêmica. O ponto positivo para este enfoque é a suposta construção do conhecimento dos professores/leitores do Caderno, pautado em uma base científica. O conhecimento científico é sistemático, embora não seja neutro, mas necessário em temáticas, ainda tão pouco trabalhadas nas escolas como as questões de gênero e sexualidade, pois quando trabalhada é sobre o viés biológico da reprodução humana, com base no conhecimento religioso, bíblico, regulado pelos dogmas da igreja e da criação divina.

O conhecimento científico é falível, não é definitivo, final ou absoluto, conforme Lakatos (2001), então, torna-se importante proporcionar e/ou provocar debates e análises sobre estas “verdades” científicas, que não são problematizadas na escola, mas servem de referência para reiterar outras verdades históricas, culturais presentes nos currículos da escola e no cotidiano dos estudantes. Veiga-Neto propõe uma reação que visa problematizar o caráter legitimador das narrativas modernas, que, ao mesmo tempo em que explica o mundo, aprisiona dentro de determinados enquadramento (LYOTARD, 1993 *apud* VEIGA-NETO, 2000), sobretudo em relação aos construídos sobre a sexualidade, heterossexista, a partir de “esquemas consagrados”, termo citado por Citelli (1988), no Caderno (p. 54), que pressupõe que todos são ou devem ser heterossexuais, criando os estereótipos/verdades sobre os não heterossexuais percebidos como anormais na estrutura heteronormativa vigente.

Seguindo o exemplo do Caderno: “Fulano é gay, logo é escandaloso e espalhafatoso” (p. 54), o texto aborda que os preconceitos e os estereótipos são as molas centrais da violência homofóbica, inclusive em relação às “sutilezas” em que os estereótipos carregam em recursos utilizados na própria língua. Na língua portuguesa, o uso do aumentativo e diminutivo das palavras como: meninas supostamente lésbicas são “ãõ”, sapatão, tem um jeitão, e os meninos supostamente gays são - *inho/inha*: mulherzinha, viadinho, cabelinho, frutinha (p. 55). Esta abordagem poderia ser ampliada dada a sua importância, principalmente quando relacionada às questões de gênero como as meninas nascem princesas, mas quando crescem podem se transformar em vacas, galinhas ou piranhas, todos usados em forma pejorativa, por exemplo.

No subitem – “A homofobia na escola: o que dizem algumas pesquisas” – a pesquisa “Juventude e sexualidade”, de Castro, Abramovay e Silva publicada pela UNESCO em 2004, citada ao longo deste trabalho, mas vale salientar que, embora o percentual de rejeição seja bastante elevado, quando afirmam que não gostariam de ter colegas homossexuais, sobretudo os meninos, a realidade em relação à omissão da escola sobre esta realidade, muito visível é perversa, ilegal, e chega a ser imoral, pois o ECA, a LDB e o Programa Brasil sem Homofobia são documentos governamentais que garantem o respeito à diversidade sexual, porém, “quando são discutidos preconceitos e discriminações diretamente vinculadas à homofobia, constata-se que se trata de um tipo de violência pouco documentado quando se tem como referência a escola” (p. 55).

O texto enfatiza a responsabilidade da escola e do professor diante da importância de ensinar os valores sociais que possam contribuir para a reflexão e discussão sobre a diversidade de pensamentos, posturas e condutas possíveis na sociedade e na escola. A pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, também é citada para avaliar as percepções sobre a abrangência do preconceito e discriminação, nas áreas étnico/racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica, necessidade especiais, além de avaliar o preconceito e a discriminação quanto às situações de violência psicológica e física e à relação da violência e discriminação com desempenho escolar. Foram entrevistados 18.599 pessoas, em 27 estados brasileiros, entre diretores, funcionários, professores, alunos, pais e mães, de 501 escolas.

No item “Abrangência da atitude preconceituosa” a pesquisa revela: que 93% responderam ter algum preconceito em relação a gênero e 87,3% ter algum preconceito em relação à orientação sexual; em “Abrangência da distância social”: 98% tem algum nível de distância em relação a homossexuais (p. 56). “Grau de conhecimento de práticas discriminatórias/*bullying* (humilhação, agressão física, acusações injustas)” 17,4% se referiram as práticas discriminatórias contra alunos e alunas homossexuais e 8,1% são contra professores e professoras homossexuais. A pesquisa também desponta dados sobre práticas discriminatórias contra professoras mais velhas e funcionárias negras e idosas, além de sinalizar uma dicotomia encontrada entre atitudes e distância social, e o fato de as pessoas não se assumirem nem preconceituosas e nem que discriminam pessoas pertencentes a outros grupos sociais aos quais não fazem parte, segundo Caderno, (p. 56-57).

Os resultados destacados pelo Caderno são relevantes para pensarmos qual a função social da escola diante de dados tão perversos revelados nas pesquisas, principalmente quando os entrevistados não assumem seus preconceitos e praticam algum tipo de discriminação. Este, talvez, seja o lado mais abstruso desta realidade, pois é a confirmação da naturalização e banalização da violência e da responsabilidade da escola (não ela sozinha) em promover um ensino-aprendizagem, voltado para diferença na perspectiva da Teoria Queer, segundo Miskolci (2012). Ao longo do texto, a escola é responsabilizada, diversas vezes, por não realizar um trabalho efetivo capaz de garantir uma educação voltada para cidadania, para defesa da diversidade e garantia dos direitos humanos para professores e alunos não heterossexuais. E propõe uma dinâmica que a comunidade escolar seja *provocada* (grifo deles) pela homofobia (p. 56-57).

A “Dinâmica 2 – Sentir, pensar, agir” – tem como objetivo: “Permitir ao grupo explorar seus sentimentos e ações diante de diferentes situações envolvendo pessoas bissexuais, travestis, lésbicas, gays e transexuais” (p. 58). A dinâmica torna-se mais clara e de certo modo mais interessante do ponto de vista didático metodológico do que o exposto no objetivo, que apresenta uma ação bastante subjetiva para se “concretizar” em uma atividade que busca, de certa forma, uma mudança de atitude, diante da homofobia na escola.

A atividade propõe uma discussão em torno de situações do cotidiano escolar, pertinentes, pois muitas vezes a homofobia só é reconhecida na escola ou na sociedade quando existe a violência física. A dinâmica apresenta o conceito de heteronormatividade como a única possibilidade de orientação sexual, tida como a sexualidade nata, natural, de modo que as outras manifestações da sexualidade são desvios do padrão. O conceito é relevante para reflexão sobre os regimes de normalização e controle em relação às diversas manifestações da sexualidade tidas como desviante da norma heterossexual e também como esta norma foi construída, (p. 59-60). Segundo Butler (2010), heterossexualização do desejo é produzida nas práticas reguladoras que geram as identidades coerentes. Novamente, a referência bibliográfica não é citada, importantíssima pela complexidade do tema que envolve questões culturais, religiosas, familiares, que foram e são naturalizadas há séculos, dessa forma, é comum professores reclamarem da falta de formação para trabalhar com esta temática.

No item, “A homofobia no currículo escolar” (p. 61), o texto apresenta a etimologia da palavra currículo, de origem latina *currere*, significa caminhada, corrida, carreira, relacionando à caminhada que o aluno faz ao longo dos seus estudos. Também, apresenta a definição de currículo de forma simplificada, a partir do relatório da UNESCO no qual: “ampliou” a concepção de caminhada, baseada nos quatro pilares fundamentais da educação: “aprendemos não só o saber e o saber fazer, mas o ser e o conviver [...]” (p. 61), mas não aborda qual foi o relatório, nem o ano que foi publicado, nem qual o autor publicou, apenas cita superficialmente, evitando, assim, que o professor realize uma pesquisa sobre os pilares, importantes para compreender a educação contemporânea. O texto em questão é o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO), coordenado por Jacques Delors, que propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

Com base em Moreira e Candau (2007), o Caderno define o currículo oculto, como atitudes e valores transmitidos de forma subliminar, implícita que englobam valores e atitudes que levam em conta os conhecimentos que alunos e alunas têm em virtude da sua experiência diária, não apenas as proporcionadas pelo ambiente escolar (p. 62).

Na “Dinâmica 3 – De olho na linguagem” – objetivo: “Debater o sexismo na linguagem” – com o objetivo claro, a atividade é interessante, pois visa debater o valor da linguagem na produção, na reiteração dos preconceitos, sinalizando o valor genérico da maioria das expressões empregada no masculino com abrangência universal: o homem, em vez de humanidade; os médicos e não o corpo médico, e muitos outros que colocam a mulher em uma situação subalterna nas construções e práticas linguísticas. (p. 63- 64).

Também é debatida a importância de analisar os livros didáticos, que quase sempre contribuem para “a formação e manutenção de concepções intuitivas e de senso comum que inferiorizam raças/etnias, culturas, a mulher e as pessoa de orientação sexual diversa da ‘norma’, e abrem espaço para a perpetuação do preconceito e da discriminação” (p. 65). Inclusive, tratam da necessidade de ampliar a noção de família, hoje com possibilidades de outras formações como a família homoparental. No currículo oculto, o uso da linguagem utilizada para humilhar, ofender isolar, que carrega juízo de valor negativo (bicha, sapatão, traveco), na reprodução de piadas, a maioria sobre

lésbicas, bissexuais, gays, travestis e transexuais, favorecendo a homofobia. Para finalizar a dinâmica, apresenta o conceito de violência simbólica de Bordieu e Passeron, de forma simplificada e confusa: “Como aquele que se apresenta nas relações de poder, que embora ocorra abertamente, encontra mecanismos que tornam a sua problematização camuflada por uma espécie de conclusão de que esta tudo na ordem” (p. 66). Ela é invisível, mais se efetiva através de olhares, gestos, piadas. É o estigma negativo, que um grupo ou indivíduo põe sobre outro, para inferiorizá-lo socialmente (p. 66).

No item “Práticas e espaços escolares”, apresenta um pequeno texto sobre a reprodução de modelos e comportamentos nas práticas escolares. A escola é vista como um ambiente de conflitos, que a organização para o seu funcionamento revela as suas intenções em termos de educação. Segundo o Caderno: “embasados na heteronormatividade, há muitos ‘fiscais’ que também estão presentes nas práticas e espaços da escola, a fim de vigiar e controlar condutas, punindo os que ousam cruzar determinadas fronteiras” (p. 67), a fim de garantir o gênero “correto” e a sexualidade considerada “normal”. A sugestão do texto para possíveis mudanças é reconhecer a homofobia como um problema social. Na sequência, apresenta uma dinâmica que sugere: “Um caminho possível para que seja compreendida, explicada e combatida, trazendo para isso reflexões sobre a sua definição, relacionando-a à discriminação e à violência por preconceito de gênero e orientação sexual” (p. 67).

A “Dinâmica 4 – Definição da Homofobia” – Os objetivos como a maioria dos apresentados no Caderno para a realização das dinâmicas, expõem uma redação, pouco coerente, em relação à escolha das ações (verbos) e subjetiva para realização, tornando-se pouco precisa para uma ação em curto prazo: “Capacitar o grupo para entender uma variedade de termos associados à homofobia e analisar os assuntos ou temas que envolvem expressões ligadas a elas”. Os pontos de reflexão da dinâmica são pertinentes, pois levantam questões sobre a visão que se têm da heterossexualidade, como única, natural, que determina o preconceito, a homofobia, e encerra com a frase: “A homofobia é aprendida, e persiste se não for enfrentada ativamente” (p. 69).

O item – “Para enfrentar a homofobia: rever práticas, espaços e suas intencionalidades” aborda que a homofobia está na “aceitação condicionada”, de estudantes com orientação sexual diversa da considerada normal. O texto faz um questionamento sobre a necessidade de alunas e alunos modificar o seu jeito de falar,

vestir, agir para se adequar aos padrões e regras de conduta estabelecidas como normais, para não incomodar os outros, dessa forma, a discriminação aparece de forma dissimulada, menos explícita e bastante perversa (p. 71).

O Caderno também aborda as atividades corporais diferenciadas para meninos e meninas nas aulas de Educação Física, que influenciam na formação binária, diferenciada entre as habilidades do masculino e do feminino, e qualquer desvio pode ser criticado, dessa forma, sugere a necessidade de uma intervenção, de um posicionamento dos professores da área. No subitem, “O uso do banheiro” traz a diferença conceitual entre o que é ser Travesti e Transexual, e faz uma analogia, no sentido de colaborar com a percepção de que a diversidade entre os seres humanos é muito maior do que a sexual, indicando o efeito perverso da discriminação. O exemplo está relacionado à cor dos olhos: “Imagine se uma das regras para frequentar os espaços e as atividades fosse definida pela cor dos olhos [...] Aquelas/es que tivessem olhos azuis poderiam participar de todas as atividades e ir ao banheiro tranquilamente [...]. Trata-se: de menosprezo de uns em relação a outros? De oferecer banheiros especiais para quem não tem olhos azuis? [...]” (p. 72).

O exemplo está relacionado a traços biológicos, e como estas descrições são as que, frequentemente, determinam o gênero e a sexualidade na escola e na sociedade, talvez, a analogia entre os aspectos biológicos e o uso do banheiro na escola pelos travestis e transexuais, não seja suficiente para entender os padrões culturais estabelecidos, dentro da cultura hegemônica que regula a sexualidade. Segundo Butler (2010), as identidades de gênero que não se adaptam às rígidas regras de inteligibilidade cultural, são tidas como falhas, pois fogem dos efeitos reguladores das práticas discursivas que relaciona sexo, gênero, prática sexual e desejo, que o sexo estabelece um gênero, em um desejo heterossexual, em uma relação oposta a outro gênero desejado, afirma Butler (2010, p.45). Logo, há o perigo do exemplo reiterar a supremacia biológica na compreensão sobre a sexualidade e o gênero, já que estas questões são tão hegemônicas no currículo escolar.

O Caderno cita Jesus et al. (2008) para definir Transexuais e Travestis. As travestis são pessoas do sexo biológico masculino que buscam ter formas e comportamentos femininos, sentem atração por homens. Algumas investem em alterações físicas e estéticas como aplicação de silicone, ingestão de hormônio retirada de pelos,

sentem prazer com o seu pênis e não tem intenção de alterar o sexo biológico, logo se caracterizam como ambivalentes. Transexuais nascem com o sexo feminino ou masculino e consideram-se do gênero oposto, em geral, mas não exclusiva, a modificação no corpo é hormonal e/ou cirúrgica. A transexualidade é tradicionalmente considerada uma patologia, assim, os/as próprios/as deixam de reconhecer a sua orientação sexual como um direito, uma construção social e política. Não existe um modelo *standard* de transexual: ela/e pode ser hetero, homo ou bissexual (JESUS et al., 2008, caderno, p.72).

Outro subitem apresenta o fragmento da fala de um transexual anônimo, reivindicando o direito ao uso do nome social na lista de chamada, em que reclama de professores que o discriminavam na hora da chamada. O texto destaca para o reconhecimento da identidade social para as/os travestis e transexuais, pois a não inclusão desses alunos na escola é uma violação gravíssima aos direitos de quem escolheu este projeto de vida (p. 74). A grande maioria abandona a escola por sofrer muitos preconceitos, violência, por ter baixa escolaridade e sofrer os mesmos preconceitos no mercado de trabalho, sobrevivem da prostituição. Estes dados seriam importantes para serem analisados no Caderno.

O último subitem trata “O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola” (p. 74). Os últimos tópicos no Caderno, na maioria das vezes, foram iniciados com um texto em destaque, que faz referência a uma situação do cotidiano, como uma suposta notícia de jornal ou um trecho da fala de um suposto aluno ou aluna que sofreu algum tipo de discriminação ou da dificuldade de algum docente em trabalhar com a sexualidade na escola, porém em nenhum dos textos é citada a fonte, nem em forma de nome fictício, utilizado nas pesquisas com o objetivo de preservar o entrevistado.

A ausência de fontes pode prejudicar a veracidade das informações em temas tão polêmicos na sociedade, embora quem é educador e frequenta a sala de professores do ensino básico ou trabalha com formação docente facilmente reconhece este texto como real, pois é quase uma unanimidade nos discursos de professores e professoras esta realidade, mas a obrigação de informar ao leitor a fonte deve ser garantida como norma, pois dar veracidade ao documento: “Não há tempo para discutir muito essas questões de preconceito, de sexualidade etc. na escola. Tudo isso é importante, mas fica

sobrecarregado e, no dia a dia, não cabe naquilo que temos mesmo de ensinar” (p. 74). Temos mesmo que ensinar o quê?

O texto considera que as escolas seguem um currículo consciente ou inconscientemente, e todos que atuam neste contexto estão diretamente envolvidos na elaboração do currículo e na formação das identidades humanas, pois, no ambiente escolar atual, os debates referentes as possibilidade de atuação de um currículo voltado para o enfrentamento de discursos e práticas decorrentes da violência, do preconceito de gênero e de orientação sexual, são tidos como os mais polêmicos, por envolverem não só os conhecimentos científicos, mais também os dogmáticos, especulativos, preconceituosos e naturalizantes, que desconsideram estas questões no currículo, na escola (p.74). Estes conhecimentos sempre permearam o conhecimento escolar, hoje o que deveria existir era possibilidade do diálogo.

O Caderno indica o trabalho com os Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Consumo e Orientação Sexual) – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/ MEC, vigentes desde 1996, como forma de integrar este conhecimento ao processo de ensino-aprendizagem e ao enfrentamento das práticas preconceituosas e discriminatórias no currículo. A transversalidade aparece como uma possibilidade de estabelecer uma relação entre a teoria e prática com as questões da vida da pessoa. É importante ressaltar o papel dos PCN, pois foi um dos primeiros documentos oficiais a indicar a realização de trabalho na área da sexualidade, porém a abordagem ainda se encontra bastante limitada ao campo biológico e aparece como recomendação, sugestão e não como uma exigência, uma necessidade curricular em abordar as temáticas dentro da realidade da sociedade contemporânea a qual os alunos e alunas estão inseridos.

O Caderno (p. 75) defende a transversalidade como um trabalho difícil e longo, porém viável, que requer uma construção coletiva. Dessa forma, espera-se que a escola seja um lugar privilegiado de transformação social para uma sociedade mais justa e igualitária, não só um lugar de reprodução dos valores e de crença, já que muitos educadores preocupam-se com a formação integral dos discentes, não exclusivamente, com a transmissão de conteúdos científicos. O capítulo é finalizado com citações de pesquisas sobre violência e discriminação de gênero e orientação sexual na escola, e a escola tem a responsabilidade de atender a todos e todas sem escolher qual o seu público, pois é um espaço democrático e tem potencial para realizar mudanças como diz Adorno

(1986) citado no Caderno (p. 76): “É preciso fomentar uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-las”.

Terceiro e último capítulo – “A diversidade sexual na escola” – apresenta a proposta de contribuir, com reflexões e sugestões de atividades, para a elaboração de planos de ação e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o objetivo de colaborar com o enfrentamento da homofobia na escola. A ideia central exposta é a de mobilizar a comunidade escolar para que a diversidade seja contemplada nos currículos e nas práticas escolares, enfrentando os desafios cotidianos relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero de estudantes, professoras/es e toda a comunidade escolar (p. 79).

O capítulo é bastante prático e apresenta um total de oito dinâmicas com a finalidade de construir os caminhos para elaboração do PPP. O primeiro subitem – “Os desafios da escola diante de uma sociedade que muda” (p. 79), a partir da proposta desafiadora apresentada no título, o texto apresentado é bastante superficial, inicia fazendo referência ao Documento Básico da Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em abril de 2008 em Brasília: “Só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e respeitar a diversidade” (p. 79). No Caderno, o trabalho pedagógico com a diversidade no Brasil torna-se difícil, pois é um país marcado por profundas exclusões: social, política, econômica e cultural, salientando que um dos aspectos principais da exclusão é a negação das diferenças (p. 79).

O item aborda, sem aprofundar em bases teóricas, que em relação à diversidade sexual o sistema escolar é gerido pela norma do silêncio, que se apresenta como um dos principais instrumentos de legitimação das normas estabelecidas pela dominação masculina; e manutenção das assimetrias de gênero e de sexualidade, excluindo todos aqueles que não se encaixam no padrão vigente. Para o texto, os gestores não enfrentam o problema, pois não enxergam, nem o conhece, assim é como se o problema não existisse e faz um apelo para o rompimento da postura de omissão diante da imbricação entre diversidade e desigualdade e da necessidade de se criar condições para que “a comunidade escolar perceba a necessidade dessa mudança e passe a compartilhar o desejo de que ela aconteça” (p. 79). Bastante subjetivo e vago o desafio, embora a homofobia se apresente de forma tão concreta e clara na escola, logo a omissão não é por não enxergar o sofrimento alheio, pode até ser por não conhecer como as estruturas

hegemônicas foram construídas, mas o não enxergar é uma tomada de decisão a favor da manutenção da estrutura vigente, tornando a vítima o culpado por não cumprir o padrão.

Em seguida, o Caderno apresenta a “Dinâmica 1 – Discutindo silêncios” – que tem como objetivo: “Perceber situações de homofobia que se costuma não enxergar” – (p. 80) compreende-se, contextualmente, que o tema inicial do capítulo é o silêncio, a omissão, mas o objetivo está muito mal elaborado. Perceber, segundo Houaiss (2004), significa: tomar consciência, por meio dos sentidos; compreender. A homofobia é clara, visível, talvez os instrumentos de reiteração e manutenção da discriminação, do preconceito, garantidos no performativo curricular, presentes nos livros didáticos, na mídia, nas piadas sejam “invisíveis”, subliminares, por não serem considerados como tal, mas a homofobia é visível, pois provoca dor.

Neste caso, para garantir a mudança de atitudes tem que assegurar a aprendizagem no âmbito conceitual, já que se pretende “ver o que não se costuma enxergar”. O Caderno (p. 88) apresenta a definição de objetivo para construção do PPP, que pode ser empregado em qualquer planejamento ou plano de ação para garantir a aprendizagem: “são passos sequenciais para atingir a meta. Eles descrevem avanços de curto prazo, específicos e mensuráveis, baseados nos problemas. [...]. Devem ser propostos visando à mudança que se deseja conseguir. Eles nos permitem alcançar resultados efetivos, concretos e claros” (p. 88).

A Dinâmica 1 – apresenta seis situações que podem ocorrer no cotidiano, uma delas: “Em uma escola onde é permitido beijar no pátio, duas garotas que o faziam foram chamadas à diretoria” (p. 80), as outras situações também apresentam estas características do preconceito oculto, institucionalizado a partir dos performativos curriculares em situações corriqueiras de aprendizagem e policiamento na escola. O questionamento parte da falta de clareza na construção dos objetivos, para que a finalidade seja concretizada, mas não por ressaltar que os direitos são para todos, se o casal de lésbicas não pode se beijar no pátio, os casais heterossexuais também não poderão.

“Caminhos para uma escola sem homofobia” – (p. 81) – neste subitem é abordado o conceito de *habitus* defendido por Bourdieu (2003), para reafirmar que a escola é um dos ambientes com mecanismos sociais criados tanto para transmissão quanto para manutenção dos estereótipos de sexualidade e *habitus* de gênero. *Habitus* são esquemas de percepção incorporados ao longo de um processo de socialização, em conformidade

com a norma heterossexual dominante, que tenta manter a produção diferenciada de dois corpos e dois gêneros – homem/mulher, masculino/feminino – fruto de um longo trabalho coletivo e com a finalidade de produzir o homem viril e a mulher feminina com aparências de uma lei natureza (p. 81). Também, sinaliza a importância de perceber que essa construção social não se faz através de uma ação pedagógica explícita, é o performativo curricular compreendido em outras formas de ensino-aprendizagem que não seja só conceitual, que discriminam todos aqueles que não acompanham o padrão exigido (p. 81).

O Caderno, novamente, cita o documento da Conferência Nacional de Educação Básica, pois foi um evento importante de cunho nacional, construído a partir de consultas a sociedade civil organizada, sobre as propostas e o caminho da educação brasileira, que definiu: “a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que se compreender o direito a diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos orientadores de sua ação e das práticas pedagógicas” (Brasil/MEC, 2008, p.13 apud Caderno, p. 81). Esta discussão deve ser incorporada a vida dos sujeitos e a diversidade reconhecida como condição para o exercício pleno dos direitos humanos, no sentido de garantir a educação para todos, a partir de ações coletivas no campo político; na esfera escolar; na formação de professores; na ampliação do diálogo com a sociedade civil; no convívio ético com as comunidades quilombolas, negras, indígenas, necessidades educacionais especiais, idosos, mulheres, LGBT (p. 81).

Assim deve-se destacar a importância de todos para o cumprimento das Leis e recomendações gerais para a garantia da diversidade na escola. Por exemplo: em 2008, a Lei 11.605, de 10 de março, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O quanto da obrigatoriedade destas leis está sendo cumpridas no ensino básico e médio nas redes públicas e privadas? Como as escolas estão trabalhando os conteúdos programáticos, que inclui os múltiplos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos? Ou só dedicam os dias do Índio e da Consciência Negra, sugeridos como temas transversais, para abordar os estudos da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil? E os

índios continuam sendo vistos, simplesmente, como um povo de cultura exótica? E a abordagem nos livros didáticos?

A reflexão parte da compreensão de que a educação é um processo, a formação é paulatina, as mudanças ou a preservação das verdades vêm da reiteração dos fatos, da história, das representações positivas nos currículos, nos livros didáticos, na mídia. Nos documentos do MEC, não existe uma obrigatoriedade em trabalhar a Orientação Sexual na escola, só aparece como sugestão, nos PCN/ Temas Transversais. O “*Kit Escola sem Homofobia/Projeto Escola sem Homofobia*” poderia ser uma possibilidade de iniciar um grande debate: “para compreender, agir para superar as relações assimétricas que envolvem desigualdades, preconceitos, discriminação, sexismo, homofobia?” (p. 82). Mas a distribuição foi vetada pela Presidenta Dilma Rousseff, numa ação extremamente contraditória no que diz respeito ao cumprimento das leis vigentes neste País.

A “Dinâmica 2 – Situações concretas de homofobia e o que seria possível fazer para superá-las” – Objetivo: “Refletir sobre as práticas pedagógicas e identificar possibilidades de transformá-la”. A partir de seis situações-problemas como: “Nem sempre jovens não heterossexuais encontram apoio em suas famílias” (p. 82). Para o professor refletir sobre o que a escola poderia fazer para responder aos problemas escritos, que estão presentes no dia a dia da escola (p. 83).

Os próximos dois subitens e as dinâmicas – “Projeto político-pedagógico (PPP) e diversidade sexual na escola” e “Plano de ação: uma escola sem homofobia” abordam os passos para elaboração de um plano de ação, para identificar as situações e problemas na escola que contribuam para a cultura das desigualdades, preconceitos e atitudes homofóbicas, favorecendo a construção do PPP, no enfrentamento da homofobia e na garantia de preservar a diversidade sexual na escola (p. 86). Nos textos aparecem definições sobre o que é PPP, com aspas e sem a fonte, mas enfatiza que a produção do PPP é um processo singular de cada instituição, necessitando do engajamento de todos para o combate à homofobia.

A “Dinâmica 3 – Projeto político-pedagógico e diversidade” – objetivo: “Elaborar o PPP com vista à sua apresentação e discussão nas escolas” (p. 84); “Dinâmica 4 – Identificação dos problemas” – objetivo: “Identificar os problemas relacionados à homofobia na escola” (p. 87); “Dinâmica 5 – Elaboração de metas e objetivos – objetivo:

“Elaborar uma meta e, no mínimo, dois objetivos para o plano de ação” (p. 89); “Dinâmica 6 – refletindo sobre as/os beneficiárias/os” – objetivo: “Identificar o que se sabe e não se sabe sobre as percepções, os conhecimentos, as atitudes e as práticas em relação a homofobia, orientação sexual e identidade de gênero da cada grupo de beneficiárias/os” (p. 91- 92). Beneficiárias/os - os diretos alunos e educadores.

“Dinâmica 7 – Refletindo sobre as atividades” – objetivo: “Identificar as atividades necessárias para o cumprimento dos objetivos do plano de ação, levando em consideração beneficiárias/os que estão envolvidas/os” (p. 95). “Dinâmica 8 – Elaboração do quadro lógico” – objetivo: “Preparar um quadro lógico simplificado do plano de ação” (p. 96). As dinâmicas são bem didáticas, seguindo uma sequência de ações, para fomentar reflexão do professor sobre a importância do PPP e das diferenças na escola, ressaltando a redação de alguns objetivos que aparecem de forma pouco clara, formular objetivo requer critérios para garantir a aprendizagem e o conhecimento pretendido.

O Caderno ressalta que a proposta é apenas uma ferramenta – ou uma coleção delas– que “visa alterar as concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter fronteiras rígidas entre as sexualidades e entre os gêneros que reproduzem a homofobia no âmbito escolar, de onde são também retransmitidas aos demais ambientes sociais” (p. 14), percebendo as situações em que as fronteiras são demarcadas e a homofobia reproduzida, propondo novas formas de argumentação, que abram possibilidades de contribuir com a construção de práticas pedagógicas e institucionais que valorizem positivamente a diversidade sexual (p. 14).

Os capítulos analisados apresentam uma sequência didática-metodológica positiva no sentido de garantir a compreensão do docente, em relação à concepção de gênero para compreender a Diversidade Sexual, a Homofobia, os seus desdobramentos na sociedade, na escola, no currículo, até chegar à produção do PPP que deve proporcionar mudanças nas ações e atitudes no interior da escola e conseqüentemente da sociedade. O documento não apresenta erros conceituais, mas peca bastante por não aprofundar nos conceitos, beirando a superficialidade em alguns itens, sem referenciar as fontes, importantes para propiciar aos docentes a possibilidade de expandir conhecimentos através da pesquisa, da análise, da interpretação, do poder de síntese e da aplicação em sala de aula, na tentativa de desconstruir as verdades tidas como absolutas, pois o entendimento sobre sexualidade

ainda está pautado nos conhecimentos religiosos, da moral e dos bons costumes; nos conhecimentos médicos higienistas; nos conhecimentos do senso-comum; em que a sexualidade está limitada apenas ao ato sexual, ao sexo, a reprodução, por algum tempo sem prazer, sem afeto.

Logo, as atividades propostas atendem os critérios exigidos pelo PNLD e PNLEM com respeito às legislações, diretrizes e normas que regulam o EF e EM, que contribuem para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade, não veiculam estereótipos, nem preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, nem discrimina, nem viola os direitos, pois, sem proselitismo, mantém o caráter laico e autônomo do ensino público, e, contrário ao que se divulgou na mídia, o material não faz apologia, nem publicidade à homossexualidade; propõe atividades práticas de dinâmicas e oficinas além da produção do PPP da escola de forma traçar as demandas de cada unidade.

O *Kit* não pode ser “uma via de mão única”, pois, por si só, não garante acabar com homofobia, mas pode despertar o debate e refletir sobre a reestruturação dos currículos em todos os níveis de ensino, sobretudo nas licenciaturas, na garantia de uma educação laica, em um estado laico, religioso apenas na fé e não nas ações discriminatórias, assim, as políticas públicas podem ser transformadas em ações públicas, no cumprimento das leis, sobretudo na aprovação da lei que criminaliza a homofobia, arquivada no final de 2013 pelo senado brasileiro.

2ª Estrofe – “Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim”: – dados recentes sobre a homofobia no Brasil; o Programa “Brasil sem Homofobia” e o “Kit Escola sem homofobia” :

Contextualizando: a homofobia no Brasil e a criação do “Kit Escola sem homofobia” – Este capítulo tem por finalidade contextualizar a criação do “Kit Escola sem homofobia” com os dados recentes sobre a homofobia no Brasil.

2.1. Dados sobre a homofobia no Brasil

Esta seção da pesquisa reflete sobre os dados divulgados no “Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: 2012”, produzido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), em relação ao aumento das denúncias de violência contra gays, lésbicas, travestis e outros que não se enquadram aos padrões heteronormativos, e sobre a contradição do veto da Presidenta Dilma Rousseff, que culminou na não distribuição do “Kit escola sem homofobia”, nas escolas brasileiras.

Com isto, a reflexão parte da incoerência de reconhecer a violência contra a comunidade LGBTTT e ao mesmo tempo vetar um material didático, avaliado em outro espaço deste trabalho, que supostamente teria uma abordagem menos negativa sobre as identidades de gêneros e orientação sexual, apesar de não acreditar que o material didático, por si só, elimine a homofobia na escola, nem que esta escola “tendenciosa” seja a solução para todos os problemas da sociedade contemporânea. A função da escola não é solucionar os supostos problemas que foram construídos ao longo da história da humanidade, mas é, sobretudo, refletir e problematizar sobre eles e tentar na sua máxima desconstruir estas narrativas soberanas e hegemônicas que mantêm a diferença como desigualdade. Talvez, o *Kit*, dependendo de como fosse trabalhado, auxiliaria na formação dos professores que reclamam, quase em sua totalidade, sobre a falta de formação específica para lidar com as questões da sexualidade, sobretudo a homossexualidade na escola.

Na apresentação do relatório (p. 06), a SDH/PR aborda o compromisso do governo na criação de políticas públicas capazes de atender os diferentes anseios da sociedade em termos de se efetivarem os direitos de todas as pessoas, embora, no mesmo texto, assuma uma postura crítica em relação às inúmeras violações de Direitos Humanos na sociedade brasileira que precisam ser enfrentadas com maior propriedade e eficácia, sobretudo quando se refere às pessoas LGBTT, mesmo apesar de alguns direitos conquistados nas últimas décadas no País.

Segundo o relatório, em 2012, pela primeira vez no Brasil, foram lançados dados oficiais sobre as violações de Direitos Humanos da população LGBT e reportadas ao Poder Público Federal por meio do “Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil, no ano de 2011”; e, em 2013, os dados referentes a 2012. Os dados são oficiais em nível federal e foram coletados a partir de denúncias no Disque 100 (Disque Direitos Humanos). No documento, a homofobia é considerada como toda forma de preconceito e/ou discriminação e demais violências contra pessoas em função da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Reforça o caráter multifacetado da homofobia que abrange muito mais do que as violências tipificadas pelo código penal, pois elas não se reduzem à rejeição irracional ou ódio em relação aos homossexuais, mas em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal (p. 10).

Assim, para dar maior fluência ao relatório, a lesbofobia e a transfobia foram compreendidas como homofobia, apesar de ressaltar que o termo “homofobia” deve ser constantemente problematizado em decorrência de sua possível homogeneização a diversidade de sujeitos que pretende abarcar, e pelo risco de invisibilizar violências e discriminações cometidas contra lésbicas, transgêneros (travestis e transexuais) (SDH/PR, p.10). A violação dos direitos humanos que vitimizam a população LGBTT envolve diferentes tipos de abusos e discriminação, violência, ódio, exclusão, baseadas em aspectos como idade, religião, raça/cor, deficiência e situação socioeconômica. A discriminação é intensificada quando o racismo, o sexismo, a pobreza ou o credo são agregados à orientação sexual e/ou identidade de gênero estigmatizadas, segundo relatório (p.11).

O relatório constata uma triste realidade em termos do aumento das denúncias em 2012, porém este aumento pode ser pensado como positivo, no sentido de garantir o direito de denunciar, mas, infelizmente, a violência deve ser maior do que as que

constam nos registros, pois muitos gays, lésbicas, travestis não devem delatar os abusos por medo ou outros motivos. Por exemplo, ao fugir do padrão de masculinidade e feminilidade hegemônicos, muitos alunos e alunas suportam em silêncio vários tipos de discriminação e violência na escola, às vezes, ainda nem desenvolveram a sua sexualidade, e já são vítimas da violência e discriminação, pois a escola apresenta-se como uma instituição omissa, mas não neutra, em relação às questões da sexualidade e tende a culpar a vítima por ser “diferente”, ao invés de mediar, problematizar os conflitos.

O documento apresenta (p. 07) uma preocupação com o aumento de denúncias e exige uma postura firme e comprometida, não só do Governo Federal como também dos Governos Estadual e Municipal e dos demais Poderes da República, da sociedade civil e de cada cidadão e cidadã individualmente, pois, embora se reconheça um avanço nos direitos civis deste grupo, ainda se configura em um aumento significativo de violência (discriminação e outras formas) contra este grupo:

O Brasil vive atualmente um movimento paradigmático em relação aos direitos humanos da população de transexuais, travestis, lésbicas, bissexuais e gays – LGBT. Se por um lado conquistamos direitos historicamente resguardados por uma elite heteronormativa e aprofundamos o debate público sobre a existência de outras formas de ser e se relacionar, por outro assistimos a aterradora reação dessa mesma elite em sua pretensão de perpetuar o alijamento desses sujeitos e seus afetos. (p. 09).

Segundo o relatório (p. 09), os registros são instrumentos fundamentais por possibilitar a quantificação e a comparação da realidade de violações dos direitos humanos vividas pela população LGBT e para fortalecer o enfrentamento ao preconceito, discriminação e exclusão que atingem transexuais, travestis, lésbicas, bissexuais e gays no País, principalmente, no momento político atual, marcado por um debate público efervescente: “que se pretende gerar mudanças legislativas como pressupostos fundamentais para assegurar que as políticas públicas para a população LGBT sejam instrumentos eficazes de promoção da igualdade entre todas as pessoas, independentemente de orientação sexual e identidade de gênero” (p. 07).

O documento afirma o compromisso do Estado, nas três esferas, com obrigação de assegurar, prevenir, proteger, reparar e promover políticas públicas que busquem sempre a afirmação dos Direitos Humanos para toda sociedade. E afirma que a democracia implica a supremacia de ações e iniciativas coercitivas a todos os tipos de preconceito,

discriminação, intolerância ou violência motivada por aspectos de origem, raça, sexo, cor, idade, crença religiosa, condição social ou orientação sexual. (p.11-12).

Em relação à metodologia apresentada para coleta de dados, o documento justifica algumas dificuldades em relação à falta de fontes confiáveis, pois, nos boletins de ocorrência policial, não consta nenhum campo relativo à orientação sexual, identidade de gênero ou possível motivação homofóbica; também ressalta a escassez de dados demográficos referentes à população LGBT, que, no último Censo (IBGE, 2010), analisou a variável referente à coabitação com parceiro do mesmo sexo, registrando 60.002 brasileiros e brasileiras nessa situação, mesmo assim, ainda não existem perguntas referentes à identidade de gênero ou orientação sexual no Censo Demográfico ou na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios. (p.14).

Dessa forma, a coleta de dados sobre violências homofóbicas e as análises foram feitas a partir dos dados provenientes do Disque Direitos Humanos (Disque 100) da SDH/PR, da Central de Atendimento à Mulher, da Ouvidoria do SUS e de denúncias efetuadas diretamente aos órgãos LGBT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revelando um quadro de violações cotidianas dos mais variados tipos contra essa população no Brasil.

Segundo o documento, com a ampliação do Disque 100, tanto em divulgação quanto em infraestrutura, grande parte das denúncias de cunho homofóbico foi efetuada por pessoas que não estiveram envolvidas na violação, alterando substancialmente os dados apresentados neste relatório: “Quando a denúncia é feita pela vítima, a autodeclaração do seu perfil gera dados mais apurados, em especial sobre características de desconhecimento amplo, a exemplo da diferenciação entre identidade de gênero e orientação sexual” (p. 16). Por que será, mesmo, que muitos gays, lésbicas, travestis ainda não denunciam os seus agressores?

Em 2012, segundo o relatório, foram registradas pelo poder público - 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Em setembro ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. Em relação a 2011, houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de direitos humanos contra a população LGBTT, envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos (p. 18):

	2011	2012	% de aumento
Denúncias	1.159	3.084	166,09%
Violações	6.809	9.982	46,6%
Vítimas	1.713	4.851	183,19%
Suspeitos	2.275	4.784	110,29%
Média violação/vítima	3,97	3,23	

Figura 01 _Quadro de registros - Fonte: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>

Apesar de o relatório apresentar os dados de todos os estados brasileiros, referentes ao poder público – perfil da vítima, do agressor, das violações, dos dados de violência e dos homicídios, além de dados hemerográficos, acerca de relatos da mídia sobre violações de direitos humanos contra a população LGBT – o Grupo Gay da Bahia (GGB) foi o pioneiro na coleta de dados de notícias relacionadas a homicídios cometidos contra a população LBTT no sentido de embasar estatísticas não oficiais sobre homofobia no Brasil.

Os dados referentes à Bahia serão apresentados com mais de detalhes, por ser o estado onde a pesquisa foi realizada, por conta dos recortes metodológicos, mas sem desconsiderar a triste realidade expostas pelos outros Estados. O importante é podermos refletir sobre a gravidade da homofobia na sociedade brasileira, nas escolas, que, provavelmente, os números da violência e da discriminação nesta instituição não aumentaram a estatística de estudo da SDH/PR, e salientar a necessidade de políticas públicas, políticas educacionais, com currículos que contemplem as representações da população LBTT nos livros, materiais didáticos, mídia como parte da diversidade humana.

Os dados hemerográficos divulgados pelo relatório confirmam que em 2012 o aumento da violência contra a população LBTT foi divulgado nos principais canais midiáticos brasileiros: 511 violações, envolvendo 511 vítimas e 474 suspeitos. Dentre os abusos noticiados, encontram-se 310 homicídios. Estes números também revelam uma sobreposição de violências divulgadas, denotando, por parte do agressor, não apenas um desejo de destruir a vítima como sujeito, mas também o que a vítima representa (p. 39-40). Percebe-se que a gravidade de crimes homofóbicos vai além da destruição do sujeito, mas da representação cultural do sujeito não heterossexual, afirma o relatório.

Nas páginas 40 e 41, os dados apresentados são relacionados a violências homofóbicas a partir das investigações de notícias. O texto mostra um equilíbrio de ocorrências ao longo do ano, com destaque para um maior índice em fevereiro (14,7%), seguido por outubro (11,2%). Segundo o documento, em 2011, os dados também apresentaram um maior índice de denúncia em fevereiro (22,8%), seguido por outubro (9,6%), nos dois anos pesquisados 2011 e 2012. O carnaval ocorreu no mês de fevereiro, muitas das escolas da Bahia, principalmente em Salvador, entraram em recesso neste período, por pelo menos uma semana, logo estas denúncias não partiram da escola. Será que alguma violência, por este motivo, na escola, foi divulgada pela mídia?

No “Retrato do Brasil – quadro de violência homofóbica por estado”, o relatório apresenta os dados da Bahia (p. 62) em relação aos decretos, leis e portarias baixadas pelos governos estadual e municipal de Salvador e Lauro de Freitas. Apesar de o Estado da Bahia ser composto por mais de 400 municípios, só constam os registros destas duas cidades. Segundo o documento, na Bahia, em 2012, foram registradas 201 denúncias sobre 393 violações relacionadas à população LGBTT pelo poder público, sendo que em novembro houve o maior registro, 26 denúncias, um aumento de 113% em relação a 2011, quando foram notificadas 94 denúncias. Segundo o texto, a discriminação por violência psicológica teve 157 registros, seguido de 155 discriminações e 64 de violência. (p. 62).

Legislações Estaduais	Legislações municipais	Violações dados/governo	Violações noticiadas	Homicídios Noticiados
6	2	393	7	26

Figura 02 – Retrato do Brasil fonte Fonte: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. (p.62).

Os decretos do Governo da Bahia ainda são bastante tímidos em relação aos direitos da população LGBT:

Decreto nº 10.910, de 18 de fevereiro de 2008 - “Convoca a I Conferência Estadual dos Direitos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais e dá outras providências”.

Decreto nº 11.959, de 02 de fevereiro de 2010 - “Institui o Comitê Estadual de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e dá outras providências”.

Decreto nº 12.018, de 22 de março de 2010 – “Aprova o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos da Bahia (PEEDHU) e dá outras providências”.

Decreto nº 12.019, de 22 de março de 2010 – “Aprova o Plano Estadual de Direitos Humanos da Bahia – PEDH e dá outras providências”.

Decreto nº 13.017, de 12 de julho de 2011 – “Convoca a II Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT e dá outras providências”.

Portaria nº 220, de 27 de novembro de 2009 – “Decreta que todas as unidades e órgãos da SEDES passem a registrar o nome social de travestis e transexuais em fichas de cadastro, formulários, prontuários e documentos congêneres do atendimentos prestado aos usuários dos serviços”.

Salvador – Lei n. 5.275, de 09 de setembro de 1997 – “Institui penalidade à prática de discriminação em razão de opção sexual e dá outras providências”.

Lauro de Freitas – Lei Municipal nº 1.300, de 22 de abril de 2008 – “Institui o Dia Municipal de Combate a Homofobia, no âmbito do Município de Lauro de Freitas, na forma que indica, e dá outras providências”.

Em relação à Bahia, a despeito da publicação de alguns decretos, leis e portarias, na prática escolar pouca coisa mudou, apesar de Secretaria de Educação do Estado, através do Instituto Anísio Teixeira, promover, em 2007 e 2008, formação continuada destinada aos professores da rede, esta demanda não atendeu a todos os professores da rede através do Programa de Formação de Profissionais da Educação, tendo como um dos eixos a formação no campo da Diversidade. Para isso, promoveu o Curso de Direitos Humanos e Diversidade com o objetivo de capacitar professores para a aplicação dos conteúdos nesta área, em 2012. Como forma de resgatar alguns professores que participaram, aconteceu “Diálogos Formativos – Educação em Direitos Humanos: combatendo o racismo, o sexismo e a homofobia na escola” – também sem continuidade do evento em 2013.

As denúncias registradas na Bahia talvez não apresentem ainda a realidade, de violência, agressões, crimes contra gays, lésbicas, travestis, transexuais. O GGB, que há mais de três décadas coleta informações sobre a homofobia no Brasil através da mídia,

divulgou mais um Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBTT) relativo a 2012. Foram documentados 338 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil, incluindo duas transexuais brasileiras mortas na Itália, com um triste saldo de um assassinato a cada 26 horas, registrando um aumento de 21% em relação ao ano passado (266 mortes) crescimento de 177% nos últimos sete anos.

Segundo a pesquisa, foram 188 (56%) gays mortos, seguidos de 128 travestis (37%), 19 lésbicas (5%) e 02 bissexuais (1%). Também, em 2012, foi assassinado brutalmente um jovem heterossexual na Bahia, confundido com gay, por estar abraçado com seu irmão gêmeo. Dessa forma, conforme a pesquisa do GGB, o Brasil está em primeiro lugar no *ranking* mundial de assassinatos homofóbicos, concentrando 44% do total de execuções de todo o planeta. Na Bahia, em agosto 2012, duas lésbicas de 22 e 25 anos, vivendo juntas com a aprovação de suas famílias, foram covardemente assassinadas a tiros quando andavam de mãos dadas em Camaçari.

Segundo dados da pesquisa em 2012, a Bahia – registrou 29 mortes por orientação sexual, sendo que: 20 gays, 03 (três) travesti, 05 (cinco) lésbicas, nenhum bissexual e 01 (um) heterossexual. Segundo Mott, coordenador da pesquisa, “a subnotificação destes crimes é notória, indicando que tais números representam apenas a ponta de um *iceberg* de violência e sangue, já que nosso banco de dados é construído a partir de notícias de jornal, internet informações enviadas pelas ONGS LGBT, e a realidade deve certamente ultrapassar em muito tais estimativas.” (p. 2, Mott – “Relatório Anual”). As conclusões de Mott em “Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil - 2012” e do “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil” aproximam-se, pois ambos consideram que a violência contra a população LGBT no Brasil existe em níveis alarmantes, e exige que os governos: federal, estadual, municipal desenvolvam políticas públicas eficazes e articuladas para o enfrentamento dessa violência.

Pois conforme a conclusão da SDH/PR, o entendimento é que a homo-lesbo-transfobia é estrutural no Brasil e operam de forma a desumanizar as sexualidades divergentes da heterossexual em todos os níveis, nos mais diversos espaços, desde os institucionais até o nível familiar. Ao ponto de alguns seguimentos da sociedade entender a população LGBT como pecadores, criminosos ou doentes que precisam ser “corrigidos” ou, até mesmo, exterminados para que não “contaminem” o restante da sociedade. No documento, a constatação do aumento da violência, da discriminação é

preocupante, principalmente por atingir a faixa etária formada por jovens e adolescentes em idade escolar, apontados como as maiores vítimas da homofobia:

Neste relatório percebemos que o número de homicídios no Brasil aumentou 11,51% de 2011 para 2012, o número de lesões corporais aumentou de 55,7% para 59,3% em 2012. Ao cruzar os dados referentes ao tipo de violação “negligência” com a faixa etária das vítimas, obtivemos a informação que 67,8% das vítimas desse tipo de violação são adolescentes entre 12 e 18 anos e 19,5% das vítimas são idosos entre 60 e 85 anos. Confirmando os dados de 2011, em 2012 o relatório continua a apontar que jovens e adolescentes continuam sendo as maiores vítimas de violência homofóbica no Brasil, ou seja, 61,43% das vítimas estão na faixa etária entre 13 e 29 anos. Os dados hemerográficos também apontam que travestis e transexuais seguem sendo as maiores vítimas de violência homofóbica e justamente as violências de maior gravidade como homicídios e lesões corporais. (Relatório p.93).

Nas recomendações finais descritas no texto pela SDH/PR, apesar de o documento apontar os jovens como a principal vítima da homofobia, em nenhum item o texto destaca a necessidade de um trabalho educacional, mesmo afirmando o caráter estrutural da homo-lesbo-transfobia. As estruturas hegemônicas são construídas e reiteradas ao longo da história da humanidade por meio dos performativos curriculares, presentes nos currículos (ocultos ou não) das escolas, da mídia, das igrejas, das piadas “despretensiosas”. Dessa forma, uma das funções da escola consiste em problematizar as verdades absolutas, em favor de desmistificar os binarismos que supervalorizam uma identidade em detrimento da outra.

As recomendações abaixo descritas seguem como um “protesto” sobre a falta de, pelo menos, um indicativo referente à educação no debate sobre a homofobia, mesmo compreendendo que o MEC é o órgão federal para tal, mas o Programa Brasil sem Homofobia é um dos programas ligados a SDH/PR que vetou a distribuição do “Kit escola sem homofobia”, mesmo divulgando que o índice de violência homofóbica atinge a população de jovens e adolescentes em idade escolar:

- Trabalhar na ampliação do disque 100 como principal canal de denúncias sobre violências homofóbicas, com campanhas publicitárias em todas as unidades da federação, em especial naquelas cujos índices de denúncias por 100 mil habitantes estejam abaixo da média do país.
- Criar novos canais de fluxo de dados sobre violência homofóbica entre estados que possuem essas estruturas com o governo federal; e fortalecer os existentes.

- Consolidar informações sobre identidade de gênero e orientação sexual em outros canais de denúncias, como o Disque 180 da SPM e o Disque SUS do MS.
- Garantir que crimes com indícios de homofobia sejam discriminados em Boletins de Ocorrência; e que esses dados sejam consolidados e disponibilizados anualmente pelas Secretarias de Segurança Pública.
- Que os registros de óbito tenham espaço para identidade de gênero e orientação sexual;
- Que serviços públicos específicos para travestis e transexuais tenham acesso a canais de denúncia governamentais.
- Que seja consolidada a publicização anual dos dados de homofobia no Brasil;
- Que seja criado um painel de indicadores relacionados ao respeito à população LGBT por estado;
- Que a homofobia seja criminalizada nos mesmos termos em que foi criminalizado o racismo;

2.2. Como surgiu o “Kit Escola sem Homofobia”

Como forma de historiar e entender como surgiu o “Kit Escola sem homofobia”, apresentaremos informações retiradas do próprio texto do “Programa Brasil sem Homofobia”. O documento foi publicado pelo Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Minorias (SEDHM), e outros órgãos de governos, com a participação efetiva do movimento LGBT, descrevendo alguns pontos importantes para esta reflexão, a partir de discussões no âmbito mundial da discriminação sobre orientação sexual.

Em 2004, o Governo Federal lançou o “Brasil sem Homofobia” (BSH), um Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra as pessoas LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual. Segundo o BSH (2004), foi a partir do Plano Plurianual (PPA 2004-2007) que foi definida a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à discriminação contra Homossexuais, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, com o objetivo de, segundo o BSH:

Promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais (BSH, 2004, p. 11).

Para atingir tal objetivo, o Programa é constituído de diferentes ações como: apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento LGBT.

Segundo o BSH (2004), o Programa “Brasil Sem Homofobia” possui como princípios:

- A inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.
- A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.
- A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira.

O tema discriminação com base na orientação sexual foi formalmente citado, pela primeira vez, em foro das Nações Unidas, na Conferência Mundial de Beijing (1995), pela Delegação da Suécia. Depois foi retomado em 2001, em Durban na África do Sul, com participação efetiva da sociedade civil organizada, sendo o tema debatido como um grave problema mundial. O Brasil levou o tema para a Conferência Regional das Américas no Chile, em 2000, como preparatória para Durban, a Declaração de Santiago com um texto que menciona a orientação sexual entre as formas agravadas de

discriminação, compromete todos os países do continente, e exorta os Estados a preveni-la e combatê-la, segundo o BSH (2004).

Durante a Conferência Mundial de Durban, o Brasil introduziu o tema da discriminação sobre a orientação sexual em plenária, apresentou ainda um diagnóstico sobre a situação nacional e uma lista de propostas contidas no relatório nacional. A proposta brasileira para a inclusão da orientação sexual entre as formas de discriminação que agravam o racismo foi apoiada por várias delegações, sobretudo do continente europeu. Entretanto, não foi incorporada ao texto final da Declaração de Plano e Ação da Conferência de Durban (BSH, 2004).

O texto retirado, quase que na íntegra do BSH (2004), apresenta tópicos importantes para avaliação dos avanços obtidos em relação aos Direitos Humanos no Brasil, sobretudo o LGBTT, apesar do veto na distribuição do *Kit* nas escolas e a nomeação do Deputado Federal Pastor Marcos Feliciano, para Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados, que fez coro com outros parlamentares, “apelidando”, de forma discriminatória e pejorativa, o “*Kit escola sem homofobia*” como o “*Kit Gay*”. Desde março de 2013, período da confirmação do Deputado Feliciano na Presidência da comissão, eclodiu por todo Brasil a campanha “Fora Feliciano”, com manifestações nas ruas, nas redes sociais, com o envolvimento do movimento LGBTT e de alguns seguimentos da sociedade civil organizada, com grande repercussão na mídia televisiva, impressa, digital, mas até o presente mês, agosto de 2013, o Deputado continua na Presidência da comissão.

Outra forma de manifestar o preconceito oriundo do poder público, que teoricamente deveria trabalhar no âmbito da coletividade, foi o Projeto de Decreto Legislativo (PDC 234/11), do Deputado João Campos (PSDB-GO), que recebeu o “apelido” de “cura gay”, pois recomendava o tratamento por psicólogos de pacientes que quisessem “reverter” a homossexualidade. O projeto tentava alterar as resoluções do Conselho Federal de Psicologia que proíbem que profissionais participem de terapias que tratem a homossexualidade como doença, retirada da pauta de doenças pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desde maio de 1990. A assessoria jurídica da Câmara⁷ informou que, como o texto teve parecer favorável na comissão CDHM, presidida por

⁷ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/07/1305027-projeto-da-cura-gay-e-retirado-pelo-autor-joao-campos.shtml>. Acesso: 02 jul 2013.

Marcos Feliciano (PSC-SP), a retirada do mesmo da pauta prescindia de uma votação no plenário da Câmara dos Deputados, felizmente, por votação simbólica, foi arquivado no dia 2 de julho de 2013.

A reflexão não busca fazer nenhuma defesa a partidos políticos nem uma avaliação apurada sobre a gestão da Presidenta Dilma Rousseff sobre esta questão, pois não é o objetivo deste estudo, apenas cogitamos sobre o fato de o Brasil ser um país laico, e ter tido avanços significativos nos direitos civis, a partir de lutas políticas dos movimentos organizados, e retroceder diante a pressão política das bancadas religiosas, que crescem a cada eleição e colocam os dogmas da igreja acima (esfera privada), dos direitos humanos (coletivo), desconsiderando a onda de violência contra gays, lésbicas, travestis, transexuais que aumenta a cada dia, conforme assistimos nos noticiário local, nacional e nas pesquisas publicadas pelo próprio governo.

No texto da justificativa do programa “Brasil sem Homofobia”, documento produzido pelo Governo Federal, são apresentados dados de uma recente pesquisa feita pela UNESCO, já citada neste estudo, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores. A pesquisa foi realizada em catorze capitais brasileiras. Ela revela que os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência. Na análise, mais de um terço dos pais de alunos entrevistados não gostaria que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (taxa que sobe para 46,4%, em Recife), sendo que aproximadamente um quarto dos alunos entrevistados declara essa mesma percepção (BSH, 18).

A homofobia engloba também a humilhação, a ofensa, o xingamento, a extorsão. O número de assassinatos e outras formas de violência contra gays, lésbicas, travestis e transexuais vêm aumentando e envolvem seguimentos da sociedade que em tese deveriam ser de proteção como: família, vizinhança, ambiente de trabalho, escola ou nos locais destinados a se buscar: a lei, a justiça, a polícia, forças armadas. Diante dos fatos, os direitos dos homossexuais não podem ser tratados de forma tão leviana e tão pouco humana por parlamentares, pastores, padres, professores, presidentes da república, pois vidas estão sendo tiradas.

Uma das justificativas para produção do *Kit*, segundo o projeto “Brasil sem Homofobia”, foi o resultado de outra pesquisa realizada no Disque Defesa Homossexual

(DDH), da Secretaria de Segurança do Estado Rio de Janeiro, desatualizada, em relação ao período da publicação deste trabalho, mas não menos importante para registrar como a violência contra os homossexuais é crescente e as ações públicas, educacionais necessárias para evitar tanto abuso. Nos primeiros dezoito meses de existência do serviço (junho/1999 a dezembro/2000) foram recebidas 500 denúncias, demonstrando que, além de um número significativo de assassinatos (6,3%), foram frequentes as denúncias de discriminação (20,2%), agressão física (18,7 %) e extorsão (10.3 %).

Estes dados foram atualizados em pesquisas apresentadas pela SDH/PR no “Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: 2012” e pelo Grupo Gay da Bahia (GGB): “Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil” e confirmam esta bruta e desigual realidade. Mesmo assim, instituições e pessoas públicas, citadas acima, continuam a reproduzir, nos seus discursos homofóbicos, que o problema da homofobia esta nos homossexuais/vítimas, e não na violência sofrida por eles, por não seguirem o padrão construído e determinado pela sociedade machista, sexista, homofóbica.

Conforme o texto do BSH, (p. 13), a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II, 2002) contém uma seção dedicada ao assunto, com quinze ações a serem adotadas pelo Governo Brasileiro para o combate à discriminação por orientação sexual, para a sensibilização da sociedade e para a garantia do direito à liberdade e à igualdade de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais. As ações contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foram debatidas e discutidas com a sociedade civil organizada, mediante amplo processo de consulta pública, segundo texto oficial. (BSH, 2004, p.13).

As ações aqui expostas são parte do PNDH II, mas o item V - Educação será apresentado de forma mais detalhada, por ser o foco deste estudo, apesar de acreditarmos que “uma” mudança de atitude dependerá de uma articulação em todas as áreas da sociedade, evitando a descontinuidade na compreensão do processo de construção da homofobia, e que as intenções tão bem elaboradas gerem ações (p. 21):

I - Articulação da Política de Promoção dos Direitos de Homossexuais; II – Legislação e Justiça; III – Cooperação Internacional; IV – Direito à Segurança: combate à violência e à impunidade; VI – Direito à Saúde: consolidando um atendimento e tratamentos igualitários; VII – Direito ao Trabalho: garantindo uma política de acesso e de promoção da não discriminação por orientação sexual; VIII – Direito à Cultura: construindo uma política de cultura de paz e

valores de promoção da diversidade humana; IX – Política para a Juventude; X – Política para as Mulheres; XI - Política contra o Racismo e a Homofobia (BHS, 2004, p. 21).

A “V – Direito à Educação: Promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” tem como objetivos: elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não discriminação por orientação sexual; fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; e criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BSH, 2004, p.22-23)

A constatação é que as ações básicas expostas na área de educação do PNDH II via BHS poderiam dar início a um trabalho “sério/real”, a partir de dados históricos, científicos que desconstruíssem as verdades tidas como absolutas, sobre a sexualidade humana e as identidades hegemônicas, e fossem trabalhadas nas formações iniciais e continuadas de professores, com incentivo à produção de material com uma representação LGBTT, no combate à homofobia, mas ficaram restritas à teoria e “boas intenções”, pois pouca coisa mudou na prática.

Apesar de alguns direitos alcançados como: em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) atribuiu às relações homoafetivas o status de família constitucionalmente protegida, que agrega uma gama de direitos, a citar: comunhão de bens, pensão alimentícia, pensão do INSS, planos de saúde e herança. O Superior Tribunal de Justiça (STJ), outubro de 2011, autorizou o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Vou me limitar à decisão da Bahia, o Conselho Estadual da Educação da Bahia aprovou, em 26.07. 2011, por 18 votos a quatro, o parecer que concede o direito a transexuais e travestis de usarem seu nome social - identificação preferida à do registro

oficial - no ambiente escolar. A decisão aprovada na segunda-feira vai vigorar nas escolas de ensino fundamental e médio, além das universidades estaduais⁸.

Apesar de alguns direitos conquistados, ainda não vou chamar de avanço estas conquistas, por entender que outras ações foram negligenciadas como, a extinção do Projeto de Lei Complementar 122 de 2006, que pretendia alterar a lei Lei nº 7.716, , que criminaliza a homofobia, que já havia sido votada e aprovada pela Câmara dos Deputados e tramitava na Comissão de Direitos Humanos do Senado, foi acrescentada, à proposta de reforma do Código Penal. A PLC 122 transforma ou transformaria em crime: o racismo, a xenofobia, a discriminação ou preconceito por religião, a alteração, que também, tornaria crime qualquer discriminação contra idosos, pessoas com deficiência, por gênero, identidade de gênero e por orientação sexual, dessa forma criminalizando a homofobia no Brasil⁹.

Outro aspecto foi o *Kit*, material didático que iniciaria o debate nas escolas, este processo não foi distribuído, ficando, assim, a educação, os professores sem a formação necessária para tal e os não heterossexuais vítimas de violência, preconceito e discriminação, até para o uso do nome social.

⁸ Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/estudantes-homossexuais-poderao-usar-nome-social-na-ba,117b0970847ea310VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>. Acesso em: 30 jul 2013.

⁹ Disponível em: http://www.redireito.org/wp-content/uploads/2013/05/BRITO_ROS+%C3%BCRIO_NASCIMENTO1.pdf

2.3. O Programa “Brasil sem Homofobia”

A implantação do Programa Brasil sem Homofobia é bastante abrangente, envolvendo diversas áreas do governo e da sociedade civil. Nesta pesquisa, as informações foram retiradas do documento oficial, quase que na íntegra, para constatar que o combate à homofobia é, ou pelo menos deveria ser, responsabilidade de todos: “Os atores para a sua implantação o setor público, o setor privado e a sociedade brasileira como um todo, instâncias essas que podem somar esforços na luta contra a discriminação por orientação sexual” (p. 27). O órgão responsável pela articulação, implantação e avaliação do programa é SEDH/PR (Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República), mas segundo o documento, a responsabilidade pelo o combate à homofobia e pela promoção da cidadania de gays, lésbicas e transgêneros deve se estender a todos os órgãos públicos, federais, estaduais e municipais, e ao conjunto da sociedade brasileira.

Segundo o BSH, o Programa apresenta um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate às várias formas de violação dos direitos humanos de GLTB. E estão envolvidos Ministérios e Secretarias do Governo Federal que, além de aparecer como co-autores na implantação de suas ações, assumem também o compromisso de estabelecer e manter uma política inclusiva em relação aos homossexuais, no sentido de garantir a promoção de um contexto de aceitação e respeito à diversidade, de combate à homofobia e de mudança de comportamento da sociedade brasileira em relação aos gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais (p. 27).

A elaboração do Programa “Brasil sem Homofobia” contou com a participação direta de representantes do seguimento GLBT. Garante-se, na sua implantação, a representação de tais seguimentos por meio de parcerias com suas lideranças, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, viabilizando, assim, as ferramentas para o exercício do controle social no que se refere ao acompanhamento e avaliação das diferentes ações que integram o presente Programa. O documento revela que a avaliação e o monitoramento é um dos principais ganhos paralelos do Programa “Brasil sem Homofobia”, com a definição de indicadores que possibilitem avaliar sistematicamente e oficialmente a situação dos homossexuais brasileiros, vítimas da homofobia em todos os

seus ambientes. Com base em tais indicadores, que não são revelados neste documento, as ações previstas no Programa serão sistematicamente monitoradas e avaliadas.

O Conselho Nacional de Combate à Discriminação terá papel de suma importância nesse processo, uma vez que representa o coletivo da sociedade brasileira e é o responsável pelo controle das ações que visem à promoção da igualdade e ao fim da discriminação em todas as suas vertentes, dentre elas o combate à discriminação com base na orientação sexual. “Estão previstas avaliações anuais do Programa “Brasil Sem Homofobia”, sendo que, ao final do segundo ano, ocorrerá o processo de avaliação que envolverá organizações de defesa dos direitos de homossexuais e de defesa dos direitos humanos que, juntamente com o Governo Federal, definirá as bases para a sua continuidade” (p. 27 - 28).

Não apresentaremos uma avaliação sistemática sobre como as ações de combate à homofobia foram de fato implantadas e implementadas pelo Governo, e como estão sendo desenvolvidas, pois não é o propósito deste trabalho. O objetivo é chegar até a produção do *Kit*, e a avaliação do vídeo “Torpedo”. Alguns direitos foram conquistados como união civil, direito à adoção por casais homossexuais, mas a violência, a discriminação, o preconceito ainda é grande, sobretudo no que reza o BSH, em responsabilizar todos e toda a sociedade em combate à homofobia, algo que não acontece, pois o Projeto de Lei n. 122, Lei da Câmara (PLC) 122/2006, que propõe a criminalização dos preconceitos motivados pela orientação sexual e identidade de gênero equiparando-os aos demais preconceitos que já são objetos da Lei 7716/89, ainda não foi votado, resistindo aos conchavos religiosos.

O projeto foi iniciado na Câmara dos Deputados, de autoria da ex-Deputada Iara Bernardi, PT, que apresentou o Projeto de Lei nº 5003/2001. Depois de muitos relatores e muita falta de interesse parlamentar, em novembro de 2006, o projeto é aprovado pela Câmara dos Deputados e encaminhado para a apreciação no Senado, nascendo o atual PLC 122, que, até hoje, novembro de 2013, não foi votada pelo Senado. Pelo visto, a luta contra homofobia ainda é longa...

A indignação é o sentimento pela atitude tão retrógrada dos parlamentares e parte da sociedade brasileira, diante a homo/lebo/trans-fobia, pois seres humanos continuam sendo discriminados, violentados, mortos, tendo os seus direitos cerceados diante de um silêncio, perverso, em prol de uma norma heterossexual hegemônica, que não atendente a todos os sujeitos.

2.3. O Kit “Escola sem Homofobia”

“Projeto Escola sem Homofobia” foi apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) e planejado e executado em parceria com a Global Alliance for LGBT Education – GALE e as organizações não governamentais, Pathfinder do Brasil (coordenadora do projeto), ECOS – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual¹⁰. e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Todas as etapas de seu planejamento e execução foram amplamente discutidas e acompanhadas pelo MEC/SECAD, segundo site da ECOS.

A ECOS como forma de justificar e confirmar a necessidade de realização do projeto, apresenta resultados de pesquisas recentes, nos últimos cinco anos, que confirmam que a homofobia, lesbofobia e transfobia estão presentes nas escolas brasileiras e que estes dados alarmantes e preocupantes justificam a produção de um material didático, que contemple esta temática para atender as escolas brasileiras. As pesquisas citadas são: “Juventudes e Sexualidade”; "Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas"; “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais”; e “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.”

A “Juventudes e Sexualidade”; realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano 2000, publicada em 2004, foi aplicada em 241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras (já citado neste trabalho), mas merece ser repetida para não ser esquecida: demonstra resultados alarmantes: 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de classe homossexual; 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual; e 60% das(os) professoras(es) afirmaram não ter conhecimento o suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula.

¹⁰ Disponível em: <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp> . Acesso em: 04 fev 2014.

Segundo o a ECOS, o estudo "Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas", publicado em 2009 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, baseada em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores(as) do Distrito Federal, apontou que 63,1% dos entrevistados alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito; mais da metade dos(as) professores(as) afirmam já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; e 44,4% dos garotos e 15% das garotas afirmaram que não gostariam de ter colega homossexual na sala de aula. Qual terá sido a reação do professor ao presenciar uma situação de homofobia na escola?

A outra pesquisa divulgada no site da ECOS e importante para este estudo foi "Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar", realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, publicada em 2009, baseada em uma amostra nacional de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários. Revelou que 87,3% dos entrevistados têm preconceito com relação à orientação sexual, número relevante que demonstra como a reiteração a heteronormatividade foi e ainda é construída na sociedade, e que as instituições que formam professores continuam desprezando a sexualidade nos seus currículos, levando em consideração os 87,3% da pesquisa.

Também foi divulgado no site da ECOS o resultado da pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo de 2009 – "Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais". Segundo os resultados, 92% da população reconheceram que existe preconceito contra LGBT, e 28% reconheceram e declararam o próprio preconceito contra pessoas LGBT, percentual este cinco vezes maior que o preconceito contra negros e idosos, também identificado pela Fundação.

A conclusão da ECOS, a partir das pesquisas, a qual compartilhamos, sobretudo por vivenciarmos a escola como docentes, como parte dela, presenciando, mas não nos calando, e sim inquietando-nos, logo a necessidade de produzir este estudo, de como os performativos curriculares são reiterados no ambiente escolar ao ponto de produzir a homofobia: "[...] que a homofobia está fortemente inculcada na nossa sociedade e no ambiente escolar [...]". Levando em consideração o significado de inculcar: introduzir ou infundir no ânimo; ocasionar (suscitar e introduzir) sentimentos, pensamentos, ideias e/ou valores em alguém. Constatamos se a homofobia é construída, existe possibilidades de converter, de transformar esta situação, e a educação, pode ser um dos caminhos.

Segundo a ECOS, “a escola é um espaço privilegiado por sua missão educativa, civilizatória e ética, podendo influenciar positivamente no processo de desconstrução de verdades preestabelecidas”, afirmação a qual também compartilhamos e nos aprofundamos em outro espaço desta pesquisa. O site, também, destaca os diversos trabalhos que estão sendo realizados na área de Educação, mas não descreve quais, e cita as recomendações aprovadas na Conferência Nacional de Educação Básica em relação à diversidade sexual:

Evitar discriminações de gênero e diversidade sexual em livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas; ter programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade; promover a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar; evitar o uso de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória em material didático-pedagógico; inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas (ECOS, 2010).

Segundo a ECOS, é neste contexto de evitar discriminação, de formar professores, de promover a cultura do reconhecimento da diversidade, evitar o uso de linguagem discriminatória, dentre outros que o Projeto “Escola sem Homofobia” se insere para contribuir com a implementação e efetivação de ações: “Que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” e deve fazer parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino médio do Brasil.

Para alcançar o objetivo previsto no projeto, a equipe, citada acima, organizou duas frentes de trabalho:

1. Elaboração de um conjunto de recomendações visando à orientação da revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homo/lesbo/transfobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro, baseado no resultado de duas atividades:
 - 1.1. Realização de cinco seminários, um em cada região do País, com a participação de profissionais de educação, gestores e representantes da sociedade civil, para obter um perfil da situação da homofobia na escola, a partir da realidade cotidiana dos envolvidos.

1.2. Realização de uma pesquisa qualitativa sobre homofobia na comunidade escolar em 11 capitais das cinco regiões do País, envolvendo 1412 participantes, entre secretários(as) de saúde, gestores(as) de escolas, professores(as), estudantes e outros integrantes das comunidades escolares.

2. Criação de uma estratégia de comunicação para trabalhar a homo/lesbo/transsexualidade de forma objetiva e consistente em contextos educativos com o objetivo de repercutir nos valores culturais atuais.

A estratégia compreendeu:

- Criação de um *kit* de material educativo abordando aspectos da homo/lesbo/transfobia no ambiente escolar, direcionado para gestores(as), educadores (as),estudantes.
- Capacitação de profissionais da educação e de representantes do movimento LGBT de todos os estados do País nos conceitos principais referentes ao enfrentamento da homo/lesbo/transfobia e para a utilização apropriada do kit junto à comunidade escolar.

A ECOS ficou responsável pela criação do *kit* de material educativo e da metodologia/conteúdo da capacitação, pela preparação da equipe de capacitadoras(es) e por ministrar a capacitação.

O texto abaixo apresentado, quase que na íntegra, foi retirado do site da ECOS, e descreve sobre Projeto Escola Sem Homofobia e o *Kit* de material educativo Escola sem Homofobia. A ECOS define o “*Kit* Escola sem Homofobia” como “um conjunto de ferramentas educacionais, destinadas ao ensino médio, que visam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para a promoção do convívio democrático com a diferença no ambiente escolar. Orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social”.

Segundo a ECOS, a principal meta do *Kit* é “contribuir para o reconhecimento da diversidade dos valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT por meio da:

- Alteração de concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia.

- Promoção de reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam as escolas com tal “naturalidade” ou que se naturalizam de tal modo que se tornam quase imperceptíveis, no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem nessa instituição.

- Cumprimento do artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

- Divulgação e estímulo ao respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos.

- Cumprimento das diretrizes do MEC; da SECAD; do Programa Brasil sem Homofobia; da Agenda Afirmativa para Gays e outros HSH e Agenda Afirmativa para Travestis do Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre Gays, HSH e Travestis; dos Parâmetros Curriculares Nacionais; do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT; do Programa Nacional de Direitos Humanos III; das deliberações da 1ª Conferência Nacional de Educação; do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e outras.

- Cumprimento do artigo 5º da Constituição Federal: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (ECOS)

Abaixo, seguem as características dos materiais que compõem o *Kit*, sem emitir nenhum julgamento sobre eles, adiante avaliarei o Caderno e o vídeo Torpedo. Segundo o site da ECOS, o Kit é composto de um caderno; seis boletins (Boleshs); três audiovisuais e dois DVDs com seus respectivos guias; um cartaz e cartas de apresentação para a gestora ou o gestor e para educadoras e educadores.

O Caderno Escola sem Homofobia, conforme a ECOS, é o componente principal do *Kit*, articulado com os outros componentes (DVD/audiovisuais, guias que acompanham os DVD/audiovisuais, boletins). O caderno não traz respostas prontas, mas diretrizes, informações, conteúdos teóricos, marcos normativos e legais, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para a(o) educadora(or) trabalhar o tema da homo/lesbo/transfobia em sala de aula, na escola, na comunidade escolar, visando à reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia no ambiente escolar. As propostas de dinâmicas contidas no caderno têm interface com os DVDs, audiovisuais e boletins.

O Caderno traz os seguintes capítulos, além dos agradecimentos, apresentação e introdução:

1. DESFAZENDO A CONFUSÃO

- Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens.
- Diversidade sexual.
- Homofobia.
- A luta pela cidadania LGBT.

2. RETRATOS DA HOMOFOBIA NA ESCOLA

- Preconceitos e estereótipos.
- A Homofobia na escola: o que dizem algumas pesquisas.
- A homofobia no currículo escolar.
- Práticas e espaços escolares.
- Para enfrentar a homofobia: rever práticas, espaços e suas intencionalidades.
- O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola.

3. A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

- Caminhos para uma escola sem homofobia.
- Projeto político-pedagógico e diversidade sexual na escola.
- Plano de ação: uma escola sem homofobia.
- Considerações finais e os Anexos 1 e 2– Para trabalhar com os Boleshs; como trabalhar com materiais audiovisuais, respectivamente.

Os Boleshs, segundo ECOS, são destinados às(aos) estudantes, cada um aborda um assunto relacionado à sexualidade, à diversidade sexual e à homofobia. Os conteúdos devem contribuir para a compreensão da sexualidade como construção histórica e cultural, para diferenciar sexualidade e sexo, para reconhecer quando valores pessoais contribuem ou não para a manutenção dos mecanismos da discriminação a partir da reprodução dos estereótipos, para agir de modo solidário em relação às pessoas, independente de sua orientação sexual, raça, religião, condição social, classe social, deficiência (física, motora, intelectual, sensorial) e para perceber e corrigir situações de agressão velada e aberta em relação a pessoas LGBT. Este item do *Kit* não será avaliado, só citado apesar de compor um todo. São recursos didático-pedagógicos que incentivam a participação de estudantes, à medida que o(s) tema(s) e o formato permitem discutir na terceira pessoa.

Os audiovisuais e os DVD que fazem parte do *Kit* de material educativo são acompanhados de guias de discussão com sinopse, comentários e sugestões de atividades para a educadora ou o educador trabalhar os temas com a comunidade escolar. “Medo de quê?”, “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade” destinam-se especialmente a estudantes. “Boneca na mochila” é um material a ser usado não apenas para a formação de educadoras (es), mas também com mães, pais e familiares da comunidade escolar, e estudantes em sala de aula. O vídeo “Torpedo” será avaliado, neste estudo, a partir do performativo curricular.

Segundo o site ECOS, o Cartaz e as Cartas para Gestor/a e Educadoras/es informam sobre a implantação do programa educativo, que, mesmo apoiado por diretrizes e políticas públicas, precisa do compromisso de gestoras(es) e educadoras(es) quanto a essas políticas educativas em âmbito local para a implantação, desenvolvimento

e continuidade de programas diferenciados de sua rotina. O cartaz e as cartas têm a finalidade de divulgar o projeto, convocando a escola, como responsável, no sentido de contribuir para a erradicação de preconceitos e de estigmas – velados e abertos – existentes na comunidade escolar em relação a pessoas LGBT.

A capacitação é o segundo elemento da etapa, que teve como objetivo habilitar multiplicadores para compreensão dos principais conceitos e a utilização do *kit* como instrumento para contribuir para a erradicação da homofobia no ambiente escolar. Foram realizadas seis capacitações com profissionais de educação de todos os estados brasileiros. A metodologia empregada foi participativa e com técnicas de educomunicação, discussões em grupo, troca de experiências, abordagem dos conteúdos teóricos (relações de gênero, diversidade sexual, orientação sexual, heteronormatividade, homofobia), presentes no Caderno “Escola sem Homofobia” e incorporação de outros materiais do *kit*, além da elaboração de um plano estratégico visando à inclusão do projeto “Escola sem Homofobia” no projeto político pedagógico (PPP) das escolas, segundo site da ECOS.

A metodologia utilizada, segundo ECOS, teve como objetivo: favorecer o entendimento dos conceitos-chaves para realizar ações educativas de enfrentamento da homofobia na escola; criar condições de utilização e familiaridade com esses conceitos através de dinâmicas de trabalho em grupo; demonstrar a metodologia para que possa ser replicada com colegas profissionais em espaços de formação docente e em diversos contextos educativos; realizar um exercício coletivo de elaboração de um plano de trabalho que possa ser incorporado ao projeto político pedagógico das escolas e que ponha em movimento um processo contínuo de ações que instituem o respeito às diferentes orientações sexuais e identidades de gênero na comunidade escolar.

Os participantes avaliaram a metodologia e o conteúdo da capacitação. São Paulo e Salvador foram onde as capacitações foram mais bem avaliadas. Dentre os aspectos positivos, as(os) participantes destacaram: a qualidade do material, a performance das(os) capacitadoras(es); o conhecimento do tema, a oportunidade de socializar experiências, a troca de experiências, a proposta de multiplicar as questões sobre homofobia, lesbofobia, e transfobia, a aquisição de novos conhecimentos/habilidades/possibilidades/acesso ao *Kit* de materiais; o acolhimento; a organização; a proposta do encontro, segundo site da ECOS.

O site da ECOS não apresenta informações sobre a quantidade de pessoas que foram convidadas a participar da formação, nem o critério que utilizaram para selecionar os futuros multiplicadores, também não abordam sobre desempenho do evento nas outras regiões brasileiras em que realizaram o evento. O importante para este trabalho, neste momento, é traçarmos o percurso de como o *Kit* surgiu e a sua real necessidade de chegar às escolas, compreender a sua proposta de formação para os professores e professoras, em um contexto de discriminação e violência contra alunos e alunas não heterossexuais, mesmo que aqui ainda não apresente nenhuma avaliação sobre alguns elementos que compõem este material didático.

3ª Estrofe - A Fundamentação Teórica: “Não me venha falar da malícia de toda mulher” – uma questão de gênero, identidade, currículo, representação, Estudos Culturais, Teoria Queer?:

3.1. Gênero – Um breve resumo

As sociedades têm expectativas sobre os seus membros e estabelecem rotinas que servem para categorizá-los e aproximá-los dentro de um padrão de comportamento. Para Passos (1999), as pessoas vão sendo classificadas, segundo seu sexo, criando estereótipos que desenvolvem a desigualdade e a discriminação. Essa construção decorre, “entre outros motivos, do modo como o mundo lhes foi apresentado, da educação recebida, da cultura dominante, das relações que trava de como é reconhecido pelo grupo e como conduz seus atos” (PASSOS, 1999, p. 105). Os indivíduos são transformados em homens e mulheres através das relações de gênero, uma excluindo a outra. A identidade vai sendo assumida e construída a depender das circunstâncias, das associações que fazem com o grupo, das representações coletivas e da ideologia dominante, afirma a autora.

Para Passos (1999), homens e mulheres são socializados para se enquadrar dentro de modelos culturalmente masculino e feminino que vão definir os seus princípios morais e sua postura de mundo. A partir da identificação de um padrão, busca-se controlar os impulsos, disciplinar desejos, estabelecer padrões de comportamentos e uma forma de ser.

A escola é um dos locais privilegiados para que meninos aprendam a ser masculinos e meninas aprendam a ser femininas. Para Miskolci (2005), se estes “procedimentos” são aprendidos ou ensinados é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa. Para o autor, a crença na naturalidade dos atributos socialmente criados permite que os gêneros sejam constituídos de forma mais marcante e poderosa, dificultando justificar as desigualdades entre eles. Para o autor, a constatação de que gênero é moldável a circunstâncias sociais, históricas e a interesses individuais reforça uma das mais típicas manifestações de homofobia, que a sociedade impõe para atribuir aos homossexuais um gênero defeituoso, afirma. Sendo

assim, como o *Kit* “Escola sem Homofobia” poderia colaborar para desconstrução destes conceitos de gênero que atuam de forma perversa na escola e na sociedade, evitando a homofobia.

Roland (2003) afirma que se criou uma associação natural entre heterossexualidade e masculinidade, que legitima a hegemonia masculina nas relações com a família patriarcal, com a mulher submissa, criando um discurso binário que classifica, divide, separa e exclui. Assim, a sexualidade, para Roland (2003), é uma das identidades que marcam a subjetividade, e é vista como um conjunto complexo de processos sociais, culturais e históricos, que, ao longo do tempo, podem ser interpretados com significados diferentes.

Sendo assim, a identidade é uma categoria política disciplinadora das relações entre pessoas, grupo ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual, inimigo ou exótico como explica Sawaia (1999, p. 123). As identidades são fabricadas por meio de marcação da diferença. E não funciona como o oposto da diferença. “A identidade depende (grifo da autora) da diferença” (Woodward, 2000, p. 39). Logo a marcação da diferença pode ocorrer tanto por meio de sistemas simbólicos ou por meio de formas de exclusão dos sistemas classificatórios, quais elas se baseiam, podendo fornecer respostas às questões como: “Quem eu sou?” / “Quem eu quero ser?”

A reflexão sobre as questões relacionadas à identidade de gênero e de sexualidade, no currículo e nos processos de formação de professor, torna-se importante, pois, como afirma Louro (2000), na constituição de mulheres e homens há um investimento continuado e produtivo deles próprios, para determinar as suas formas de ser ou “jeitos de viver a sua sexualidade e seu gênero” (p. 26).

A sexualidade também deve ser compreendida como produzida cultural e socialmente, pois as diversas formas de viver o prazer e os desejos não estão dadas prontas pela natureza, há uma complexa combinação de sentidos, de representações que não são fixos e estáveis, afirma Louro (2000). Logo, a sexualidade, na escola e na sociedade, de um modo geral, não pode só ser vista como uma mera opção individual, pois sendo assim esta posição é até tolerada, desde que aqueles que vivem uma forma de sexualidade não hegemônica se mantenham discretos e escondidos.

Silva (2001) defende que a identidade e a diferença devem ser questionadas como relações de poder e como essas relações se organizam. Isto significa problematizar os binarismos: feminino e masculino, homossexual e heterossexual, branco e negro, outros, pois essas dicotomias são organizadas para desvalorizar um dos elementos. É como cita

Woodward (2000), “podem as mulheres ser diferentes dos homens sem ser oposta a eles?” Trazemos, para realidade deste estudo, no que diz respeito à orientação sexual, o seguinte questionamento: podem os homossexuais ser diferentes dos heterossexuais sem ser opostos?

Os membros de uma oposição binária não recebem peso igual, um é sempre mais valorizado, vai ser sempre a norma e o outro sempre o Outro, o diferente. Ao analisar como as identidades são construídas, coloca-se a diferença como crucial para compreender as identidades, pois é aquela que separa uma identidade da outra, afirmam Woodward (2001) e Silva (2001). A falta de compreensão ou de conhecimento da comunidade escolar incide nos diversos tipos de violência, culminando na evasão escolar.

No livro *Identidade Fragmentada*, Moita Lopes (2002) levanta pontos importantes para a formação da identidade do aluno. O autor expõe a importância do professor em não se tornar cúmplice da reprodução e da manutenção de uma única identidade. Logo, torna-se necessário trabalhar com as diversas identidades existentes no espaço escolar como forma de evitar a exclusão. Segundo o autor, “quando um aluno não consegue se encontrar no mundo descrito pelo professor é como sua vida não existisse” (MOITA LOPES, 2002). O silêncio dos educadores, diante do incômodo causado por um aluno ou aluna que agem de forma “diferente” da maioria do grupo, não é uma atitude neutra, é uma forma de domínio dos padrões de comportamentos considerados bons, corretos, normais, afirma Miskolci (2005).

Dessa forma, a necessidade de trabalhar com o conceito de identidades, para evitar a tendência de a escola normalizar os estereótipos, já que a educação tem a preocupação, também, de “disciplinar” o indivíduo, pois, segundo Sposito (1996), o estereótipo, além de anular todo o processo de autonomia desses jovens, deforma ou conforma a identidade quando aliado ao preconceito, atribuindo determinadas características ao aluno que podem levá-los a ser alvo da homofobia e de atitudes *Bullying*.

Os conceitos de homofobia e *bullying* precisam ser compreendidos para que possamos combater a violência, a discriminação nas escolas. A homofobia é o medo, a aversão ou o ódio irracional aos homossexuais ou aquelas pessoas que se manifestam fora dos padrões heteronormativos hegemônicos exigidos pela sociedade. Segundo Neto e Saaved, (2003), *bullying* são todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudantes, contra outro ou

outros, causando dor, angústia, executadas em uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

Partindo desse contexto da violência moral que, muitas vezes, são expostos os alunos e alunas homossexuais, a motivação para a prática de *bullying* na escola torna-se evidente, quando a heterossexualidade é vista como a “sexualidade normal”, e é concebida como a única forma “natural” de sexualidade. Nessa concepção os homens e mulheres homossexuais e bissexuais estão fora das normas, são desviantes, doentes ou pervertidos.

Um dado preocupante é quando André Ramos cita, em artigo, a pesquisa divulgada recentemente pela UNESCO, que aborda o tema violência nas escolas de ensino fundamental e médio de São Paulo. Um elemento grave na pesquisa é que 28% dos alunos entrevistados não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe. Segundo Ramos, essa proporção aumenta se os entrevistados apenas forem os alunos do sexo masculino, pois 41% deles não toleram colegas gays ou lésbicas. No artigo, Ramos cita Mary Garcia Castro, Coordenadora da pesquisa da UNESCO. Ela acredita que a discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, não é apenas mais abertamente assumida, pelos meninos, como é valorizado por eles, o que sugere um padrão de afirmação de masculinidade, pois a homofobia pode expressar-se num tipo de terror de não ser mais considerado como um homem real, “de verdade”.

Diante de tal constatação, torna-se necessário admitir a diversidade, pois não basta dizer que a escola aceita a diferença é preciso que ela “ensine” a conviver com a diversidade, pois, muitas vezes, as questões de gênero e de sexualidade no currículo tradicional são tratadas apenas no âmbito biológico. Como afirma Silva (2001):

Parece haver um modelo de currículo tradicional nas escolas brasileiras, que não contempla a diversidade. A partir das teorias críticas que defendem o currículo como um espaço de poder, o conhecimento corporificado nele, carrega as marcas indelévels dessa relação, pois o currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais de poder (SILVA, 2001, p.24).

A Pedagogia e o currículo escolar devem ser capazes de oferecer oportunidades para que crianças e jovens desenvolvam a consciência crítica, compreendendo os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença. O multiculturalismo em educação não deve limitar-se, apenas, a atividades relacionadas com os temas transversais, em datas comemorativas como: “Dia Internacional da

Mulher”, “Dia do Índio”, “Dia da Consciência Negra”, “Dia de Defesa do Consumidor”, outros.

A escola não pode dedicar apenas um dia por ano à luta contra preconceitos e a marginalização. “Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas e em todos os recursos didáticos” (SILVA, 2001). O autor defende que o multiculturalismo não pode ser abordado como uma questão de tolerância e respeito à diversidade cultural, pois estes sentimentos impedem que vejamos a identidade-diferença como processo de produção social que envolve relações de poder, deixando de analisar quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidas na criação da identidade e da sua fixação.

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a sua prática, deve orientar a operacionalização do currículo como recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Com as novas concepções de ensino, teoricamente, a escola deixou de voltar-se, especificamente, para o ensino-aprendizagem de conteúdos conceituais, e passou a preocupar-se, também, com a construção da cidadania, dos valores morais, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e o princípio de participação política, pautados nos Direitos Humanos, devendo evitar a homofobia.

De tal modo, acredita-se em um modelo de escola capaz de criar instrumentos para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar as desigualdades sociais e culturais, a partir da construção de um projeto curricular com base em três aspectos considerados chaves: “Currículo como fator de mudança que favorece o processo de atenção à diversidade; o delineamento de currículo em nosso sistema educacional; e a proposta curricular para uma escola compreensiva” (González 2001, p.128).

Como forma de contextualizar esta reflexão sobre a sexualidade no currículo, a escola deve ser colocada como destaque na discussão sobre sexualidade. Porém, segundo Facco (2009), historicamente, a educação sexual nas escolas brasileiras, desde o início do século XX, limitou-se ao campo biológico na tentativa de controlar a sexualidade de crianças e jovens, adotando o modelo europeu baseado nas correntes médicas e higienistas de combate à masturbação, doença venérea e preparação da mulher para o matrimônio. Nos anos de 1920, o objetivo da educação sexual muda o foco para proteção da infância e maternidade. Em 1928 até 1950, houve retrocesso e perseguições da mídia

e do judicial, por influência da igreja, contra os defensores da educação sexual nas escolas, afirma a autora.

Nos anos de 1960, houve perseguição a diretores de algumas escolas da Região Sudeste por insistir nas experiências sobre educação sexual. Em 1970, o movimento feminista reaquece os debates e projetos legislativos voltados para educação sexual. Nos anos de 1980, por iniciativa da rede privada de ensino, surgem debates sobre a gravidez na adolescência e a AIDS, que foi transformada na “praga gay”, no “câncer gay”. A doença, naquela década, intensificou a homofobia e a discriminação já demonstrada por vários setores da sociedade.

Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento entende que a relação educativa é uma relação política, por isso a democracia se apresenta para a escola como se apresenta para sociedade. Os PCN incorporaram os Temas Transversais na organização do trabalho didático. A transversalidade não significa que se criou novas áreas curriculares ou disciplinas, mas que deve ser incorporado naquelas existentes e no trabalho educativo da escola, tratando as questões da Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Consumo e Orientação Sexual. Embora este documento tenha pontos positivos, a sugestão de trabalho em orientação sexual limitou-se ao campo biológico, deixando de fora as discussões do âmbito cultural.

O ponto relevante sobre a abordagem de Facco (2009) sobre os modelos propostos de educação sexual no Brasil, mesmo com a produção dos PCN, é que a preocupação desses modelos é de formar jovens para a vida coletiva, desconsiderando os interesses pessoais e a maneira como “cada um se sente em relação ao seu sexo, sua libido, sua identidade sexual. Isso fica bem claro na maneira como a grande maioria dos educadores encara os jovens homossexuais” (FACCO, 2009, p. 79-80). Esta reflexão, torna-se bastante relevante para a não aprovação do discurso da Presidenta Dilma Rousseff, quando ela individualiza as práticas homoafetivas em favor do veto contra a distribuição do *Kit*.

Em 2005, houve avanço nas políticas públicas. Foi instituído pelo MEC e outras secretarias de governo a criação de grupos de trabalhos para acompanhar a implementação do “Programa Brasil sem Homofobia”. Em 2006, o MEC e a Secretaria Especial de Direitos Humanos assinaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para fomentar a inclusão no currículo escolar das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como

todas as formas de discriminações e violações de direitos, assegurando a formação continuada para os profissionais da educação. Nesse aspecto, considerando a educação como dever do Estado e da família, como direito fundamental, que precisa ser garantida a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito a todos.

Na Bahia, a Secretaria de Educação do Estado, através do Instituto Anísio Teixeira, promoveu, em 2007, formação continuada destinada aos professores da rede, por meio do Programa de Formação de Profissionais da Educação, tendo como um dos eixos a formação no campo da Diversidade, promovendo o Curso de Direitos Humanos e Diversidade com o objetivo de capacitar professores para a aplicação dos conteúdos nesta área, pois, no Brasil, segundo os Cadernos da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), as pesquisas destacam os impactos da discriminação de gênero e orientação sexual nas escolas brasileiras, que continuam a reproduzir os modelos autoritários, preconceituosos e discriminatórios em relação aos homossexuais.

Nessa perspectiva, espera-se do currículo pautado na compreensão dos Estudos Culturais e dos fundamentos da identidade e da diferença que, na seleção de seus conteúdos, a escola inclua questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para “passar de ano”. Devendo, assim, oferecer ao aluno a oportunidade de apropriar-se deles como instrumento para reflexão e mudança da sua própria vida. As opções didáticas, os métodos e a organização do tempo e espaço devem garantir a experiência educativa que privilegie valores, atitudes, conceitos e práticas sociais capazes de o indivíduo perceber as diversidades, as diferenças como parte inseparável da singularidade do ser humano, evitando a exclusão, que é perversa, principalmente, por meio de modelos defendidos pela escola e pela mídia, interessados em massificar a forma, o jeito, o comportamento do cidadão.

As diferenças precisam ser compreendidas, trabalhadas, ensinadas nas escolas, pois os ataques aos LGBTTT, por exemplo, nas ruas das grandes capitais brasileiras, ocorrem com frequência, principalmente em São Paulo; homossexuais são assinados por seus parceiros fugazes, que trocam o afeto e o prazer por dinheiro; o discurso fundamentalista das bancadas de deputados cristãos que assola o País e pressionou a Presidenta Dilma Rousseff a vetar a distribuição do *Kit* “Escola sem Homofobia”, divulgando propagandas desrespeitosas à comunidade LGBTTT.

Assim, como o País é laico, a educação deve ser o espaço de convivência reflexiva da diversidade. A contribuição da escola, portanto, é desenvolver um projeto de educação comprometido com o aprimoramento reflexivo do educando que lhe permita intervir na realidade para transformá-la em uma sociedade mais justa, em que as diferenças não sejam apenas toleradas, mas respeitadas como parte constitutiva da diversidade humana.

3.2. Identidade e diferença

É a partir desta discussão, do nascimento do sujeito homossexual, que começo a pensar sobre o processo de formação das identidades e especificamente das não heterossexuais. Já que segundo Foucault *apud* Facco (2009), a sexualidade passa a ser o elemento definidor da composição da identidade dos indivíduos. Para tratar do conceito de identidade, trago Woodward (2000), para refletir sobre o processo de construção da identidade e da diferença, Hall (2000), que vai tratar a identidade do ponto de vista social e cultural, além de fazer uma interlocução com Foucault (2010) na abordagem sobre um novo tipo de poder, o disciplinar, Butler e a teoria da performatividade.

Woodward (2000) defende que a identidade é relacional, depende de outra para existir, de algo fora dela. Para a autora, a identidade é marcada pela diferença, que sustenta a exclusão por meio de símbolos, dessa forma a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Assim, a autora, também, analisa como a identidade se insere no “circuito da cultura”, e ressalta a importância de entendermos como o conceito de identidade torna-se tão importante na contemporaneidade, tanto do ponto de vista da compreensão global, como “local” (grifo da autora), que vai delinear parte deste estudo, pois trata da identidade pessoal relacionada com a política sexual.

O conceito de identidade abordado por Woodward (2000) se insere no contexto cultural, nas tensões entre as perspectivas essencialista e não essencialista, na produção de identidades sexuais na história e na biologia, a partir do corpo que funciona como um espaço de estabelecimentos de fronteiras que define quem nós somos, afirma autora. Historicamente, esta verdade biológica é reivindicada por alguns movimentos políticos como base fixa e real da construção da identidade sexual. Sendo assim, a autora questiona se é necessário reivindicar uma base biológica para a identidade sexual, já que os

movimentos étnicos, religiosos reivindicam uma cultura ou uma história como fundamento da sua identidade.

A autora examina o sistema de representação para abordar o processo de como a identidade se insere no circuito da cultura, que inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos em que os significados são produzidos. Segundo Woodward (2000), é por meio dos significados produzidos pela representação que damos sentidos às nossas experiências sobre aquilo que somos ou aquilo que podemos nos tornar, dessa forma a representação é compreendida como processo cultural que “estabelece as identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (Woodward, 2000, p. 17).

A autora traz pontos importantes para a reflexão no que diz respeito às narrativas da telenovela e a semiótica da publicidade em colaborar na construção de certas identidades de gênero como o metrossexual, a loira burra, que funcionam de forma positiva ou negativa, como no caso dos programas de humor que reproduzem um único estereótipo do homossexual masculino, sempre como “bichas loucas e afetadas”, afeminadas como fosse a única representação da homossexualidade masculina. Essa postura também é vista como negativa por homossexuais que não se enquadram neste padrão e, de certa forma dominam, o movimento.

Sendo assim, para Woodward isto pode explicar o poder da representação e a preferência de alguns significados em lugar de outros. Para a autora, todas as práticas de significação envolvem relações de poder, inclusive para definir quem é o incluído – e quem é o excluído – pois a cultura molda a identidade, quando dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis, ou por um modo específico de subjetividade. Woodward (2000, p.19), ao citar Rutherford (1990) defende: “A identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com a relação econômica e política de subordinação e dominação.” Sendo assim, para a autora, os sistemas simbólicos fornecem formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. É o que Butler chama de heterossexualidade compulsória, como a identidade heterossexual. Dentro da ótica binária, é considerada a sexualidade de prestígios, como foi naturalizada e/ou

essencializada a partir das práticas discursivas defendidas por Foucault e como esta visão ainda está inserida nas práticas docentes.

Tanto Woodward (2000, p. 20) como Hall (2001) mencionam a globalização, a transnacionalização da vida econômica e cultural, as mudanças nos padrões de consumo, as mudanças sociais, os movimentos políticos, todos causaram mudanças não só na escala global, nacional e política, mas também na formação de identidade nos níveis locais e pessoais (p. 29). Dentro deste processo, o autor fez uma clara distinção entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas. A segunda é definida como a sociedade de mudança constante, rápida e permanente, não apenas como experiência de convivência, mas como uma forma reflexiva, em que as práticas sociais são examinadas e reformadas constantemente, a partir das informações recebidas sobre as suas próprias práticas. Já nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados, pois perpetuam a experiência de gerações e a tradição como meio de lidar com o tempo e o espaço (GIDDENS *apud* HALL, 2001).

Ainda para caracterizar as sociedades modernas, tanto Hall como Woodward (2000, p. 20) citam Laclau (1990), que usa um conceito de “deslocamento” (grifo do autor). Uma estrutura é considerada deslocada quando o centro deslocado não é substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder, afirma. Dessa forma, a sociedade da modernidade tardia, como defende Hall, são caracterizadas pela “diferença” (grifo do autor), pois são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito, isto é, identidades para os indivíduos (LACLAU, 1990 *apud* HALL, 2001).

O fato de não existir uma desintegração da sociedade, não é pela unificação, mas pela articulação entre a identidade e os diferentes elementos são sempre parciais e a estrutura da identidade permanecer sempre aberta, possibilitando a criação de novas identidades e produção de novos sujeitos, argumentam Laclau citado por Hall.

Woodward (2000) defende esta multiplicidade de centros como um fato positivo, “pois indica que há muitas e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem ser expressas e podem emergir.” Para autora, nós somos até as mesmas pessoas, porém diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas, em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desse contexto, somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos.

Dessa forma, questionamos sobre a postura de alunos e alunas homossexuais não assumirem a sua identidade homoafetiva, homossexual em alguns campos sociais por temerem o preconceito e a exclusão. A escola, geralmente, cria identidades e estereótipos determinados, é como se o aluno não tivesse “vida fora” da instituição, pois o que interessa é ser bom aluno, com um comportamento exemplar, eficiência no estudo, que não fuja de um determinado padrão de normalidade. Assim, acreditamos que aqui entra o conflito dos alunos homossexuais de assumirem as diferentes identidades, por exemplo, o que é ser um aluno aceito na escola dentro de uma matriz heterossexual e ser homossexual? Assim, essas outras identidades são vistas como estranhas e desviantes.

A abordagem de Hall (2001) reforça a de Woodward (2000) na compreensão de que a mudança estrutural está fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, antes tão bem definidas e localizadas no mundo social e cultural da sociedade moderna. Para o autor, se antes as identidades eram sólidas, hoje se encontram em fronteiras menos definidas, fragmentadas e provocam uma crise de identidade, definida como “parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2001).

Para Hall (2001), essas transformações estão mudando as identidades pessoais e abalando a ideia pessoal de sujeitos integrados, que cada um tem de si mesmo. Assim o autor, distinguiu três concepções de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno, definições importantes para compreensão do processo de politização da identidade, que, para o autor, pode ser às vezes descrito como uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença.

O sujeito do Iluminismo, segundo Hall (2001), apresenta uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade, baseada em um indivíduo centrado e dotado das capacidades da razão. Consistia num núcleo interior, que emergia no nascimento pela primeira vez e se desenvolvia ao longo da sua existência. Para o autor, o centro essencial do *eu* era a identidade de uma pessoa, a identidade dele, já que o sujeito do Iluminismo era descrito como masculino, afirma Hall (2001). Na segunda abordagem, Hall traz a concepção de identidade do sujeito sociológico, refletida sobre a crescente complexidade do mundo moderno, e a consciência que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado pela interação com outras pessoas, “importantes para ele” (grifo de Hall), que mediavam para o sujeito a cultura, valores, sentidos, símbolos.

Segundo Hall, esta abordagem tornou-se a concepção clássica da sociologia em questão, pois defende que o sujeito ainda tem um *eu* real, um núcleo ou essência interior, que é formado ou modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais externos e as identidades que esses mundos oferecem. Hall defende que, neste caso, a identidade costura o sujeito à estrutura, projetando interiormente as identidades culturais, internalizando seus valores e significados, alinhando os próprios sentimentos subjetivos com os lugares objetivos ocupados no mundo social e cultural por este sujeito. Dessa forma, “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2001).

O conceito de sujeito pós-moderno, segundo Hall, trata a identidade como uma celebração móvel, formada e transformada continuamente, indo de encontro aos sujeitos iluminista e sociológico, que tem uma identidade unificada e estável. A identidade do sujeito pós-moderno está se tornando fragmentada, composta de várias identidades, definidas historicamente e não biologicamente, que, muitas vezes, apresentam-se como contraditórias ou não resolvidas:

[...] as identidades que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 2001, p. 17).

As mudanças culminaram com o aparecimento de novas arenas de conflito social baseado no gênero, na raça, na etnia e na sexualidade, Woodward (2000) cita Bourdier (1984), e afirma que os indivíduos vivem em diferentes instituições, campos sociais e participam exercendo graus variados de escolhas e autonomia, e se envolvem em diferentes significados sociais de recursos simbólicos em um lugar, em um local. Hall, também, aborda as principais mudanças na forma pelo qual o sujeito e a identidade são conceitualizados no pensamento moderno, centrando-se em concepções mutantes do sujeito humano, compreendido como uma figura discursiva, que se tornou “centrado” nos discursos e práticas. Para o autor, as mudanças associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Dessa forma, criou-se uma nova concepção de sujeito individual e de sua identidade, pois, à medida que a sociedade moderna tornava-se mais complexa, adquiria-se uma forma mais coletiva e social de se organização.

Segundo o autor, as teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimentos individuais, “foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado e das grandes massas que fazem uma democracia moderna” (Hall, 2001). Com este histórico, emerge uma concepção mais social do sujeito, em que o indivíduo passou a ser visto como mais localizado no interior das grandes estruturas sustentadoras da sociedade moderna. Esses argumentos tornam-se importantes para este estudo para compreensão do que vem a ser política de identidade defendida por Hall, a partir da concepção do sujeito moderno, celebrando o descentramento final do sujeito cartesiano. O autor cita cinco avanços conceituais na teoria social e nas ciências humanas, intitulado, por ele, como descentração, que impactaram em uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno, da modernidade tardia, que auxiliam na compreensão do processo da formação da identidade da diferença.

A primeira descentração refere-se às tradições da teoria marxista, pertencente ao século XIX, que foi reinterpretada na década de 1970, nesta época foi levado em consideração, que os indivíduos não eram agentes da sua história, eles só agiam diante das condições históricas criadas por outros. Hall (2001) cita Althusser (1966) para afirmar que Marx, ao colocar as relações sociais de produção no centro de seu sistema teórico, defende que há uma essência universal de homem, e essa essência é o atributo de cada indivíduo singular. Hall informa que Althusser foi bastante criticado no seu anti-humanismo teórico, mas que sua abordagem causou impactos em muitos ramos do pensamento moderno, pois Althusser desenvolveu a teoria da subjetividade no contexto de um paradigma marxista, com as contribuições da psicanálise e da linguística estrutural.

A segunda descentração vem da descoberta do inconsciente por Freud. A teoria de Freud defende que “a nossa identidade, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão” (Hall, 2001). Segundo Hall, essa teoria derruba o conceito de sujeito racional e cognoscente, provido de uma identidade fixa e unificada defendida por Descartes. Dessa forma, para Hall, a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Assim, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através dos quais nós imaginamos ser visto por outros” (HALL, 2001, p.39).

O terceiro descentramento, proposto por Hall (2001), aborda a Linguística estrutural Ferdinand de Saussure, que afirma que a língua é um sistema social e não individual, logo falar uma língua não significa só a expressão interior dos pensamentos, mas a ativação de uma gama de significados que estão embutidos na língua e no sistema cultural, pois a língua preexiste a nós. Segundo Hall, existe uma analogia entre língua e identidade, pois os significados das palavras não são fixos, numa relação um a um como os objetos existentes fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença com outras palavras, afirma o autor.

O quarto descentramento ocorre no trabalho de Foucault. Segundo Hall, é uma “espécie de genealogia do sujeito moderno”, que destaca um novo tipo de poder, chamado por Foucault de poder disciplinar. Este poder preocupa-se, em primeiro lugar, com a regulação, com a vigilância, é o governo da espécie humana ou de populações inteiras. Em segundo lugar, com o poder do indivíduo e do corpo. Seus locais de regulação são as instituições que se desenvolveram no século XIX no intuito de que policiar e disciplinar as populações modernas como as escolas, quartéis, prisões, hospitais, dentre outras.

Hall (2001), ainda baseado em Foucault, argumenta que o poder disciplinar tem como objetivo manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades, os prazeres, a saúde física, moral, as práticas sexuais, e a vida familiar do indivíduo sob controle e disciplina, tendo como base o poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais, além do conhecimento fornecido pelas Ciências Sociais. Para o autor, embora o poder disciplinar de Foucault, do ponto de vista da história do sujeito moderno, seja o produto das instituições coletivas, as técnicas utilizadas para aplicação do poder e do saber “individualizam” (grifo do autor), ainda mais o sujeito, envolvendo mais intensamente o seu corpo, e o paradoxo exposto, que “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (Hall, 2001, p.43).

O quinto descentramento citado por Hall é o impacto do feminismo como crítica teórica e como movimento social, surgido na década de 1960, juntamente com outros movimentos como: revolta estudantil, movimentos juvenis de contracultura e antibélicos, movimento pela paz, movimentos revolucionários nos países de terceiro mundo dentre outros. Hall cita vários momentos históricos importantes sobre estes movimentos, porém deter-nos-emos especificamente naquele que o autor registra como o momento do nascimento da política de identidade, em que cada movimento apelava para identidade

social de seus componentes. O feminismo e as mulheres, política sexual – *gays* e lésbicas, dentre outros.

Para Hall (2001), o movimento feminista teve uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, pois o movimento questionou a distinção clássica entre o privado e o público, abrindo contestações políticas em campos antes não discutidos na vida social como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, cuidado com as crianças. Outra contestação, segundo Hall, foi a politização da subjetividade, da identidade e do processo de identificação, como homem-mulheres, mães-pais, filhos-filhas, enfatizando neste tema a forma como os sujeitos são formados, generificados e produzidos.

Outro marco do descentramento creditado ao movimento feminista e bastante importante para este estudo, foi a inclusão das identidades de gênero e sexuais no debate, abrindo o questionamento: homens e mulheres como parte da mesma identidade, substituindo a “Humanidade” (grifo do autor), pela questão da diferença sexual” (Hall, 2001). A sexualidade refere-se a uma identidade pessoal, entretanto “a forma como a identidade sexual é mediada pelos significados culturais sobre sexualidade, que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação” (WOODWARD, 2000, p.32). A autora defende que simbolicamente toda prática social é marcada, dessa forma as identidades são cambiantes nos contextos sociais que elas são vividas e nos sistemas simbólicos.

Para Woodward (2000), a política de identidade se incube em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um grupo oprimido e marginalizado, tornado-se um importante fator de mobilização política, que envolve um determinado grupo e a sua singularidade. A autora aborda o aparecimento dos novos movimentos sociais que antes eram baseados na política tradicional de classe social (descentramento), e hoje nas identidades particulares sustentadas pelos movimentos feministas, negro, *gays* e lésbicas, porém a base dessa singularidade traduz-se muitas vezes em afirmações essencialistas, que se aplicam a todos como sendo uma verdade única e histórica, e, na tentativa de questionar que a homossexualidade é anormal e imoral, tem-se apelado para os discursos científicos com o objetivo de afirmar que a identidade *gay* é biologicamente determinada, afirma Woodward (2000). Já a visão não essencialista reivindica uma identidade própria, por acreditar que as identidades são fluidas e não essenciais e fixas. Para a autora, “a política de identidade tem a ver com o recrutamento de sujeitos por meio do processo de formação de identidades” (WOODWARD, 2000, p.36).

Woodward (2000) também aborda que as políticas de identidades estão baseadas na construção da diferença. Para a autora, a diferença é reproduzida tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de forma de exclusão, dessa forma, a autora defende que a identidade não é oposta da diferença, identidade depende da diferença. A análise da construção da diferença torna-se importante para este estudo para compreendermos o processo de exclusão na escola em relação aos alunos homossexuais.

Logo, os sistemas classificatórios dividem uma população em EU/OUTRO, dando a ordem à vida social por meio da fala e dos rituais. Woodward (2000) conceitua que a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo a distinção na forma de oposição. Para a autora, a marcação da diferença é um componente visível em qualquer sistema de classificação. Woodward (2000) cita Douglas, que defende que “separar, purificar, demarcar e punir transgressões têm como sua principal função impor algum tipo de sistema a um experiência inerentemente desordenada” (DOUGLAS, 1996, p.4 *apud* WOODWARD, 2000, p. 46).

Sendo assim, para a autora a ordem social é mantida por meio das oposições binárias, que facilitam a compreensão do processo de construção cultural das identidades adotadas pelos novos movimentos sociais. Ela afirma que os movimentos sociais buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença com afirmações do tipo “Sou feliz em ser gay”, por exemplo, dessa forma a diferença pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, mas, na maioria das vezes, a diversidade também é construída de forma negativa; para Silva (2001, p.50), as classificações são sempre realizadas a partir das identidades, que não se encontram agrupadas de forma simétrica; dividir e classificar para o autor significa atribuir diferentes significados e valores aos grupos identitários, as oposições binárias um dos termos recebe é sempre o valorizado de forma positiva, em detrimento do outro de forma negativa.

Em relação às diferenças dentro dos próprios movimentos sociais, abordamos de forma breve, neste capítulo, um dos aspectos sociopolíticos dos diversos movimentos que determinou a Teoria Queer, a partir de Sáez, que analisa que, paralelamente ao fortalecimento dos movimentos sociais, desembocava uma crise de “identidade” no movimento feminista e *gay*. As mulheres negras, lésbicas, as transexuais reivindicavam visibilidade dentro do movimento, que era pautado no modelo hegemônico – mulheres brancas, classe média, heterossexuais. A outra crise foi a do movimento *gay*, os

homossexuais, travestis, outros reclamavam da apropriação de um discurso conservador pelo movimento, tido como “superior”, que excluía aqueles considerados “anormais” ou que não se enquadravam neste perfil – branco, classe média, sem traços considerados “afeminados”.

Apesar de a diferença ser marcada por representações simbólicas na atribuição de significado às relações sociais, o estudo da diferença não explica o investimento pessoal nem o motivo pelo qual as pessoas assumem determinadas identidades, como afirma Woodward (2000). A autora aborda o conceito de subjetividade, que, para ela, não importa o conjunto de significados construídos pelo discurso, a ação só se torna eficaz se o sujeito for recrutado, pois os sujeitos são sujeitados ao discurso e devem assumir esta posição como indivíduo, que se posiciona. Para Woodward (2000), a subjetividade é vivida em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significados à experiência que cada um tem de si mesmo e na qual cada um adota uma identidade.

Assim, para a autora, o conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal, possibilitando explicar as razões pelas quais se escolhe ou se apega a uma identidade particular. Woodward cita Althusser (1971) para explicar o conceito de interpelação, e a forma pela qual os sujeitos, ao se reconhecerem como tais, são recrutados a ocupar certas posições de sujeito. O sujeito não é a mesma coisa que a pessoa humana, mas uma categoria simbolicamente construída. Esta reflexão, também se torna importante para compreensão da subversão do padrão heteronormativo. Althusser (1971), citado por Woodward (2000, p. 66), aponta que os sujeitos são recrutados tanto no nível do consciente, quanto no nível do inconsciente, de Freud e Lacan, mas estas teorias têm sido questionadas, sobretudo pelos movimentos feministas por afirmar as limitações de uma perspectiva sobre a produção da identidade de gênero que afirma o privilégio masculino no interior da ordem simbólica.

Hall (2000) questiona que, nos últimos anos, apareceu uma explosão discursiva em torno do conceito de “identidade”, e, ao mesmo tempo, de forma paradoxal, este conceito tem sido submetido a severas críticas. Dessa forma, o autor argumenta sobre que posição devemos ter em torno deste conceito, pois, nas diversas áreas do conhecimento, existem críticas a ideia de uma identidade integral, originária e unificada. E, dentre as áreas, cita o discurso da crítica feminista e a crítica cultural, que influenciadas pela psicanálise, tem destacado “os processos inconscientes de formação da subjetividade, colocando-se em questão as concepções racionalistas do sujeito” (Hall, 2000), pois as

perspectivas que teorizam o Pós-Modernismo, segundo Hall, celebram a existência de um *eu* performático, na crítica antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e nas concepções mais radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade. Para responder a questão proposta pelo título do seu texto “Quem precisa de identidade?” e tentar refletir sobre as diversas críticas a este conceito, o autor sugere duas respostas, a primeira é que o conceito de identidade não pode ser pensado de forma antiga (Hall, 2000, p. 104).

A segunda resposta exige uma observação “onde e em relação a qual conjunto de problemas emerge a irredutibilidade do conceito de identidade” (Hall, 2000, p. 104). O autor cita, neste caso, a centralidade para a questão da política e da agência e define “política” (grifo de Hall) no contexto dos movimentos políticos modernos e de “sua relação primordial com uma política da localização, quanto as evidentes dificuldades e instabilidades que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada ‘política de identidade’” (Hall, 2000, p.104-105).

Hall (2000) explica o motivo de concordar com Foucault, pois, para o filósofo, o que falta para a compreensão do conceito de identidade é “uma teoria da prática discursiva”, e não uma “teoria do sujeito cognoscente” (grifos do autor). Esse descentramento, assim como a evolução do trabalho de Foucault, segundo Hall, exige pensar uma nova posição do sujeito, uma posição deslocada ou descentrada, no interior do paradigma:

Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da *identificação*, caso se prefira enfatizar o processo da subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta aparecer (HALL, 2000, p. 105).

O autor apresenta o conceito de identificação para a compreensão do conceito de identidade e argumenta que é um conceito menos desenvolvido na teoria social e cultural, “mas quase tão ardiloso, embora preferido quanto o de identidade” (p.105). Dessa forma, por se tratar de uma semântica complexa, o autor define três conceitos de identificação, no senso-comum, no campo psicanalítico e no campo discursivo. E inicia os argumentos com o conceito de identificação na linguagem do senso-comum, construído a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou características partilhadas com outros grupos, pessoas ou ideal. É a partir desse ponto de partida que ocorre a base para solidariedade e a fidelidade do grupo em questão, afirma Hall.

Na abordagem discursiva, o conceito de identificação aparece como algo sempre em processo, em construção, como algo que nunca está completo, pode sempre ganhar ou perder, podendo ser sustentado ou abandonado. Dessa forma, a identificação é condicional, alojada na contingência; uma vez assegurada, não anulará a diferença, afirma Hall. Sendo assim, não existe uma fusão total entre o mesmo e o outro. Para sustentar o seu argumento, ele cita Freud para identificar o processo como uma fantasia de incorporação. Pois a identificação é um processo de articulação, uma suturação, e não uma subsunção, que Hall explica como um “jogo”, uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca total, nunca como um ajuste completo, pois consolida aquilo que é deixado de fora, como afirma o autor:

Como todas as práticas de significação, ela está sujeita no “jogo” da *différance*. Ela obedece a lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2000, p. 106).

No uso psicanalítico, Hall argumenta, a partir de Freud, que, em relação à ideia de identificação, desenvolveu a distinção entre ser e ter o outro, em que o autor compara com a primeira fase da organização da libido, a fase oral – “o objeto que prezamos e pelo qual ansiamos é assimilado pela ingestão, sendo dessa maneira, aniquilado como tal (FREUD, 1921/1991 *apud* HALL, 2000). Assim, Hall explica, segundo Laplanche e Pontalis (1985), as identificações vistas como um todo, não são um sistema relacional coerente.

Hall justifica-se que o uso dessas informações torna-se necessários para indicar os novos significados recebidos pelo termo identidade e afirma que o conceito desenvolvido por ele não é essencialista, mas estratégico e posicional, pois acredita que a concepção de identidade “não assinala aquele núcleo estável do *eu* que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Essa concepção não tem como referência aquele segmento do *eu* que permanece, sempre e já, ‘o mesmo’, idêntico a si mesmo ao longo do tempo” (Hall, 2000, p. 108). Ainda seguindo esta lógica defendida por Hall, a identidade cultural não aceita que o *eu* coletivo se esconda em muitos “*eus*”, mas que as identidades são fragmentadas e multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas, logo, para o autor, as identidades estão em processo de transformação.

Hall defende que a compreensão do conceito de identidade deve partir de que ele é construído dentro e não fora do discurso, e que “são produzidos em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas” (Hall, 2000, p. 109). Para ele, as identidades emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder, dessa forma são produto da marcação da diferença e da exclusão do signo de uma unidade idêntica naturalmente construída. O autor cita Derrida para afirmar que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Para Hall, esta afirmação torna-se perturbadora, quando isso implica o reconhecimento de que é por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com aquilo que falta, com aquilo que é chamado de exterior constitutivo, que a identidade pode ser construída. Assim, as identidades podem funcionar como pontos de identificação e apego apenas pela sua capacidade de excluir, de deixar de fora, de transformar o diferente em abjeto (Hall, 2000, p. 110).

Hall (2001) conceitua identidade como ponto de sutura entre os discursos e as práticas que tentam interpelar o sujeito e convocá-lo para assumir o lugar como “sujeitos sociais de discursos particulares” (Hall, 2000). Por outro lado, os processos que produzem a subjetividade – “que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar” (Hall, 2000, p. 111). Dessa forma, segundo Hall, as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, mesmo reconhecendo que elas são representações, que são construídas ao longo de uma falta, de uma divisão, a partir do lugar do outro. Sendo assim, segundo Hall, as identidades não podem nunca ser ajustadas de forma idênticas. (Hall, 2000, p. 112).

Hall traz no seu texto uma discussão sobre ideologia ainda como forma de conceituar identidade. Para o autor, a ideologia é eficaz, pois age tanto nos níveis mais rudimentares da identidade e dos impulsos psíquicos, “quanto no nível da formação e das práticas discursivas que constituem o campo social” (112). Para o autor, é na articulação desses campos mutuamente constitutivos, mas não idênticos, que estão situados os problemas conceituais reais. Para ele, o termo identidade, surge do ponto de intersecção entre estes níveis. Dessa forma, é assim que aparece o local de dificuldade, que, para Hall, é pouco provável que se estabeleça um dia, uma relação entre o psíquico e o social como equivalentes, pois o próprio inconsciente age como um corte entre eles, e faz do inconsciente um lugar de diferimento da equivalência (Hall, 2000, p.114).

Hall também aborda conceitos de vários autores para refletir como o sujeito é produzido e sobre a formação da subjetividade. Ele inicia com as críticas feitas por Hirts,

Barret, Osborne e o próprio Hall ao trabalho de Lacan, ao afirmar que “a subjetividade não está plenamente constituída até que a crise edipiana tenha sido ‘resolvida’ não supõe uma tela em branco, uma tabula rasa, ou concepção antes e depois do sujeito [...] isso deixa sem solução a problemática relação entre o ‘indivíduo’ e o sujeito” (Hall, 2000, p.118-119). Para Hall, Lacan é apenas uma das teorias, dentre várias, sobre a formação da subjetividade, que valorizam os processos psíquicos inconscientes e a relação com o outro.

A partir dessa reflexão sobre Lacan é que Hall analisa o trabalho de Foucault, que faz uma radical historicização da categoria de sujeito. Segundo Hall, para Foucault, o sujeito não tem qualquer existência própria, pois ele é produzido como um efeito do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, “não existindo nenhuma continuidade de uma posição-de-sujeito para outra ou qualquer identidade transcendental entre uma posição e outra” [...] os discursos se constroem por meio de suas regras de formação e suas modalidades de enunciação – posições de sujeito”. (Hall, 2000, p.120).

A crítica feita aos trabalhos iniciais de Foucault, segundo Hall (2000), procede, pois apresenta uma descrição formal da construção de posição-de-sujeito no interior do discurso, mas revelam muito pouco, sobre as razões pelas quais os indivíduos ocupam certas posições de sujeito e não outras. Dessa forma, ao deixar de analisar esta interação, Foucault, “apresenta uma descrição formal crítica, mas unidimensional, do sujeito do discurso” (Hall, 2000, p. 120). Hall cita que, posteriormente, houve uma mudança no trabalho de Foucault, na passagem de um método arqueológico para um método genealógico, que introduziu o poder em uma posição central, que antes estava ausente da descrição formalista do discurso. Assim, Foucault abre possibilidades de discussão sobre o duplo caráter da sujeição/subjetivação do processo de formação do sujeito e a da ideia de que o próprio discurso é uma formação regulativa e regulada, determinadas pelas relações de poder que estar presente no domínio social (Hall, 2000, p. 120-121).

Em relação ao corpo, Hall faz algumas críticas aos trabalhos de Foucault, e posteriormente, no mesmo texto, o autor sinaliza o avanço do filósofo em outras produções. Neste texto limitar-nos-emos a refletir sobre os avanços sinalizados por Hall, pois torna-se importante para a construção do referencial teórico deste estudo sobre identidade. Hall cita que o avanço de Foucault foi de teorizar como os indivíduos são convocados a ocupar seus lugares por meio de estruturas discursivas, como os sujeitos são constituídos. Esse avanço mostra como isso se dá “em conexão com práticas

discursivas historicamente específicas, com auto-regulação normativa e com tecnologias do eu” (Hall, 2000, p.126).

Para Hall, o que fica dessa crítica a Foucault é a exigência de diminuir o fosso entre os dois domínios, isto é, a necessidade de uma teoria que descreva os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam ou não se identificam com as posições que são convocados; que descreva de que forma se moldam, produzem e exercem essas posições; que explique o motivo de alguns não se identificarem completamente, outros sim, de alguns que seguem e/ou nunca o fazem, mas de outros que se encontram em um processo constante de luta com as regras normativas e regulativas com as quais se confrontam, fazendo resistência, negociando ou acomodando (Hall, 2000, p. 126). Dessa forma, segundo o autor, o que fica é a exigência de se pensar a relação do sujeito com as formações discursivas.

Segundo Hall, Foucault foi impedido de fazer esta análise e de recorrer à psicanálise, como uma das principais fontes de pensamento, pois via este campo da ciência como mais uma rede de relações disciplinares do poder, mas, felizmente, segundo o autor, esta análise foi revista por Judith Butler, que conseguiu reunir em um quadro analítico as concepções foucaultianas e as perspectivas psicanalíticas, para adotar que o sujeito é discursivamente construído e de que não existe qualquer sujeito antes ou fora da Lei (Hall, 2000). A autora analisa estas concepções por meio da sua preocupação com os limites discursivos do sexo e com as políticas do feminismo, nas complexas transações entre o sujeito, o corpo e a identidade.

Para Butler, a categoria do sexo é normativa, desde o início, é o que Foucault chamou de ideal regulatório. Segundo Hall, o sexo funciona não apenas como uma norma, mas como parte de uma prática regulatória, que produz os corpos que governa, e que se manifesta como uma espécie de poder produtivo. O poder de produzir, demarcar, circular, diferenciar os corpos que controla. O sexo é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo (Hall, 2000, p.127).

Segundo Hall, a mudança do ponto de vista do argumento por ele desenvolvido é a ligação que Butler faz: “do ato de assumir um sexo com a questão da identificação e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações” (BUTLER, 1993 *apud* Hall, 2000, p. 128). Assim, para Hall, o trabalho de Butler veio apresentar um diálogo crítico entre Foucault e a psicanálise, embora a autora não forneça um meta-argumento teórico plenamente desenvolvido sobre a relação entre o discurso e o psíquico, que devem

ser pensados de forma conjunta, mas tendo como ponto de partida a ideia de Foucault de que o “poder regulatório produz sujeitos que controla, que o poder não é simplesmente imposto externamente, mas que funciona como meio regulatório e normativo pelo qual os sujeitos são formados” (Butler, 1993 *apud* Hall, 2000, p. 128). Dessa forma para Butler, segundo Hall, o retorno à psicanálise veio para orientar como certas normas regulatórias formam o sujeito sexuado, “sob condições que tornam impossível se distinguir entre formação psíquica e a formação corporal” (Butler, 1993 *apud* Hall, 2000, p. 128).

Para Hall, a relevância do trabalho de Butler ainda é maior por ser desenvolvido no contexto da discussão sobre gênero e sexualidade, feita no quadro teórico do feminismo. Dessa forma, remete diretamente às questões sobre identidade, sobre política de identidade e sobre a função paradigmática da diferença sexual relativa aos outros eixos de exclusão. Butler apresenta um convincente argumento de que “todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos-abjetos e marginalizados, aparentemente fora do campo do simbólico, do representável, o qual retorna, então para complicar e desestabilizar aquelas forclusões que nós chamamos de identidade” (Hall, 2000, p. 129).

Os argumentos de Butler, para Hall, em relação às críticas internas da política feminista e às suas premissas fundacionais, são importantes, pois a autora questiona a política representacional, em que a base é a universalidade, e a unidade de sujeito – as mulheres. Segundo Hall, Butler defende que, assim como todas as outras identidades quando tratadas politicamente de forma fundacional, “está baseada na exclusão de mulheres ‘diferentes’ e no privilegiamento normativo das relações heterossexuais como base da política feminista” (Hall, 2000, p. 130). Como exemplo as mulheres negras e lésbicas, que se sentem fora dessa unidade, representa por mulheres brancas e heterossexuais.

Essa unidade é produzida e construída pelas mesmas estruturas de poder por meio do qual a emancipação é buscada. Hall cita Souter (1995), para afirmar que Butler reconhece a estrutura especular da identificação e sugere os limites necessários da política de identidade, no sentido das identificações pertencer ao imaginário, como um fantasma de alinhamento, lealdade, coabitações ambíguas e intercorporais. Para ela, “a identificação desestabiliza o *eu*, e a sedimentação do *nós* na constituição de qualquer *eu*, constituem a estrutura presente da alteridade” (Butler, 1993 *apud* Hall, 2000).

Butler faz uma reflexão sobre a teoria do corpo e da performatividade e defende que, embora a diferença sexual seja marcada e formada por práticas discursivas e que as

diferenças sexuais sejam indissociáveis de uma marcação discursiva, não se pode afirmar de forma igualitária que o discurso causa a diferença sexual, pois “o sexo não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (Butler, 2010).

A autora afirma que a performatividade de gênero não consiste em eleger qual gênero seremos, Butler (2002). As repetições das normas configuram e delimitam o sujeito de gênero, que funcionam, também, como recursos de resistência e subversão, que são, de certa forma, obrigatórios, mas não determinantes. Dessa forma, o limite entre sexo e gênero ressurge sempre em Butler, quando afirma que “o sexo é uma das normas pelas quais alguém se torna viável e se qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (Butler, 2010).

Para autora, o “sexo” (grifo de Butler) é um construto ideal que obrigatoriamente é materializado ao longo ou através do tempo, mas não funciona como uma condição estática de um corpo, “mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o sexo”. Embora a materialização seja uma repetição obrigatória, ela nunca é totalmente completa, pois os corpos não se conformam completamente às normas impostas. Dessa forma, segundo Butler, são as instabilidades abertas pelo processo de rematerialização, que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei que regula.

Butler faz uma reflexão importante sobre a relação entre a noção de performatividade de gênero (que deve ser compreendida pela “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”, Butler, 2010), com a concepção de materialização descrita por ela. A autora tem a intenção de mostrar nos textos que “as normas regulatórias do sexo trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos, e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Butler, 2010). Para Butler, em termo de assunção, “se o sexo assume os significados sociais de gênero, não adquire significados sociais como propriedades aditivas, mas substituídos pelos significados sociais que adotam”. Para ela, o sexo como um construcionismo linguístico radical, torna-se pior, pois o sexo torna-se anterior ao gênero, em uma construção no interior da linguagem.

Para este estudo na reflexão sobre identidades sexuais, torna-se importante abordar a construção das identidades de gêneros para compreensão dessa masculinidade e feminilidade e os mecanismos de identificação com um padrão e naturalização dos modelos. Assim esta reflexão é o início de outras reflexões para a compreensão sobre a

sexualidade e a forma como esta identidade sexual é vivida. Embora se refira ao campo da identidade pessoal, a identidade sexual é mediada pelos significados culturais e produzidos pelos sistemas dominantes, daí a importância de ampliar estes estudos e compreender se os alunos homossexuais são estranhos e desviantes quando assumem esta ou estas identidades na escola.

3.3. Os Estudos Culturais e a escola

A importância dos Estudos Culturais para este trabalho se justifica por se tratar de um campo de estudo interdisciplinar que se interessa pelos aspectos culturais da sociedade contemporânea. O eixo principal da pesquisa em Estudos Culturais são as formas culturais, instituições e práticas sociais, assim como as suas relações com a sociedade e as mudanças sociais.

Muitos dos argumentos citados neste trabalho sobre Estudos Culturais foram retirados dos livros: “O que é, afinal, Estudos Culturais?”, que traz artigos de pesquisadores como Johnson, Escosteguy e Schulmam e do livro “Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema...”. E também do artigo “A paternidade na contemporaneidade: um estudo de mídia sob a perspectiva dos Estudos Culturais”, de Hennigen e Guareschi. A leitura possibilitou um levantamento histórico sobre as primeiras publicações e intenções dos Estudos Culturais e a compreensão da importância desses argumentos para o currículo escolar.

As primeiras publicações britânicas dos Estudos Culturais surgiram no final dos anos de 1950, com questionamentos sobre a compreensão de cultura na visão elitista, que separava a chamada alta cultura, das grandes obras, da cultura da vida real que foram analisadas, a partir das alterações dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra no pós-guerra. Foi nesse período que surgiu o Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) da Universidade de Birmingham, segundo Johnson (2000).

O Centro Cultural de Estudos Contemporâneos teve vários diretores como Richard Hoggart, Stuart Hall, Richard Johnson, dentre outros. No decorrer das décadas, também mudou o foco de atenção do Centro. Nos anos de 1960, a ênfase foi nas lutas de

classe; nos de 1970, foi nos textos da mídia que eram vistos como exemplos que continham a ideologia dos grupos dominantes. Nos anos de 1980, a cultura popular como forma de resistência, afirma Schulman.

Segundo Escosteguy (2000), é no final de 1960 e início de 1970 que a temática – recepção e densidade dos consumos mediáticos – começam a chamar a atenção dos pesquisadores do Centro. A preocupação com o momento da recepção abrange o assunto do retorno ao sujeito, à subjetividade e à intersubjetividade, trazendo a problemática das novas relações de poder e dominação. Assim, o autor afirma que foi com essa preocupação que, na década de 1970, se produziu um importante encontro entre os Estudos Culturais com os Estudos Feministas, proporcionando a introdução de novas variáveis na constituição dos processos de construção da identidade, deixando de ser compreendidos “unicamente através da cultura de classe e de transmissão geracional” (ESCOSTEGUY, 2000, p. 146).

Escosteguy cita Hall, que naquele período argumentava e insistia sobre a pluralidade, socialmente determinada, das modalidades de recepção dos programas televisivos e defendia três posições hipotéticas de interpretação de mensagem televisiva, importantes para este estudo, quando abordo o performativo curricular na mídia:

Uma posição “dominante” ou “preferencial” quando o sentido da mensagem é decodificado segundo as referências da sua construção; uma posição “negociada” quando o sentido da mensagem entra “em negociação” com as condições particulares dos receptores; e uma posição de “oposição”, quando o receptor entende a proposta dominante da mensagem, mas a interpreta segundo uma estrutura de referência alternativa (ESCOSTEGUY, 2000, p.151).

Já na década de 1980, definem-se novas modalidades de análises dos meios de comunicação e multiplicam-se os estudos de recepção dos meios massivos, principalmente os programas televisivos. Para Johnson (2000), os programas de televisão aparecem como um produto bastante abstrato e até etéreo, mas também como representações da “vida real”, pois assumem – sob a aparência do programa ou do texto – uma forma separada, abstraída ou objetiva. Eles chegam até nós de um lugar especial fixo, uma caixa de forma e tamanho padronizado, no canto de nossa sala de estar (JOHNSON, 2000, p.46).

Nos anos de 1990, para alguns analistas, significou a despolitização dos Estudos Culturais, pois não contemplava mais, como antes, as categorias de luta e resistência,

tendo um novo foco. A partir das implicações da extensão do termo cultura: “para que inclua atividades e significados da gente comum, precisamente esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista de cultura a que governa (BARKER e BEEZER, 1994 *apud* ESCOSTEGUY, 2000)”.

Segundo as autoras Hennigen e Guareschi (2002), o foco na cultura tem interessado às várias áreas do conhecimento, pois está relacionado à estrutura e organização da sociedade: “As indústrias culturais são, ao mesmo tempo, infra-estrutura material e meio de circulação de idéias e imagens”, no papel constitutivo de todos os aspectos da vida social, que vai desde a utilização dos sistemas ou códigos para regular e organizar a conduta e da sentido às próprias ações e as ações do outro.

As autoras alertam, seguindo os estudos de Hall, que o nível macro não pode esconder que a revolução cultural foi um acontecimento importantíssimo na vida cotidiana das pessoas comuns, pois “o encontro através dos sistemas de comunicação, com histórias sociais distintas e com diferentes modos de vida causa impacto sobre o sentido que as pessoas dão a sua vida e a seus projetos”. (HENNIGEN e GUARESCHI, 2002). Esses pontos de vista revelam que a revolução cultural, que inclui também os meios de comunicação de massa, trouxeram mudanças importantes no cotidiano da sociedade contemporânea, cabendo à escola a compreensão de que também é parte deste contexto.

Nos últimos anos, segundo Escosteguy (2000), os Estudos Culturais têm direcionado seu interesse às questões da subjetividade, da identidade e dos textos culturais que são dirigidos ao domínio privado e doméstico. Hall (2001) enfatiza a importância direta do movimento feminista juntamente com outros movimentos sociais, na década de 1960, que contribuíram para questionamentos sobre dicotomias como público-privado, homossexual-heterossexual, rico-pobre. As complexas mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas estão sofrendo alterações que desestabilizam os atuais quadros de referência, afirma Hall (2001).

Canclini defende que atualmente “as identidades se organizam cada vez mais em torno do que propõem Hollywood, Televisa, MTV”, e muito menos em torno dos símbolos nacionais, isto devido às mudanças econômicas, tecnológicas e culturais. Para o autor, as mudanças na maneira de consumir alteram as possibilidades e as formas de

exercer a cidadania. Canclini afirma que a saída do campo para cidade, os avanços da industrialização, a chegada e existência de novos itens de conforto, a exemplo da luz elétrica, rádio, televisão, dentre outros, associadas às lutas de gerações sobre o necessário e desejável: “mostram outro modo de estabelecer identidades e construir a nossa diferença – a identidade se definindo pela lógica do consumo” (CANCLINI, 2005).

Para o autor, as mudanças na maneira de consumir alteram a possibilidade e as formas de exercer a cidadania, associadas à capacidade de apropriação de bens de consumo e à maneira de usá-los. O autor supõe que as diferenças poderiam ser compensadas pela igualdade nos direitos de votar, de se sentir representado por um partido político ou um sindicato, mas com a degradação da política e a descrença em suas instituições, outros modos de participação se fortaleceram e as respostas são encontradas em outras instituições.

Segundo Hall, a concepção de uma identidade unificada que estabilizava o mundo social desmoronou. As paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão fragmentadas ou deslocadas. Essas transformações estão mudando as identidades pessoais como sujeitos integrados, pois as identidades são múltiplas e muitas vezes temporárias. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2001, p.13).

Para complementar os pressupostos de Hall, cito Canclini, o qual destaca que as novas formas heterogêneas de pertencimento se entrelaçam com as redes de consumo, logo as novas gerações se organizam mais em torno dos “circuitos socioculturais da comunicação de massa e dos sistemas restritos de comunicação do que em torno do circuito histórico-territorial”. É o que Hall chama de deslocamento das identidades nacionais que se deu no fim do século XX. A globalização contribui com o deslocamento das identidades nacionais, e também serviu para conectar comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado, e as distâncias mais curtas: “os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (Hall, 2001).

Woodward (2000) traz algo significativo para esta pesquisa, já que constantemente citamos as novelas da Rede Globo, ao analisar as narrativas das telenovelas e a semiótica da publicidade, que ajudam a construir certas identidades ou novas identidades como a do “adolescente esperto”; o “trabalhador em ascensão”; a “mãe sensível”; “o gay só afeminado”, “o metrosssexual” ; “a lésbica só masculinizada” . Segundo a autora, para conceituar a identidade, é necessário o exame dos sistemas classificatórios, que mostram que as relações sociais são organizadas e divididas em ao menos dois grupos – “nós e eles”. É por meio da diferenciação social que as classificações são vividas e observadas. Para ela, a representação como processo cultural, que inclui as práticas de significação, estabelece identidades coletivas e individuais e os sistemas simbólicos nos quais se baseia e fornecem respostas às questões do tipo: “Quem sou eu?”; “O que eu podia ser?”; “Quem eu quero ser?”. A preocupação é como a escola lida com as várias identidades ou com as “novas” identidades, já que ela prega a formação de uma única identidade, que é a de ser aluno ou aluna, ou melhor, a de ser um bom aluno ou aluna desde que seja heterossexual.

Ainda de acordo com Woodward (2000), que acredita que o apelo da mídia só será eficaz no seu objetivo, se os jovens se identificarem com as imagens criadas, o apelo é grande, intenso e sedutor na sociedade de consumo, o problema é exatamente os alunos e alunas não heterossexuais não se identificarem com nenhuma imagem criada, pois quando existe na TV é para unicamente provocar riso ou, quando se apresenta de outra forma, foge daquilo que se prega como normal, pois não existem beijos, cenas de carinho ou sexo tão comum entre casais heterossexuais. Para reforçar o seu posicionamento, Woodward baseia-se em Hall e Du Gay, os quais enfatizam o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais:

A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade – tal como a da feminilidade loira ou da masculinidade ativa, atrativa e sofisticada dos anúncios do *Walkman* da Sony (WOODWARD, 2000, p.19).

Dessa forma, Fischer ressalta a participação dos meios de comunicação, principalmente a televisão, na formação cotidiana dos jovens e adolescentes. A autora utiliza o termo “o comércio dos sentidos”, para enfatizar as infinitas possibilidades de

circulação das imagens, sons, textos nos programas de TV e em outras mídias que se criam e se multiplicam na possibilidade ou “na necessidade básica de ultrapassar nossa contingência”. Segundo Fischer (2005), “a mídia delinea, sugere e estimula determinadas formas de existência coletiva ou de relação consigo mesmo e com o outro”. Consistindo na produção de novas subjetividades e novas aprendizagens efetuadas com o outro, através da “publicação” da vida privada e exposição da intimidade nos espaços públicos na mídia.

Fischer aborda o dispositivo pedagógico da mídia e a relação da tevê com os chamados “diferentes”, e o tratamento dado às diferenças (gênero, etnia, geração, condição social, orientação sexual, outros). Para Fischer, os meios de comunicação têm uma imensa responsabilidade, principalmente a televisão, aos modos de nomear os diferentes. Ela questiona como a tevê nomeia as minorias. Os sem-terras, os adolescentes de periferia, os jovens drogados, as donas-de-casa, os portadores de necessidades especiais, os não heterossexuais: “Em medida todos esses diferentes são tratados como diferença a ser excluída ou normalizada; ou então, numa outra perspectiva: em que medida esses “Outros” ganham visibilidade como diferença a ser reconhecida socialmente?” (FISCHER, 2002). Logo a nossa preocupação em citar a falta de representação dos não heterossexuais na televisão e nos materiais pedagógicos, que seguem a mesma lógica de homogeneizar pela negação.

3.4. Butler e a sua performatividade de gênero

Esta parte da pesquisa visa refletir sobre o caráter performativo do currículo a partir da noção de performatividade de gênero defendida por Butler (2010), ao afirmar que “o gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos, no interior de um quadro regulatório altamente rígido, que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser” (p.09), pois é dessa forma analógica que pensamos a função dos currículos oculto ou não oculto, na escola e na mídia, e sua contribuição na naturalização da heterossexualidade a partir da necessidade de reafirmações contínuas para manter, preservar e de se

autonaturalizar como hegemônica, obedecendo a um conjunto de normas rígidas dentro de um binarismo genérico.

Estes processos de naturalização e essencialização da heteronormatividade, quase sempre garantido pelo excesso ou pela inexistência de representação do afeto, do desejo de pessoas não heterossexuais, nos livros didáticos, nos currículos escolares. Os processos de reafirmação destas práticas na escola estão ligados, dentre outras tantas, ao currículo só abordar a sexualidade no âmbito biológico da reprodução humana e doenças sexualmente transmissíveis. Os PCN, por meio dos temas transversais recomendam, mas não exigem uma abordagem mais cultural sobre as questões de gênero e orientação sexual. O Kit “Escola sem homofobia” poderia ser uma possibilidade de fomentar o debate sobre outra concepção conceitual, histórica sobre os binarismos: homem *versus* mulher, masculino *versus* feminino, heterossexual *versus* homossexual.

Ou como acontece na TV, o excesso de personagens *gays* não é garantia de uma representação “positiva”, pois, nas novelas, por exemplo, quando aparecem, não trocam carinho, nem afeto. Nos programas de humor, na construção de piadas sobre *gays* e lésbicas, com intuito de “divertir”, a subversão da “ordem” de gênero não é para demonstrar outras formas de representações existentes culturalmente, mas para ridicularizar os reconhecidos como “fora” da ordem de coerência e continuidade dos gêneros inteligíveis defendidos por Butler e descritos abaixo.

Há uma alta frequência de personagens *gays* “afeminados” nos programas de humor, estas narrativas são, provavelmente, aceitas, pela audiência moralista e conservadora com “naturalidade”, diferentemente da possibilidade da existência de beijos e sexo entre casais homoafetivos nas novelas, pois o humor, em determinados contextos, ridiculariza uma determinada identidade, para reiterar a hegemonia de outra (s), como: gordo/magro, negro/branco, nordestino/não nordestino. As piadas, que se repetem no cotidiano da escola, geralmente, seguem a mesma lógica, da TV. A representação “negativa” daquele que provoca riso, pode ser uma garantia para não se querer pertencer a um grupo que faz rir, pois fazer os outros rir, nesta situação causa sofrimento ao alvo do humor.

Logo, os *gays* “afeminados” são permitidos, pois não devem intervir na formação da conduta dos possíveis telespectadores, pois o objetivo é entreter, fazer rir, por ter outra representação identitária, que para maioria é vista como excêntrica e ridícula. No cinema

comercial, Louro (2010) analisa os filmes “Tootsie” e “Uma babá quase perfeita” e afirma que estas performances apresentadas na fita, que supostamente subvertem o gênero, estão exatamente a serviço da naturalização heterossexual, pois a plateia é colocada como cúmplice do personagem, por “saber” de certa forma (grifo de Louro), que a personagem não transgrediu, não subverteu a ordem. Para ele, os filmes defendem um caráter provisório desta transgressão e a não travessia na fronteira do gênero, afirma Louro, além de causar “risos”.

Costa cita um questionamento de Hall, explicando o motivo que leva os moralistas tradicionais a interferir na maneira com que as pessoas assistem a TV. Para (Hall, 1997 *apud* Costa, 2010), a forma como o mundo é representado na cultura televisiva pode influenciar, regular, a conduta sexual dos telespectadores. E se fôssemos avaliar, rapidamente, as produções das novelas nas redes de TV brasileira, a Rede Globo, por exemplo, não exhibe pessoas do mesmo sexo se beijado em cena, nem trocando nenhum tipo de afeto, comum a qualquer casal heterossexual. Todas às vezes que existe esta possibilidade, aparecem críticas e uma forte reação da ala conservadora da sociedade no sentido de impedir que a cena vá ao ar para não influenciar de forma negativa o comportamento tido como ideal para família brasileira.

O SBT exibiu, em uma única cena da novela, “Amor e Perdição” (2011), um beijo entre as personagens Marcela e Marina. Mesmo assim, o beijo que seria exibido no dia seguinte e no horário normal da programação ocorreu em horário não habitual, do início da novela. Louvável a iniciativa do SBT, porém durante a novela, não mais foram exibidas outras manifestação desta ordem, limitando-se ao diálogo entre as duas personagens. Talvez, a verdadeira intenção da emissora fosse garantir um bom índice de audiência diante das concorrentes.

Voltando a Butler e recorrendo a alguns de seus interlocutores como Louro, Salih, Miskolci, para melhor compreensão e relação com a educação e formação curricular, Butler afirma que o conceito de performatividade é mutante, em constante desenvolvimento, dentro da sua própria performance teórica, política e editorial (PINTO, 2013).

O capítulo “Sujeitos do sexo/gênero/desejo”, do seu livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, 2010. Butler (2010) reflete sobre as mulheres como sujeito do feminismo, trazendo a distinção entre sexo e gênero, além de refletir

sobre os aspectos discursivos e de poder da heterossexualidade compulsória e do falocentrismo como conceitos divergentes no sentido de responder as questões do discurso de gênero e o poder da linguagem na construção das categorias de sexo. O texto é erguido a partir de vários questionamentos contemporâneos a respeito da construção de gênero, como interpretação cultural do sexo. E se o gênero é construído culturalmente, qual o mecanismo dessa construção? A autora apresenta os diferentes conceitos de Beauvoir e Irigary sobre as estruturas fundamentais que reproduzem a assimetria de gênero. Para Butler, “O gênero é uma complexidade cuja totalidade permanentemente protelada, jamais exibida, e o gênero como uma coalizão aberta, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas” (BUTLER, 2010).

A autora aborda a importância da linguagem na produção e na reprodução de um modelo binário excludente. Butler apresenta vários questionamentos, muitas vezes “não respondidos”, mas confrontados como no caso de Foucault e Witting sobre as práticas reguladoras que produzem a categoria de sexo, em que afirma a ambiguidade de Foucault sobre este assunto e o investimento de Witting em responsabilizar o poder do discurso da heterossexualidade compulsória na repetição constante da sua lógica. Butler (2010) encerra o capítulo, afirmando que o objetivo da sua investigação, “não é desenhar uma ontologia do gênero em termos filosóficos, pela qual o significado de ser homem ou mulher seja elucidado em termos fenomenológicos”, mas reafirma que o objeto de sua investigação é mapear os parâmetros políticos da construção genealógica. Dessa forma, a investigação busca compreender “a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária, e sugerir que certas configurações culturais de gênero assumem o lugar do real e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida” (BUTLER, 2010, p. 58)

Butler faz uma reflexão sobre a teoria do corpo e da performatividade. A autora defende que, embora a diferença sexual seja marcada e formada por práticas discursivas e que as diferenças sexuais sejam indissociáveis de uma marcação discursiva, não se pode afirmar de forma igualitária que o discurso causa a diferença sexual, pois “o sexo não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (2010). Para autora, o “sexo” (grifo da autora) é um construto ideal que obrigatoriamente é materializado ao longo ou através do tempo, mas não funciona como uma condição estática de um corpo, “mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o sexo” (2010). Embora, a materialização seja uma repetição

obrigatória, ela nunca é totalmente completa, pois os corpos não se conformam completamente às normas impostas. Dessa forma, segundo Butler, são as instabilidades abertas pelo processo de rematerialização, que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei que regula.

Butler questiona a relação entre a noção de performatividade de gênero, que deve ser compreendida pela “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2010). Com a concepção de materialização, a autora mostra que “as normas regulatórias do sexo trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos, e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (2010). Assim, a performatividade de gênero não consiste em eleger qual gênero seremos. As repetições das normas configuram e delimitam o sujeito de gênero, que funciona, também, como recursos de resistência e subversão, que são, de certa forma, obrigatórios, mas não determinantes. Dessa forma, o limite entre sexo e gênero ressurge sempre em Butler, quando afirma que “o sexo é uma das normas pelas quais alguém se torna viável e se qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (2010). A partir daí, a autora cria uma série de questionamentos sobre o modo performativo do sexo, assim estará o sexo para o gênero, assim como o feminino para o masculino? O que sobra do sexo? O sexo assume o caráter social do gênero? Para Butler, em termo de assunção, “se o sexo assume os significados sociais de gênero, não adquire significados sociais como propriedades aditivas, mas substituídos pelos significados sociais que adotam” (2010). Para ela, o sexo, como um construcionismo linguístico radical, torna-se pior, pois o sexo torna-se anterior ao gênero, em uma construção no interior da linguagem.

No seu livro, Salih (2012, p.67) cita a relação do conceito de Butler com o de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Embora Butler rejeite o essencialismo, para ela o gênero é algo que “fazemos”, e não algo que “somos” (grifos da autora), logo o gênero não tem origem nem fim. Para Butler *apud* Salih (p. 91), o gênero é uma sequência de atos, um fazer não um ser, logo um verbo e não um substantivo, que assegura o caráter performativo do gênero, por ser constituinte da identidade que pretende ser. Segundo Louro (2013), tornar-se um sujeito feminino ou masculino implica uma construção que efetivamente nunca se completa, por não ser “natural”, não é algo que somos, mas algo que fazemos, pois é a própria nomeação de um corpo e a sua designação

como macho ou fêmea, masculino ou feminino, que “faz” (grifo do autor) esse corpo, logo o gênero é performativo, por ser o efeito de discursos. Essa performatividade assegura o caráter natural do sexo e do gênero e a aceitação da hegemonia heterossexual, segundo Butler (2010). Essa essencialização, que constitui as identidades, por elas serem construídas pela linguagem, para Butler não há identidade de gênero que ocorra antes da linguagem: “Não há identidade de gênero, por trás das expressões de gênero, estas identidades de gêneros soa performativamente constituídas, pelas próprias ‘expressões’ tidas como resultados” (BUTLER, 2010, p.48).

Todos os corpos são generificados, desde o começo da sua existência, afirma Butler. Salih cita Butler para afirmar que ela não sugere que o sujeito seja livre para escolher que gênero pertencer (SALIH, 2012, p. 90). O gênero está determinado dentro do quadro regulatório rígido, restringindo a escolha do gênero adotado. Butler defende que o gênero não é natural e desfaz a conexão comum, mútua e inevitável, entre sexo, gênero e sexualidade, de que alguém biologicamente fêmea exiba descrições femininas e que tenha desejos por homens, logo não há uma relação entre o corpo de alguém e o seu gênero. Para Butler (1992) *apud* Salih (2012) esta ordem se solidifica em um mundo heteronormativo, pois pode existir um corpo designado como fêmea que não ostente traços geralmente considerados femininos, afirma Salih (2012).

A autora argumenta que o sexo, assim como o gênero, é materializado através de práticas discursivas, construído por meio de normas regulatórias que nunca são acabadas, pois permanecem em um processo de constante reafirmação. Este processo é imprescindível para garantir as leis que regulam os processos hegemônicos, pois estas leis não devem ser fragilizadas e nem contestadas, pois a repetição e as reiteraões das normas regulatórias também condicionam e materializam o sexo para que se concretize, na busca de perpetuar e manter a heterossexualidade compulsória, que conceitualmente se refere à ordem dominante na qual homens e mulheres se veem solicitados a ser heterossexual, afirma Butler (2009, p. 39).

Para Butler, “o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância, isto é, constituinte da identidade que supostamente é” (BUTLER, 2009, p. 48). Para ela, o gênero é sempre um feito, porém defende que não existe um fazedor por trás do feito, ou um sujeito que preexistente à obra. A autora justifica com Nietzsche, para repensar fora da metafísica da substância, quando afirma

que não há ser por trás do fazer, do realizar e do tornar, pois o fazedor torna-se uma mera ficção que é acrescentada à obra, pois a obra é tudo. Assim Butler deduz que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”, (BUTLER, 2009, p. 48).

Assim, os gêneros inteligíveis são aqueles que mantêm noções de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática social e desejo, porém a autora questiona se a identidade é assegurada por esta inteligibilidade nos conceitos estabilizadores, pois ocorreria uma incoerência com as pessoas em que o gênero é descontínuo, por elas não se conformarem com as normas culturais pelas quais as pessoas são definidas. Para autora, a incoerência e descontinuidade só fazem sentido dentro da estrutura e das leis que estabelecem a ligação entre sexo biológico, o gênero culturalmente construído e a expressão ou efeito de ambos na manifestação do desejo sexual por meio de uma prática sexual (BUTLER, 2010, p.38).

Butler defende que a heterossexualização do desejo é produzida pelas práticas reguladoras que geram as identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gêneros coerentes: “institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e ‘fêmea’” (p. 39). Logo, para a autora, “a matriz cultural a qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidades’ não possam ‘existir’, isto é, aquelas em que o gênero não ‘decorre’ nem do ‘sexo’, nem do ‘gênero’” (p.39). Dessa forma, Butler afirma que, quando as identidades de gênero não se conformam com as regras de inteligibilidade cultural e aparecem como falhas, são por não decorrerem da política de direito instituída pelas leis culturais que regulam a forma e o significado da sexualidade. Butler cita Foucault e Wittig para afirmar que a categoria de sexo desapareceria no caso de uma ruptura e deslocamento da hegemonia heterossexual. Sendo assim, a identidade é vista pela autora como um efeito de práticas discursivas e reguladoras (heterossexualidade compulsória), que relaciona sexo, gênero, prática sexual e desejo, que só denota uma unidade de experiência de sexo, gênero e desejo, quando entende que o sexo exige um gênero, que funciona como uma designação psíquica e/ou cultural do *eu*, em um desejo heterossexual em uma relação de oposição ao outro gênero que ele deseja, afirma (p.45).

A autora argumenta que o sexo, assim como o gênero, é materializado por meio de práticas discursivas, construídos via normas regulatórias que nunca são acabadas, pois permanecem em um processo de constante reafirmação. Este processo é imprescindível para garantir as leis que regulam os processos hegemônicos, pois estas leis não devem ser fragilizadas e nem contestadas, pois a repetição e as reiterações das normas regulatórias também condicionam e materializam o sexo para que se concretize na busca de perpetuar e manter a heterossexualidade compulsória, que conceitualmente se refere à ordem dominante na qual homens e mulheres se veem solicitados a ser heterossexual, afirma Butler (20010, p. 39).

Butler (2010) questiona se, de fato, a identidade é assegurada por esta inteligibilidade, pois há pessoas que não se conformam a estas normas, que se apresentam dentro da estrutura de coerência e continuidade da própria lei. Na escola, o preconceito, a discriminação, a exclusão das pessoas que “criam” as suas próprias normas é perversa, na realidade se fala do preconceito, do *bullying*, mas o importante para uma reflexão – e quem sabe provocar uma sentimento de mudança, de “postura” curricular – é compreender como “funciona” esta estrutura reguladora, como estes preconceitos são construídos e como são naturalizados nos diversos espaços culturais, logo torna-se importante a avaliação de produtos didáticos, livros, vídeos, programas de TV, que perpetuam o a lógica heterossexista.

Para Butler (2010), a heterossexualização do desejo é produzida pelas práticas reguladoras, que geram identidades via matriz de normas de gênero coerentes, produzindo oposições discriminadas e assimétricas entre feminino e masculino, criando atributos, valores tipicamente masculino e feminino como também valores heterossexuais e homossexuais, por exemplo. Para ela, a matriz cultural, a qual a identidade de gênero se concebe, impõe que outras não se representem como as que o gênero não decorre do sexo, e as práticas de desejo que não derivam nem do sexo, nem do gênero. A força desta prática reguladora, segundo Butler, é “mediante um aparelho de produção excludente, para restringir os significados relativos de ‘heterossexualidade’, ‘homossexualidade’ e ‘bissexualidade’, bem como os lugares de sua convergência e resignificação”. (BUTLER, 2010, p.57). Butler questiona, que os regimes de poder se fortalecem pelas repetições constantes de sua lógica, de sua metafísica e de suas ontologias naturalizadas, como mecanismo de reprodução cultural das identidades, porém, a partir desta lógica, a autora

sinaliza uma questão crucial para ela: “que tipo de repetição subversiva poderia questionar a própria prática reguladora da identidade?” (BUTLER, 2010, p.57).

O questionamento é sobre a organização curricular e os conhecimentos produzidos na escola, que deveriam compreender a subversão não como uma deficiência de quem subverteu esta ordem, mas como a falta de compreensão de como estas verdades, este binarismo foram construídos. Não focamos sobre “os motivos” que levam as pessoas a serem homo, bi, outros, mas sobre a ausência de representações e a repetição desta lógica ainda no século XXI pelas instituições de “prestígio” como escola e mídia, de não privilegiar, nos seus currículos, outras identidades possíveis e reais. Mantendo este performativo vivo, apesar de conquistas nos direitos civis para os não heterossexuais, uma “avalanche” de discursos conservadores, sobretudo com base religiosa cresce no Brasil, nestes últimos anos.

Talvez, a compreensão para a manutenção destes discursos conservadores esteja na citação de Butler segundo Salih: “a heterossexualidade requer a homossexualidade para manter a estabilidade” (SALIH, 2012, p.85). Sendo assim, a performatividade de gênero não consiste em eleger qual gênero seremos, afirma Butler (2002). As repetições das normas configuram e delimitam o sujeito de gênero, que funcionam, também, como recursos de resistência e subversão, que são obrigatórios, de certa forma, mas não determinantes. “O limite entre sexo e gênero ressurgem sempre em e se qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural, pois o sexo é determinante” (BUTLER, 2010). Pois, o indivíduo passa a ser ou ter um reconhecimento como sujeito, a partir, neste caso da sua heterossexualidade. Dessa forma, o currículo oculto, também, seria um dos meios de reiteração na escola e na mídia da hegemonia heterossexual.

Estas disputas reafirmam o caráter performativo do currículo, por meio de Butler, na notória necessidade das repetições de atos e discursos, “imagens”, pois, para autora, “a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária é sugerir que certas configurações culturais de gênero assumem o lugar do real e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida” (BUTLER, 2010, p. 58). Logo para ela, “a unidade de gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade de gênero, por via da heterossexualidade compulsória”. Sendo assim, os “contestadores”, que fogem às regras permitidas e

valorizadas, dentro desta lógica de política cultural, tornam-se seres abjetos, que são discriminados e ridicularizados no ambiente escolar. Díaz-Benítez e Figari (2009) apresentam o conceito de abjeção como “A abjeção tampouco é um mero estado de coisas e posições de sujeitos; ela basicamente suscita emoções relacionadas às valorações que dependem dos particulares contextos de produção de sentidos do antagonismo” (DÍAZ-BENÍTEZ e FIGARI, 2009).

Silva (2001) cita em seu texto Giroux, já citado aqui anteriormente, para reforçar que a pedagogia e o currículo têm que ser compreendida por meio da noção de “política cultural” no sentido de currículo não está só envolvido na transmissão de fatos, mas envolve a construção de significados e valores sociais, culturais, que atuam não só no nível da consciência pessoal ou individual, mas estão vinculadas às relações sociais de poder e desigualdade; é dessa forma que o currículo, o currículo oculto, se faz performativos, e colabora para a manutenção dos padrões heteronormativos, muitas vezes ou principalmente, na inexistência de representações não heterossexuais na escola, em um processo de omissão que fortalece a discriminação, a exclusão, a homofobia.

3.4.1. A Representação

Como refletimos sobre a ausência de representação não heterossexual no currículo escolar e também na mídia, Butler traz o conceito de representação política e linguística na teoria feminista como “termo operacional no seio do processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeito político” (2010, p. 18). A representação linguística como “uma função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre categorias das mulheres”. (2010, p. 18).

O mérito de pensar Butler em relação à política e representação é quando a autora coloca a importância do desenvolvimento de uma linguagem que representasse as mulheres, dando visibilidade às mulheres, em um determinado momento político. Porém, recentemente, segundo Butler, no interior do discurso feminista, o sujeito das mulheres passou a não ser mais compreendido como estável ou permanente. Dessa forma, relevante para esta pesquisa é a compreensão do sujeito não heterossexual nas suas diversas formas de manifestação não estáveis, nem permanentes, fundamental para compreender que “as

qualificações do ser sujeito têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida”. (2010, p. 18). Assim, quando Butler defende a Teoria Queer na passagem da compreensão do sujeito homossexual do campo das identidades para o cultural, reforça a não estabilidade identitária, pois as identidades são fluidas, logo, por exemplo, meia dúzia de letras ou de práticas também não representaria todo o “universo” LGBTTT, embora esta representação politicamente seja necessária.

Para a autora, nem sempre, nos diferentes contextos, o gênero se constitui de maneira coerente e consistente, estabelecendo interseções raciais, classistas, étnicas, sexuais, regionais de identidades discursivamente constituídas, a não intersecção com outros eixos de poder, assegurado pela noção binária de masculino e feminino, estes fatores servem, tanto para constituir a noção de identidade, como para tornar equivocada a noção singular de identidade, afirma Butler (2010, p. 21). Para ela, “a universalidade e unidade do sujeito feminino são de fato minadas pelas restrições do discurso representacional em que funcionam” (BUTLER, 2010, p. 21).

A autora defende uma nova política feminista que construa uma identidade variável como pré-requisito metodológico e normativo ou como um objetivo político. Dessa forma, ela sustenta que não se pode recusar a política representacional, pois as estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder, sendo assim não há posição fora desse campo, afirma Butler. Para ela, a tarefa é formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam (BUTLER, 2010, p. 22). Butler questiona a frequência de se evocar uma unidade na noção de mulheres para construção de uma identidade solidária, a autora defende para essa compreensão no interior do sujeito feminista, a distinção entre sexo e gênero, questionando o sexo como uma categoria natural, e o gênero como cultural. Para ela, “levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos” (BUTLER, 2010, p. 24).

A autora sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos, se o sexo fosse avaliado, hipoteticamente, do ponto de vista de uma estabilidade binária, não se teria motivo, segundo Butler, para crer que os gêneros também devam continuar sendo definido em número de dois, pois, para ela, a construção de “homens” (grifo da autora) seja aplicada, exclusivamente, a corpos masculinos e de

“mulheres” a femininos. Assim, quando o gênero perde o *status* de construído e de independente do sexo, o gênero torna-se flutuante e conseqüentemente que “homem e masculino” (idem), podem significar tanto um corpo feminino como masculino e “mulher e feminino”, tanto um corpo masculino como feminino.

A autora acredita poder contestar o caráter imutável do sexo, o sexo pode ser um construto culturalmente construído, assim como o gênero, pois, sendo “o sexo uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo” (p.25). A partir desta lógica, que o gênero não é necessariamente cultural, nem o sexo natural, pois, para ela, ambos são um meio discursivo/cultural, pelo qual a definição de que o sexo é “natural”, é produzido e estabelecido como um elemento pré-discursivo, anterior à cultura, politicamente neutra “sobre a qual” age a cultura, afirma Butler:

Na atual conjuntura, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária são eficazmente asseguradas. Essa produção do *sexo* como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero*. Assim, como dever a noção de gênero ser reformulada, para abranger as relações de poder que produzem o efeito de um sexo pré-discursivo e ocultam, desse modo, a própria operação da produção discursiva? (BUTLER, 2010, p.25).

Butler analisa que é função do discurso estabelecer certos limites e preservar dogmas humanistas de um gênero ou de um sexo fixo ou livre; para ela; os limites da análise discursiva do gênero definem por antecipação “as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura” (p. 28). Estes limites são estabelecidos no discurso cultural hegemônico, nas relações binárias, que, para a autora, são apresentadas como a linguagem universal e racional. Dessa forma, ela assevera que “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais exibidas”(p.37), logo defende uma política coalizadora aberta para permitir múltiplas convergências e divergências, sem obedecer a uma norma definida e excludente. A autora propõe uma expansão da política de identidade para a política de coalizões, para evitar, ainda hoje, o discurso globalizante sobre a universalidade da identidade feminina e da opressão masculina, que gerou uma categoria de mulheres excludentes, por não levar em

consideração a classe social, raça, etc., pois a noção de unidade é a causadora da fragmentação, segundo Butler.

3.4.2 A Teoria Queer

Este texto faz uma síntese sobre o “nascimento” da Teoria Queer, a partir de alguns estudiosos da área, principalmente os que pensam a teoria na prática pedagógica como Guacira Louro e Richard Miskolci. Segundo Miskolci (2012), a Teoria Queer surgiu como uma crítica em relação à ordem social contemporânea, provavelmente associada à contracultura e às exigências dos chamados “novos” movimentos sociais, que apareceram após o movimento trabalhador, que tinha uma perspectiva mais economicista e obteve um sucesso parcial. Os novos movimentos trouxeram para o espaço público outras demandas além da distribuição de renda, que incluíam, inicialmente, o movimento pelos direitos civis da população negra do Sul dos Estados Unidos, a segunda fase do movimento feminista e o movimento homossexual, pois de uma maneira geral, afirmavam que o privado era político e que a desigualdade ia além do econômico, afirma o autor (MISKOLCI, 2012, p.21-22).

Segundo Miskolci (2012), em inglês *queer* é um xingamento, um palavrão, e surgiu para mostrar que parte da população foi humilhada e considerada abjeta por conta de um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS na década de 1980, pois o interesse *queer* não era exatamente pela homossexualidade e sim pela abjeção pela coletividade costumava relegar os/as que são considerados/as uma ameaça ao bom funcionamento da ordem social e política, por “perturbarem” a identidade, o sistema, a ordem. Assim, enquanto o movimento *gay* e lésbico tradicional lutava para adaptar os homossexuais às demandas sociais, aceitando os valores hegemônicos, o movimento *queer* reivindicava menos aceitação ou incorporação coletiva, e se conectavam mais às críticas, aos valores, às exigências sociais e às convenções culturais autoritárias e preconceituosas, que, a depender do contexto histórico, até os *gays* e lésbicas, tidos como “respeitáveis” por atender aos padrões heteronormativos, seriam agredidos e transformados em abjetos em alguma situação social.

O *queer* é uma nova política de gênero que se materializa por questionar as normas que criam os sujeitos, a partir da concepção dos mecanismos sociais disciplinadores, que constroem as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos, segundo Miskolci (p.26-27) que cita Butler. Assim, segundo o autor, muda o foco na luta política, que passa da visão de sujeitos para a visão cultural, abandonando a concepção de poder opressor, que luta apenas por liberdade, para a concepção de poder disciplinar que luta para desconstruir as normas e as convenções culturais que constituem o sujeito, logo visa refletir sobre os regimes de verdade, as estruturas vigentes, que consideram os sujeitos normais e/ou anormais, pautada no binarismo hetero-homo, pensando a educação em uma perspectiva da diferença, e não da diversidade.

A política da diferença insurge como crítica ao multiculturalismo e da retórica da diversidade, que apenas tolera, convivi, mas não ensina reconhecer o lugar que o Outro ocupa, como um lugar de transformação do sujeito, de transformação social, pois segundo Miskolci (2012, p. 16), quanto mais nos relacionamos com o *Outro*, mas o reconhecemos como parte de nós mesmo, afirma. Para o autor, a diversidade trabalha com a lógica do poder horizontal, em que cada grupo permanece imerso em seu “espaço”, mantendo as relações de poder intocadas, já na perspectiva da diferença, reside a proposta de mudar, de repensar as relações de poder dentro do processo de subalternização, afirma o autor. Miskolci cita Gramsci para afirmar que a cultura hegemônica não é o resultado de uma dominação coercitiva direta, mas antes o resultado de um contexto em que os subalternizados são cúmplices dos dominantes, afirma (p. 48). É assim que compreendemos o caráter reprodutor, e não transformador dos currículos da escola, da mídia no sentido de produzir aliados para sua cultura dominante.

Foucault, segundo Miskolci (2012), é o responsável por esta mudança de eixo nas reflexões sobre poder, pois defende que, na realidade histórica contemporânea, o poder está em toda parte e opera por meio do incentivo para os sujeitos agirem de acordo com os interesses hegemônicos. Dessa forma, o poder deixa de ser associado a alguém ou a alguma instituição para ser analisado como uma estratégia social, um poder relacional, histórico, cultural, variável com a finalidade de atender os interesses de uma determinada época, afirma Miskolci (2012, p. 28).

É neste cenário, segundo Miskolci, que a nova política de gênero dá origem a uma nova corrente teórica, pois o sistema moderno da sexualidade passa a ser compreendido

como um conjunto de saberes e práticas que estrutura toda a vida institucional e cultural do mundo contemporâneo. Assim, na década de 1960, a sexualidade passa a ser compreendida como uma construção social, e não só como algo puramente biológico, explicado apenas pela medicina ou psicanálise. Em 1968, a socióloga Mary McIntosh, publica o primeiro artigo que explica que a homossexualidade é algo socialmente forjado. Segundo ela, é a partir da década de 1990, que são lançados três livros; “Problemas de gênero”, de Judith Butler, “Cem anos de homossexualidade”, de Halperin, e “A epistemologia do armário”, de Eve Kosofsky Sedgwick, que ele considera o grande livro fundador da Teoria *Queer*.

Os primeiros estudos da Teoria Queer modificaram o pressuposto de que a maioria é heterossexual, pois tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade são construções sociais, logo o binarismos hetero-homo tem que ser repensado como uma construção histórica, pois até os dados empíricos, surgidos a partir das pesquisas sócio-antropológica durante a epidemia da AIDS mostravam que as pessoas transitavam entre diferentes formas de amar, explica Miskolci, (2012, p. 30-31). Segundo o autor, a Teoria Queer é uma vertente do feminismo, criada por feministas homens e mulheres, pois parte dos estudos *gays* eram feito por homens que não liam as feministas, apesar de até hoje boa parte dos estudos feministas ser produzido a partir do pressuposto de que gênero é mulher.

A Teoria Queer expande a noção de gênero como algo cultural, enriquecendo os estudos *gays* e lésbicos ao compreender que o feminismo vai além das mulheres, pois o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, explica o autor (2012, p.31). Segundo ele, historicamente, o termo “Teoria Queer” foi cunhado pela primeira vez em 1991, por Teresa de Lauretis, “como um rótulo que buscava encontrar o que há em comum em um conjunto muitas vezes disperso e relativamente diverso de pesquisa” (MISKOLCI, 2012, p. 31).

Os teóricos queer focaram em um método desconstrutivista, na análise dos discursos produtores de saberes sexuais, focados nas estratégias sociais normalizadoras dos comportamentos classificatórios e hierarquizados, desconfiando das estabilidades com relação aos sujeitos sexuais, colocando em xeque que o modelo construtivista que fornece um quadro padronizado e compreensível da sexualidade pautado em priorizar as investigações empíricas sobre a construção social das identidades e as suas classificações.

O *queer* revela um olhar mais apurado nestes processos sociais normalizadores, que criam as classificações e geram ilusões de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes, regulares, afirma Miskolci, (2009).

Assim, para o autor, o olhar *queer* sobre a cultura é um convite a uma perspectiva crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade, que permitem, e até exigem, “que muitas pessoas sejam insultadas cotidianamente como esquisitas, estranhas, anormais, bichas, sapatões, afeminados, boiolas, travestis, baitolas” (MISKOLCI, 2012, p.32). Para o autor, estes xingamentos podem ser um exemplo de proposta *queer* para educação, na perspectiva da diferença, no sentido de (re-)significar, entender a normalização pela lógica da injúria, humilhação e do xingamento, assim é a descobrir o *Outro* como parte de si mesmo.

No texto “Tecnogênero”, Preciado (2008) faz uma análise histórica sobre a tecnologia de gênero. Para a autora, o gênero, a masculinidade e a feminilidade são invenções que ocorreram na II Guerra Mundial, e se expandiram durante a Guerra Fria. Esses modelos não só se caracterizavam pela transformação do sexo como objeto de gestão política, mas, sobretudo, pelo fato desta gestão operar por meio das novas dinâmica da tecnologia capitalista avançada. Assim para a autora, a certeza de ser homem ou mulher é uma ficção somática política, produzida por um conjunto de tecnologias de domesticação do corpo, conjunto de técnicas farmacológica e audiovisual que fixa e delimita a nossa potencialidade somática. Desse modo, o gênero funciona como um programa operativo por meio do qual se produzem percepções sensoriais que tomam a forma de afetos, desejos, ações, crenças, identidades.

Segunda a autora, um dos resultados das tecnologias de gênero é a produção de uma saber interior sobre si mesmo. No campo da sexualidade, este saber aparece como uma realidade emocional evidente a consciência – sou homem, sou mulher, sou homossexual, sou heterossexual. Para Preciado (2008), essas formações atuam como núcleos biopolíticos e simbólicos duros, em torno do qual é possível aglutinar um conjunto de práticas e discursos, além de técnicas e medicamentos para fabricar a subjetividade e o afeto. A partir daí, segundo a autora, estamos equipados tecnobiopolicamente para viver a nossa sexualidade, pois existe uma programação de gênero dominante, que parte da seguinte premissa: um indivíduo = um corpo = um sexo = um gênero = uma sexualidade. Para ela, essa programação é uma tecnologia psicopolítica de modernização da subjetividade, que permite produzir sujeitos que pensam e atuam

como corpos individuais, que se autocompreendem como espaços e propriedades privados – como uma identidade de gênero e de sexualidade fixa.

Autoras como Pelúcio e Pino (2007) avaliam a importância da Teoria Queer como uma nova corrente de análise cultural, partindo de outro paradigma científico, sobre as questões identitárias do movimento *gay* e lésbico, cuja proposta teórico-epistemológica implica o deslocamento do olhar do cientista, antes restrito ao centro da sociedade, para as suas margens, logo marca, para alguns, a entrada progressiva de todos aqueles/as que antes não eram vistos como suficientemente dignos de participar da luta como os travestis, transexuais, não branco, afirma Miskolci, (2012). Segundo Pino, este novo procedimento teórico-metodológico problematiza as identidades por meio da reconstituição e análise das experiências dos sujeitos e os processos sociais envolvidos em sua construção.

Sendo assim, a reflexão das autoras, neste contexto, aborda a construção do corpo sexuado, seus significados sociais e políticos e o processo de normalização e controle social, no caso, dos intersex e dos travestis e de todos os “outros” corpos. Pelúcio aborda dois pontos importantes para esta “nova” e importante compreensão: o gênero quando percebido em uma perspectiva relacional, que vai além da diferença sexual e das práticas sexuais do sujeito. O outro ponto é pensar o sexo e o gênero como uma unidade, pois para a autora não existe, citando Safiotti, uma sexualidade biológica independente do contexto social. O sexo como categoria também é criado, afirma a autora.

Louro (2008) propõe uma política pós-identitária para a Educação, pois para ela houve uma ampliação e diversificação da forma de regulação da sexualidade, além da igreja ou ciência, multiplicaram-se as instituições e instâncias que se autorizam a ditar normas e definir padrões de pureza, sanidade ou insanidade, saberes e práticas pertinentes ou infames reivindicando suas verdades, já que as chamadas minorias sexuais estão mais visíveis e os embates contra grupos conservadores mais acirrados, Louro (2008, p. 27-28). A visibilidade das chamadas minorias trouxe efeitos contraditórios, pois alguns setores sociais demonstram uma crescente aceitação em relação à pluralidade sexual, sobretudo o mercado consumidor quando se refere aos não heterossexuais com alto poder aquisitivo. Outros setores renovam seus ataques com campanhas que retomam os valores tradicionais e promovem manifestações com agressões e violência de toda ordem. Foi por este motivo que o *Kit* “Escola sem homofobia” não foi distribuído nas escolas.

Para Louro (2008), Judith Butler, é uma das mais destacadas teóricas queer, pois faz o uso próprio e transgressivo das proposições que utiliza, à medida que o *queer* aponta para o estranho, a contestação do que está fora do centro são fundamentais para Teoria Queer. Segundo Louro, o caráter performativo de Butler é afirmado aqui e em outros espaços desse trabalho, quando entendemos que as sociedades constroem normas que regulam o sexo dos sujeitos, e precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que se materializem, pois “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1999, p. 54 *apud* LOURO, 2008, p. 44).

Os/as teóricos(as) queer sugerem uma política pós-identitária, a partir de outra perspectiva epistemológica, voltada para cultura, e não exatamente para vida ou destinos de homens e mulheres homossexuais, mas uma análise crítica a oposição heterossexual/homossexual como um regime de poder que molda a ordenação dos desejos, dos comportamentos, das relações sociais e das instituições sociais, afirma Louro, (2008, p. 46). Dessa forma, assim como Louro, questionamos como traduzir a Teoria Queer para prática pedagógica, já que ela não é propositiva, e a escola “vive” de projetos, programas, planos de ação voltados para o disciplinamento, para regra, para transgressão?

Para responder tais questões, Louro (2008) sugere que não devemos ter só em mente, o regime de poder-saber, determinado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, mas considerar não só as estratégias, os procedimentos e as atitudes que ela implica e permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais de gênero, mas também sugerir novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Assim, reiteramos que uma pedagogia e um currículo *queer* estão voltados para o processo de produção das diferenças, a diferença compreendida como algo presente, no universo escolar, salientando que a instabilidade e a precariedade de todas as identidades que nos programas multiculturais, as diferenças (gêneros, sexuais, étnicas), quase sempre são toleradas ou apreciadas como curiosidades exóticas. O currículo passaria exigir uma atenção ao jogo político imprescindível para compreender as disputas, as negociações e os conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam, afirma Louro (2008, p. 48-49).

Dessa forma, segundo Louro, as estratégias normatizadoras também de raça, nacionalidade, classe, que polarizam estas identidades e aqui especificamente heterossexual/homossexual, seriam analisadas colocando em “xeque” a naturalização e a superioridade da heterossexualidade, que pretende restringir e ditar as formas de viver e ser. Logo, também é necessário, e imprescindível, questionar o conhecimento e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e não outras. A autora aposta em uma teoria, em uma política voltada para a multiplicidade dos corpos, da sexualidade, dos gêneros, capaz de transformar a educação em um processo mais intenso, mais prazeroso, mais efetivo, de reconstrução ou desconstrução dos abjetos, dos estranhos, dos anormais. Uma educação realmente pensada com todos/as e para todos.

Para a autora, o grande desafio não é só compreender que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e se multiplicam, e que não é mais possível entendê-las do ponto de vista binário, mas que as fronteiras estão sendo constantemente atravessadas. Na educação, o grande desafio é a escola, o currículo, os docentes que se sentem desafiados, desestabilizados, pois transitavam em um “mundo” de certezas, e hoje as “verdades” não apresentam mais respostas seguras e estáveis, os modelos tornaram-se inúteis, pois as identidades são fluidas, afirma.

Dessa forma, reafirmar a importância do aporte teórico *queer*, para compreender o quanto é perverso explicar corpo e sexualidade a partir dos parâmetros binários tradicionais, masculino/feminino/heterossexual/homossexual, pois os que não se enquadram nestas definições causam estranheza para aqueles que os vê, e muitas vezes para o próprio sujeito em si, criando mais um binarismo – normal *versus* patológico – este binarismo se refere, principalmente, as travestis, transexual, que são vistos como anormais até por muitos homossexuais e lésbicas, outros tantos considerados “diferentes”. É, a partir dessa compreensão, que vislumbro uma educação pós-identitária, pautada na desconstrução dessas verdades tidas como absolutas e naturalizadas por meio de performativos curriculares da escola, da mídia, e a possibilidade de pensar a Teoria Queer na prática pedagógica, não como uma receita ou manual pronto e acabado, mas como um (re-)pensar a estrutura cultural hegemônica; pensar como uma forma diminuir a exclusão, o preconceito, a homofobia sobre aqueles e aquelas tidos como diferentes, a partir da compreensão de como essas normas são impostas, pois resistir a elas (normas) é o “passaporte” para ser considerado anormal, estranho, desviante e ser punido, vigiado, controlados.

4.0. Foucault e o discurso disciplinador

Nesta parte do texto, fazemos uma breve reflexão sobre o início do discurso disciplinador da escola sobre educação sexual, no que diz respeito à orientação sexual, a partir do século XVIII até os dias de hoje, baseando-me em Foucault e outros interlocutores do filósofo, para tentar compreender o que mudou dessa época até os dias de hoje na prática dos professores, após a implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, que gerou a publicação dos PCN pelo MEC, com o objetivo de promover uma educação para cidadania, para a dignidade humana, e para igualdade de direitos, garantindo, assim, um currículo mais flexível com a inclusão de Temas Transversais como Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, com a natureza diferente das áreas “convencionais” do currículo básico, tratam de processos que são vividos pela sociedade, possibilitando a compreensão e a crítica da realidade, segundo os PCN/MEC. Dessa forma, investigamos como os professores compreendem e abordam a orientação sexual, a partir da existência de alunos e alunas homossexuais nas salas de aula, depois de treze anos de lançamento do documento, até uma breve posição dos docentes sobre o não lançamento do kit “Escola sem homofobia”.

A abordagem, embora pareça longa e ampla tanto do ponto de vista cronológico quanto do ponto de vista do objeto/sujeitos do estudo, em relação ao tempo, que perpassa, praticamente três séculos da história da humanidade, a reflexão vai sinalizar a crítica de Foucault à “explosão” discursiva sobre a sexualidade. Para o autor, o sexo foi reduzido ao nível da linguagem, existindo uma multiplicação dos discursos, não só os considerados “ilícitos” (grifo do autor), mas, sobretudo, os discursos no âmbito do poder, “incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais” (Foucault, 2010, p. 24) com o intuito de regulamentá-lo. Neste período, segundo Facco (2009), procura-se constituir uma ciência da sexualidade, inventando uma espécie de credenciamento que permitia aos locutores “habilitados” a falar sobre o assunto (p. 47). Até prescrito nos currículos escolar e da mídia.

Foucault (2010) defende no seu livro a História da Sexualidade I que a “repressão sexual” nasce com o capitalismo, por ser o sexo incompatível com o mundo do trabalho. O autor justifica que, no século XVII, se comparado ao século XIX, as práticas sexuais eram livres, os gestos diretos, as transgressões eram visíveis e as crianças vagavam entre os adultos sem o menor pudor de preservar ou resguardar a infância em relação às práticas sexuais, afirma o autor. Assim, com a ascensão da família burguesa, a

sexualidade é confiscada e legitimada pelo casal, que dita as normas e reserva o quarto (do casal/pais) como o único lugar de sexualidade reconhecida, com a finalidade, quase que exclusiva, de reprodução. Ainda hoje, se verificarmos o currículo de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade nas escolas brasileiras, em Ciência e Biologia, a abordagem continua sendo pautada no aparelho reprodutor da mulher e do homem. Herança do período de dominação das famílias burguesas.

No século XVIII, segundo Foucault, nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar de sexo, formulando sobre ele um discurso que não seja só da moral, mas da racionalidade. Dessa forma, além da medicina, psiquiatria, judiciário, o corpo docente e administrativo das escolas desenvolvem um conjunto de obras autorizadas a falar de sexo para os adolescentes/estudantes, apontando as formas tidas como lícitas de praticá-lo. Também se definiu em que situação social era permitida esta “interlocução”, contraditoriamente, neste período estabeleceu-se uma espécie de regras de silêncio, de policiamento das palavras, estabelecendo regiões de silêncio entre pais e filhos, educadores e alunos, padrões e serviços funcionando como forma de repressão, segundo Foucault e Facco (2009).

Acredito que este “silenciamento” até predomina nas escolas e também na família, contribuindo com um “pseudo da neutralidade” da escola e dos professores em alegar, sempre, a falta de preparo em trabalhar com questões relacionadas à orientação sexual, identidade sexual. Dessa forma, estas instituições cumprem um papel importante de reafirmar a superioridade de uma determinada prática/afeto sexual e/ou identidade em detrimento de outra, no caso da normalidade heterossexual em prejuízo da anormalidade homossexual.

Foucault (2010, p. 24) defende que parece ter havido uma economia restritiva, que se integra na política da língua e da palavra, que resultou da multiplicação dos discursos específicos, institucionalizados e autorizados no campo do exercício do poder. Dessa forma, o autor lista as instituições que nos séculos XVIII e XIX são as autorizadas a falar sobre o assunto: a igreja, a medicina, a psiquiatria, a justiça penal como uma forma de dominação e poder, futuramente a escola/pedagogia também conquista este espaço, e, atualmente, além de todas as outras já citadas, a mídia também está “autorizada” a falar sobre sexo, muitas vezes como forma de reproduzir estereótipos e preconceito. Também, através da mídia, é muito comum as redes de tevê, por exemplo, divulgarem pesquisas que mostram a quantidade de vezes que o brasileiro faz sexo durante a semana,

relacionando o resultado com um padrão de felicidade, muito próximo da relação consumo/felicidade.

É dessa abordagem de Foucault que vou buscar algumas reflexões para o nosso trabalho, partindo de como o controle do sexo contribuiu para o nascimento do sujeito homossexual, também utilizando os estudos de Judith Butler, que aborda como a heteronormatividade foi “considerada” e naturalizada a sexualidade de prestígio, a partir daí, criando sujeitos abjetos, aqueles praticantes das sexualidades tidas como periférica e anormal. A escola, ainda hoje, reproduz os preconceitos estabelecidos socialmente e excluem os alunos e alunas não heterossexuais, que praticam esta outra forma de sexualidade e de afeto “não permitida”.

Segundo Facco (2009), nesse mesmo período, são desenvolvidas pela psiquiatria investigações sobre os comportamentos sexuais possíveis e não possíveis; a ordem era normatizar para facilitar a identificação do desvio, dessa forma, é definido um código de desenvolvimento sexual, que vai da infância à velhice, possibilitando que os pervertidos fossem julgados e condenados pelo judiciário. A homossexualidade, o adultério, o casamento sem o consentimento dos pais eram julgados nos tribunais por serem considerados atos ilícitos, afirma a autora.

A partir do século XIX, segundo Facco (2009), o casamento monogâmico heterossexual foi considerado como a única forma permitida de práticas e prazeres, surgindo uma nova maneira de fiscalizar as práticas consideradas contrárias ao padrão considerado legítimo pela sociedade. Algumas formas de sexualidade deixam de ser considerada transgressão como o adultério, o casamento com primos, enquanto outras têm as punições e perseguições intensificadas como a violação de cadáver e a sodomia (FOUCAULT, 1993 *apud* FOCCO, 2009). É neste período que se inicia uma nova espécie de sujeito, o homossexual, inaugurando a passagem do sujeito jurídico, o sodomita, para o sujeito individual. “A investigação das sexualidades faz com que as perversões sejam incorporadas à individualidade do sujeito. A sexualidade será o principal elemento de composição da identidade deste indivíduo, influenciando todos os outros aspectos de sua vida” (FACCO, 2009, p. 49). Inclusive no discurso da Presidenta Dilma Rousseff, há uma individualização da identidade homossexual, como se fosse um problema pessoal.

5.0. Os quatro pilares da educação

Esta parte da pesquisa traz uma reflexão sobre os quatros pilares da educação baseado no Relatório da UNESCO - Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors. O autor propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser são eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

O objetivo é refletir sobre o veto do *Kit* “Escola sem Homofobia” e a ausência da temática diversidade sexual nos currículos escolares brasileiros, recomendado pelo MEC, desde 1998, que ainda hoje é um dos únicos documentos oficial que recomendado nos Temas Transversais (PCN). Embora não atenda toda a demanda reflexiva sobre as sexualidades, a abordagem privilegia o campo biológico, o da saúde na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, do que o cultural, posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, surgiu em um contexto de grande mobilização social, mas foi conservador no tratamento dos temas de gênero e orientação sexual.

Em 2002, surge o Plano Nacional de Direitos Humanos II; em 2004, o Plano Brasil sem Homofobia (Cadernos SECAD), que implementam ações governamentais no campo da educação, relativa à promoção da equidade e o enfrentamento à homofobia, pautado na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, assegura a todas as pessoas o direito à escola sem discriminar negativamente as singularidades. Além de documentos da UNESCO, na prática escolar pouca mudou, apesar das boas intenções governamentais, no ensino – aprendizagem que garanta o acesso dos estudantes aos quatro pilares descritos por Delors. E para esta reflexão, deter-nos-emos, embora uma dependa da outra, em duas das aprendizagens recomendadas no relatório, especificamente “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”, pois acreditamos que, no processo de ensino-aprendizagem, esses pilares estejam diretamente ligados à valorização das diversas identidades presentes no espaço escolar, no aprender a conviver, a criar valores sobre aquele, supostamente, diferente de “nós”.

Segundo Siqueira (2008), os quatro pilares de Jacques Delors tendem a conceber, nos sistemas educativos, o acesso ao conhecimento como um todo, que deve no futuro inspirar e orientar as reformas educativas, em nível tanto de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. Para o autor, o domínio de aprendizagem – aprender a viver com os outros – consiste num dos maiores desafios para

a educação, pois atua no campo das atitudes e dos valores, no combate ao preconceito às rivalidades milenares ou diárias. Segundo Siqueira (2008), o grande entrave é como promover este processo, pautado numa educação como veículo de paz, já que a UNESCO não oferece receita, mas avança em dois princípios, importantíssimos para a manutenção deste trabalho:

[...] primeiro a descoberta progressiva do outro, pois, sendo o desconhecido a grande fonte de preconceitos, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combate diretamente este desconhecido. Depois e sempre, a participação em projetos comuns que surge como veículo preferencial na diluição de atritos e na descoberta de pontos comuns entre povos, pois, se analisarmos a História Humana, constataremos que o Homem tende a temer o desconhecido e a aceitar o semelhante (SIQUEIRA, 2008)

O primeiro princípio retrata a necessidade de um currículo escolar que proporcione uma discussão sobre os processos de formação binária entre ser homem e ser mulher, ser heterossexual e ser homossexual, por exemplo, tornando conhecida a visão essencialista da sexualidade ou das relações de gênero, nas supostas descobertas de pontos comuns entre estas identidades, evitando, como afirma o autor, o temor ao desconhecido. Nesse caso, o *Kit* “Escola sem homofobia” poderia ser uma ferramenta “reveladora” desse suposto desconhecido, o sujeito homossexual?

O outro pilar importante para salientar o aprender a ser, embora acreditamos na importância dos quatro para a proposta de ensino-aprendizagem nas escolas, pensando a formação como um todo. A escola como espaço de ampliação de experiências culturais e significativas para os alunos, e também compreendida como um espaço de conflitos, já que várias formações culturais e identitárias estão vivas naquele espaço e podem ser trabalhados dentro do domínio da aprendizagem – aprender a ser – que depende dos outros três processos, mas entende a educação como:

Considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. À semelhança do aprender a viver com os outros, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, mas já não direcionados para a vida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual. Pretende-se formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade (SIQUEIRA, 2008).

Para Silva (2001) e Woodward (2001), a diferença é crucial para analisar como as identidades são construídas, pois é o “ponto” que separa uma identidade da outra. Dessa forma, questiono como a escola lida com a diversidade e qual o papel e/ou o dever do professor em não se tornar cúmplice da reprodução e da manutenção de uma única identidade como forma de evitar a exclusão, já que a organização desse binarismo (heterossexual/homossexual) serve para desvalorizar um dos elementos, neste estudo o sujeito homossexual.

Diante da exigência de um “novo” modelo de escola, necessário para formação no século XXI, previsto internacionalmente pela UNESCO em diversos documentos elaborados por Jacques Delors, Javier Perez, dentre outros e nas Políticas Públicas aprovadas pelo Governo Federal. No artigo “Michel Foucault e os Estudos Culturais”, Veiga-Neto (2000) problematiza a crise na escola, e o seu novo papel de educar na sociedade contemporânea. Para o autor, essa crise se deve a percepção de que o sujeito moderno não é uma descoberta do Iluminismo, mas uma invenção, uma idealização, que a rigor, nunca existiu, e nunca existirá, nos termos de uma unidade universal e estável, evidente no cotidiano da escola. Para Veiga-Neto, os desdobramentos dessa descoberta são o destino concreto da escola, como instituição, destinada a fabricar um sujeito fictício.

Uma das preocupações do autor é como orientar a escola no sentido de reprogramar a sua agenda, o seu currículo para desempenhar novos papéis num mundo mutante, assumindo o caráter fragmentário do sujeito. Veiga-Neto (2000) questiona o quanto estamos longe dos ideais do Iluminismo e que esta visão pode nos fazer compreender o mundo atual como uma não consecução do projeto moderno. Para o autor, esse fracasso geralmente é atribuído à educação “na medida em que está no âmago do projeto educacional da modernidade fazer da escola o locus privilegiado para consecução dos ideais Iluministas” (Veiga-Neto, 2000).

Para Veiga-Neto, é compreensível que boa parte da culpa por essa crise seja atribuída à educação e que os profissionais dessa área assumam de forma resignada parte dessa culpa, porém o autor propõe uma reação que visa, ao invés de admitir a má execução do projeto moderno, à problematização do próprio projeto, pois “é o caráter legitimador das narrativas modernas que permite que ele as denomine grandes narrativas ou metanarrativas” (LYOTARD, 1988 *apud* VEIGA-NETO, 2000). Sendo assim, para o

autor, “ao mesmo tempo que elas nos explicam como é o mundo, elas nos aprisionam dentro de determinados enquadramentos” (idem). As propostas para resolver, contornar ou minorar os problemas da atualidade, só irão adiante se houver um “rompimento” com as metanarrativas que o Iluminismo construiu sobre a sociedade, sobre a história e a humanidade, segundo Veiga-Neto (2000). Sendo assim, essa reflexão se torna importante para salientar que é por meio do currículo que se realiza, basicamente, a função da escola como instituição de ensino-aprendizagem, logo a importância de um currículo que compreenda a existência de diversas identidades presente na escola e garanta uma aprendizagem voltada tanto para o aprender a conviver como o aprender a ser, e que, talvez, dessa forma diminua os casos de violência contra alunos e alunas homossexuais, ou contra qualquer outra forma de representação diferente das identidades tidas como hegemônicas.

Para o autor, este rompimento deve se manifestar como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida, como no caso da essencialização da sexualidade ou a existência de uma única forma de sentir afeto e prazer. Dessa forma, a problematização não implica a negação abstrata ou irracional da verdade, mas em conhecer as políticas envolvidas na imposição dos significados, que implica a tarefa de desnaturalizar o caráter sempre contingente de qualquer verdade, que resulta no pensar e experimentar novas práticas sociais que podem melhorar as condições de estar no mundo e conviver com o outro, afirma o Veiga-Neto (2000).

A tarefa proposta por Veiga-Neto para a desnaturalização dessas verdades absolutas, importantes para este estudo, parte da compreensão daquilo que o autor analisa como pedagogia da pós-modernidade, embora neste trabalho apareçam os conceitos de sujeito da modernidade e da pós-modernidade, fixar-nos-emos apenas nestas abordagens como uma forma de entender tais pensamentos na formação do sujeito moderno e pós-moderno na concepção das identidades e da diferença, a partir do motivo da escolha de um determinado modelo de sujeito e os efeitos que essa escolha produziu nos últimos séculos e até hoje permanece vivo no currículo escolar.

O autor, para esta análise, justifica a escolha dos Estudos Culturais com o pensamento de Michel Foucault para compreensão do mundo contemporâneo, o qual trazemos para este trabalho para compreender quais os jogos de poder pelos quais se estabelecem as identidades, os significados sociais e culturais, que, cada vez mais, nos governa. A partir das marcas que imprimiram ao modelo de sujeito moderno, baseadas nos chamados arquitetos da modernidade – brancos, machos, burgueses, de formação

cristã – que impuseram essas marcas ao mundo como natural, necessário e universal, tornando “hegemônico um conjunto de novas práticas sociais, econômicas e culturais cujos desdobramentos se estenderam em nível planetário, persistem até hoje e compõem a lógica de denominação, exploração e dependência da modernidade” (Veiga-Neto, 2000, p.53). Sendo assim, torna-se presente como modelo ideal e de identidade de prestígio a ser ensinado nas escolas brasileiras.

Dessa forma, Veiga-Neto (2000), distante do historicismo radical, que questiona como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas, cita que o objetivo dos estudos de Foucault é abordar os diferentes modos com que os seres humanos tornam-se sujeitos em nossa cultura. Logo, no trabalho de Foucault, as práticas pedagógicas estão inseridas nesta subjetivação e são vistas como produtivas, ao produzirem cidadãos capazes de autogoverno, porém inseridos em uma sociedade disciplinar e disciplinadora, sendo assim, tais práticas funcionam para fazer da escola uma das condições de possibilidade da modernidade na criação das identidades de prestígio.

Veiga-Neto (2000) propõe que os novos estudos sobre as relações entre a escola e a chamada crise moderna podem ser baseados nas pesquisas feitas nos campos dos Estudos Culturais e das perspectivas foucaultianas, pois a articulação dessas correntes, na investigação sobre como os mecanismos discursivos, vão permitir a compreensão de que estas estruturas são “inventadas” por um grupo social hegemônico, e passam a ser vistos como saberes universais, sendo incorporados “naturalmente” (grifos do autor) aos discursos das diversas instituições de prestígio social.

Os Estudos Culturais, apesar de centrar as suas análises nos fenômenos culturais, a escolha não significa reducionismo cultural, pois “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem um caráter discursivo” (HALL, 1997 *apud* VEIGA-NETO, 2000). Para o autor, que cita Frow e Morris e conceitua a cultura como um meio de vida estruturado, de um grupo social, por meio de representação e do poder, que não funciona como um domínio isolado, mas como uma rede de representações através de textos, imagens, conversas códigos de conduta e estruturas narrativas que molda todos os aspectos da vida social, afirma Veiga-Neto. Sendo assim, para este trabalho, os Estudos Culturais vão possibilitar refletir no âmbito da política cultural. Logo, podemos avaliar as diversas manifestações contra, que culminou na não distribuição do *Kit*, como um exemplo de estratégias políticas em que estão implicadas as relações entre o discurso e o poder.

Para Costa, “a escola, o currículo e o livro didático são exemplos de arenas da política cultural em que os embates identitários se dão a partir das relações assimétricas de poder” (COSTA, 2010, p. 139). A autora apresenta uma reflexão baseada em Foucault, da qual comungamos e citamos, em outros pontos deste estudo, sobre o discurso disciplinador da escola na produção das narrativas, que formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade “com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam” (2010, Costa), toda essa regulação permite o controle de indivíduos, grupos, processos e práticas. No campo educacional, esta concepção atinge as disciplinas, os livros didáticos, o currículo que compõem esta arena educacional. Logo, tudo que vai de encontro a esse controle ou que faça questionar este domínio é banido como se não fosse assunto de escola.

Não é por acaso que as aulas de Biologia são centradas, no caso da sexualidade, no aparelho reprodutor, nas distinções sexuais, que, segundo Costa (2010), que serve para definir o padrão de normalidade e de anormalidade das relações de gênero e das identidades sexuais, pois as disciplinas escolares são “governáveis”, e as narrativas apresentadas por elas são tomadas como verdade, afirma Costa. Nem os PCN, que apresentaram uma proposta de trabalho tida como “moderna”, baseado na Orientação Sexual, a partir dos Temas Transversais, não foi suficiente para suscitar na escola a possibilidade didática de apresentar as diversas manifestações de identidades sexuais que estão presentes na escola. Seria o *Kit*, uma ferramenta capaz de problematizar estas verdades que disciplinam, normatizam e ordenam tanto o mundo natural como o social?

Logo, trazemos para esta discussão, pois também já definimos, em outro momento deste estudo, o conceito de Identidade e a exigência de problematização das construções binárias na escola, pois Woodward (2000) defende que a identidade é relacional, depende de outra para existir, de algo fora dela. Para a autora, a identidade é marcada pela diferença, que sustenta a exclusão por meio de símbolos, dessa forma a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Assim, a autora, também, analisa como a identidade se insere no “circuito da cultura”, nas tensões entre as perspectivas essencialista e não essencialista, na produção de identidades sexuais na história e na biologia, a partir do corpo que funciona como um espaço de estabelecimentos de fronteiras que define quem nós somos, afirma autora.

Dessa forma do ponto de vista simbólico, Costa se baseia em Giroux e Steinberg e apresenta o conceito de pedagogia cultural para indicar que a regulação das pessoas não se dá, exclusivamente, nos discursos que circulam nos espaços pedagógicos institucionalizados, como a escola, mas, segundo os autores citados por Costa, em todos os locais de cultura em que o poder se organiza, como programas de TV, filmes, jornais,

publicidade, são espaços que educam, moldam e praticam a pedagogia cultural, afirma Costa (2010). Fischer defende o dispositivo pedagógico da mídia, que tem a intenção de educar e opera na constituição de sujeitos e subjetividades da sociedade contemporânea, à medida que produz imagens, significações e saberes que se destinam a “educar” as pessoas e “ensinar” os modos de ser, de estar na cultura em que vive, afirma a autora.

Fischer *apud* Hall (2002), que caracteriza o tempo atual a partir da revolução cultural que corresponde aos processos de atribuição de sentido, nas práticas sociais, inclusive as lutas de poder que predominam no campo simbólico e discursivo. Logo, a compreensão de currículo deve ir além da grade sequencial das disciplinas e conteúdos escolares, pois a produção de significação ocorre nos diferentes espaços culturais, como a veiculação de uma série de produtos que circulam em rádios, televisão, cinema, jornais e revistas e estão diretamente relacionados aos currículos escolares.

Para este movimento, vamos chamar de currículo oculto, adiante de “performativos curriculares”, como um neologismo para poder falar de como ele age nos espaços culturais. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 76). O currículo oculto descreve os processos sociais que moldam a nossa subjetividade.

Costa cita o questionamento de Hall, no sentido de compreender o motivo, que os moralistas tradicionais se importam com que as pessoas assistem na TV, pois para (Hall, 1997 *apud* Costa, 2010), a forma como o mundo é representado na cultura televisiva pode influenciar, regular, a conduta sexual dos telespectadores.

Existe uma reação conservadora da sociedade/ telespectador de novelas produzidas na televisão brasileira, a personagens homossexuais e lésbicas, quando estas representações não fazem parte dos programas de humor, mas a reação dos telespectadores é muito menos conservadora, quando aparecem cenas em que mulheres são espancadas pelos seus companheiros e/ou homossexuais são assassinados em crime declaradamente homofóbico, como aconteceu, na novela *Insensato Coração* (2011). Essa “permissão”, além de naturalizar essas relações de desigualdade, a masculinidade está relacionada de forma direta à heterossexualidade, preservando uma das marcas cultuadas da masculinidade, a agressividade, que é naturalizada, também, nestas representações que permitem que a violência, seja veiculada para garantir a hegemonia heterossexual/masculina e a fragilidade feminina, e o “pecado” da anormalidade homossexual, pois não se tem o interesse que a história seja problematizada, nem “contada” por outro viés.

Assim, o que se aprende no currículo oculto, para perspectiva crítica, são atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças, jovens se ajustem da forma mais conveniente às pautas de funcionamentos considerados importantes para esta manutenção e naturalização na sociedade conservadora. Nas dimensões de gênero, da sexualidade ou da etnia, aprende-se a ser homem ou mulher, homossexual ou heterossexual, negro ou branco, reforçando as relações assimétricas presentes nestes binarismos. Dessa forma, umas das fontes do currículo oculto são as relações sociais da escola, organização do espaço escolar, organização do tempo, que vai desde a pontualidade até o tempo de aprendizagem de cada um (capazes e não capazes), as regras, regulamentos, normas. Para Silva (1999, p. 81), na era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais esta coisa oculta no currículo.

Com o predomínio do pós-estruturalismo, para Silva, este conceito se tornou bastante desgastado, pois enfatiza mais a visibilidade do texto e do discurso que invisibilidade das relações. Dessa forma, discordamos de Silva. A subjetividade dos valores capitalistas, hoje, está, realmente, explícita, mas de uma forma muito mais perversa, pois naturaliza as diferenças nos textos e discursos, que continuam reforçando o poder das identidades hegemônicas, uma vez que o número de violência contra mulheres vítimas de seus companheiros vem aumentando, além de manifestações, agressões e crimes contra homossexuais, sem falar na onda de ataques a negros e nordestinos nas redes sociais, durante a campanha presidencial que elegeu a Presidenta Dilma Rousseff.

Logo, a partir dessas reflexões de Foucault, Butler, Costa, Veiga-Neto e nas incursões sobre currículo, torna-se necessário pensar as questões relacionadas a currículo e poder, currículo e cultura no ambiente escolar, e como o currículo se configura para garantir a formação das identidades hegemônicas em detrimento de outras, sobretudo no que se refere a identidades sexuais e de gênero, no processo de formação escolar. Diante disso, pensamos no currículo oculto, no pós-estruturalismo como “performativos curriculares”, no viés da performatividade Butler (2010), que considera o gênero como performativo, por ele não ser uma afirmação ou uma negação, mas uma construção que se dá através da repetição de atos que tenham alguma correspondência com as normas sociais e culturais. Butler (2010) argumenta que o sexo, assim como o gênero, é materializado através de práticas discursivas, de normas regulatórias que nunca são acabadas, pois permanecem em um processo de constante reafirmação. Esse processo é imprescindível para garantir as leis que regulam os processos hegemônicos, pois essas leis não devem ser fragilizadas e nem contestadas.

Refrão final: ...minhas considerações....

Refrão significa um verso ou um agrupamento de versos que se repete ao final de cada estrofe. A estrofe é um agrupamento de versos num poema ou texto lírico...

Este estudo foi concluído, mas não finalizado, para representar as milhões de vozes, hoje, não representadas nos currículos da escola, na mídia ou, talvez, para destacar os outros tantos refrãos ou refrães que reiteram e naturalizam, através dos mesmos currículos, oculto ou “visível”, a hegemonia de algumas identidades em detrimentos de outras tantas.

A pesquisa, com base no “performativo curricular”, refletiu sobre a representação cultural dos não heterossexuais na escola, ou melhor, a não representação dos não heterossexuais nos currículos, nos materiais didáticos, a partir da estrutura heteronormativa, em que estas outras identidades não são “nomeadas” nas suas representações, logo não existem “oficialmente” nos discursos de prestígios. Sem o devido valor cultural, tornam-se sujeitos abjetos. Assim a reiteração funciona, também, na negação das diferentes formas de sentir afeto, desejo, prazer, reiterando e valorizando a heterossexualidade como a única forma possível e aceitável de viver a sexualidade, contemplada nos mesmos currículos, livros didáticos, mídia, dentre outros.

Desse modo, o currículo assume o caráter performativo por transmitir as intenções teóricas metodológicas da escola, não só no nível conceitual, mas também na reprodução de valores sociais, culturais, dentro de estruturas nas quais os sujeitos estão inseridos. Os elementos do currículo não são “escolhidos” de forma neutra, mas como mecanismos que naturalizam algumas identidades como hegemônica, valorizando as representações que sustentam, neste caso, surge, então, o caráter compulsório da heterossexualidade nas representações. É por meio do currículo que a performatividade curricular é “materializada”, concretizada.

A ausência de representações LGBTTT nos materiais didáticos confirma a possibilidade de inexistência desses sujeitos, como sujeitos “normais”, socialmente situados, garantindo à escola o “direito” de não problematizar, algo que “oficialmente” não existe, ou quando existe, no pátio da escola ou nas novelas de TV, já se encontram fora do “domínio” e alcance do currículo escolar. É assim a ação da escola, pois os

sujeitos estudantes têm a sua identidade “limitada” e reconhecida apenas como de um aluno/a que deve ser aprovado nas provas, seguindo as regras estabelecidas naquele ambiente, sem subvertê-las ou tem a sua identidade preservada, como de um mero espectador/a, passivo. Assim, a escola desconhece a importância de discutir a televisão no currículo, pelo seu alcance espetacular na divulgação de produtos que são consumidos pelos diferentes grupos de jovens, e que, muitas vezes, levam na sua imagem os valores considerados válidos pelos grupos de prestígio; nas novelas, o não heterossexual até existe, mas o seu afeto e a sua sexualidade não são representados, como são as dos casais heterossexuais.

Foi partindo desta lógica performativa, que o vídeo “Torpedo” foi analisado, na ausência do beijo que selaria, no final da história (sempre no final da trama), o namoro entre as duas meninas. Desse modo, o performativo curricular foi reiterado na falta do beijo, na ausência de representação do afeto e da sexualidade não heterossexual em materiais didáticos, que foi substituído por um abraço carinhoso entre as meninas, para não subverter as normas de gênero inteligível, que garante a delicadeza, o afeto permitido na relação fraterna entre duas mulheres, que dificilmente representaria a amizade entre dois homens heterossexuais ou até mesmo homossexuais.

Segundo informações “extraoficiais”, antes do *Kit* ser vetado pela Presidência da República, o MEC já havia censurado o beijo entre as meninas em “Torpedo”. O MEC como instituição deliberativa, deveria garantir que as diversas identidades tivessem as suas representações contempladas nos documentos e materiais didáticos produzidos e distribuídos com o dinheiro público. Ou, pelo menos, exigisse que as abordagens nos livros e documentos, que circulam nas redes de ensino pudessem, ao menos, refletir sobre estes regimes de normalização e verdades, em que as identidades são construídas, como sugere, um dos itens inscritos no Guia do PNL, para escolha de livros didáticos, editado pelo próprio MEC: “A contribuição para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade” (2011, p. 13).

A intenção de inclusão de culturas e identidades não hegemônicas, nos discursos de prestígios da escola e de outras instituições já foi validada em diversos documentos de cunho nacional como a Constituição Brasileira, LDB, Programa Brasil sem Homofobia ou internacional como Declaração de Direitos Humanos, Carta das Cidades Educadoras, e outros diversos documentos, porém nos livros didáticos comprados pelo MEC, quase

nada mudou em relação a inclusão da cultura das diversas identidades LGBTTT. A Teoria Queer poderia ser um ponto de partida para reavaliar as Orientações Curriculares para o EF e EM na composição dos currículos mínimos, pois a teoria questiona os regimes de normalização, que criam os sujeitos, dentro da lógica binária, que produz e divulga repetidamente, que uma das identidades será a norma, e servirá de referência para “anormalizar” outras. Esta intenção curricular ou intenções curriculares deve/devem ser problematizadas, pois a falta de representação, das diversas identidades nos currículos, causa discriminação, preconceito, exclusão, violência nas escolas. A escola tem que se preparar para atender as demandas indenitárias da sociedade contemporânea, contemplando nos currículos as normas formações de família, por exemplo, formadas por pais e mães *gays*, lésbicas.

Na análise de “Torpedo” realizada pelas professoras, algumas registraram que o vídeo não era “comprometedor”, pois, a princípio, tiveram dificuldades de perceber que se tratava de uma relação “amorosa” homossexual. Uma das professoras chegou a registrar que não usaria o vídeo em sala de aula, pois o mesmo não abordava a temática da homossexualidade, que pode ser o resultado da política de eufemização assumida pelo MEC. E, talvez a apreciação realizada pelas professoras venha confirmar o caráter performativo, que garante a hegemonia das relações afetivas heterossexuais, pois o modelo heterossexual de afeto, como o beijo entre casais heterossexuais, foi, e ainda é, construído de forma “natural” na mídia e nos materiais didáticos, garantindo a reiteração dos princípios impostos pelas heterossexualidade compulsória, que é a imposição do modelo de relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto, como afirma Miskolci (2012). Esses modelos de relações são divulgados e permitidos em espaços públicos, inclusive nas igrejas, mas a ausência do beijo, como ocorreu em “Torpedo”, é capaz de descaracterizar as relações afetivas, amorosas, entre homossexuais, por conta da força da naturalização das relações amorosas heterossexuais, irrigadas por muitos beijos, desejos, “tesão”.

Apesar da análise descrita acima, outro questionamento presente no instrumento de pesquisa foi “O que mudaria no vídeo?” Nenhuma professora sugeriu um final de história que sugerisse um beijo entre Ana Paula e Vanessa, o que reafirma que a não representação do afeto entre pessoas do mesmo sexo, nos diversos materiais didáticos e nas novelas da Rede Globo, por exemplo, é o que garante o caráter performativo do currículo pela negação deste afeto, pois, quando não é representado, inexistente, e qualquer

possibilidade dessa manifestação, tornasse, para muitos, anormal. Com a falta de representação, esses sentimentos devem sobreviver à margem, no obscuro para não desestabilizar, para não tornar o gênero ininteligível como afirma Miskolci(2012) pautado em Butler (2004) de quem tem um pênis deve ser masculino e sentir desejo pela vagina-feminino, adotando práticas sexuais penetrativas ou quem possui vagina seja feminino, deseje o masculino e nas práticas sexuais tenha uma postura passiva, afirma (MISKOLCI, 2010).

Um fato importante registrado por uma professora foi o caso de duas alunas que foram vistas se beijando na quadra da escola. Quando foram repreendidas pelo professor, argumentaram utilizando o exemplo de Daniela Mercury para validar o beijo das duas. A atitude das alunas demonstra que a representação “positiva”, de pessoas que tenham visibilidade na mídia, e assumem a sua sexualidade em público como a cantora, torna-se importante para dar visibilidade aos alunos/as que na escola tem a sua sexualidade não representada nos currículos da escola, nos livros didáticos, outros.

Para sintetizar, algumas professoras, também, registraram em suas análises, sobre o vídeo, a omissão da escola em relação à situação do problema de discriminação e preconceito enfrentados pelas alunas lésbicas, com a divulgação de fotos, das meninas pelo corredor da escola. Este item é importantíssimo, pois temos que cobrar da escola uma postura mais efetiva em relação aos casos de violência contra alunos e alunas não heterossexuais na escola, pois, além de sofrerem por meio da violência simbólica, sofrem também violências físicas e nos casos de *bullying* registrados nas escolas, muitas vezes, os referentes aos alunos *gays* “afeminados”, que adotam uma postura considera dentro dos padrões femininos, as vítimas são considerados culpados por subverter as normas de gênero, muito pouco admitidas em sua sociedade heteronormativa, como confirma Miskolci (2012). A exclusão por subverter as normas de gênero, é visível, pela ausência ou quantidade mínima de travestis, transexuais que frequentam a escola.

Ainda partindo dessa análise das professoras, é quase um lamento entre os ela, não só as que analisaram o vídeo, mas colegas com que temos contato nas salas de professores ou em trabalho de formação docente, quando alegam a dificuldade e a falta de preparo em lidar com questões de gênero, sexualidade, sobretudo a homossexualidade na sala de aula. Assim, para atender os professores, necessitamos urgente, de reformas nos currículos da escola básica (EF e EM), mas, também, nos currículos das universidades, principalmente as dos cursos de licenciatura que habilita os professores, mas na vivência

da escola, reivindicam cursos de atualização, formação continuada para o exercício da profissão no sentido de pensar, refletir, compreender as “incertezas” da sociedade contemporânea, as diversas identidades, hoje, fluidas e fragmentadas, que frequentam as escolas, não pode viver excluídos, considerados “anormais”, que transitam à “margem” do sistema. Mesmo compreendendo, a impossibilidade curricular de representar as diversas identidades contemporâneas, o apelo é pela desconstrução do binarismo normal *versus* anormal, que exclui, segrega, mata, defendido pela Teoria Queer.

As pesquisas expostas neste trabalho causam indignação, pois apresentam dados sobre a violência contra pessoas não heterossexual, inclusive as divulgadas pelo próprio *Kit*, que mostra os índices alarmantes de rejeição contra estes sujeitos, além do número de mortes crescente e outros tipos de violência e discriminação contra pessoas que subvertem as normas hegemônicas que tratam a heterossexualidade como norma. Aqui, não analisamos os “motivos” que levam as pessoas a subverter estas regras rígidas, que precisam ser repetidas para manter a soberania heterossexual, apenas a falta de representação dessas pessoas não heterossexuais nos currículos da escola, da mídia, levando em consideração, apenas, o fato de que se existem, deve ser representada, pois a ausência de representação é uma forma de manter estas identidades à margem, na invisibilidade. É lamentável e, por isso, vale o reforço destes dados na conclusão, já que estamos pensando em refrão, e os versos da violência não são nada sonoros.

O número de violência contra pessoas não heterossexuais aumentou significativamente em 2012 no Brasil, segundo o Relatório divulgado pelo GGB, a partir de dados hemerográficos, retirados de notícias divulgadas na mídia. Dessa forma, conforme a pesquisa do GGB, o Brasil está em primeiro lugar no *ranking* mundial de assassinatos homofóbicos, concentrando 44% do total de execuções de todo o planeta.

Diante dos dados, a escola não pode mais se omitir, criando uma falsa postura de neutralidade, pois, muitos jovens, em idade escolar, são vítimas dos diversos tipos de violência e discriminação, e muitos pagam com a vida, o direito ou falta dele de viver a sua sexualidade, além dos agressores serem “educados” na escola, pois a escola, também, e principalmente, ensina e reitera nos currículos oculto e institucional os princípios da masculinidade, da feminilidade, da heterossexualidade soberana e masculina.

Assim, o gênero deve ser problematizado na escola para questionar a hegemonia masculina, e os atributos masculinos de agressividade, superioridade, heterossexualidade, outros tantos que são construídos e agregados a este gênero de forma naturalizada, soberana em detrimento da submissão feminina, doce e gentil, e da sexualidade

homossexual inferior e anormal. Dessa forma, a sexualidade deve ser compreendida como algo que vai além de atos sexuais, pois, segundo Miskolci (2012), e concordamos com o autor, a sexualidade define, também, a forma como as pessoas se relacionam, desejam, amam, expressam afetos, indo além de decisões privadas, pois elas são criadas para moldar o convívio nos espaços públicos e nos processos de socialização que organizam a vida das pessoas.

Dessa forma, é importante reafirmar a importância do aporte teórico *queer* para compreender o quanto é perverso explicar corpo, o gênero, a sexualidade a partir de parâmetros tradicionais, pois os que não se enquadram na definição de masculino/feminino/heterossexual causam estranheza para aqueles que os vê, e muitas vezes para o próprio sujeito em si, criando mais um binarismo – normal *versus* patológico – causando um preconceito, ainda maior aos travestis, iterssex, e a outros tantos considerados “diferentes”, que são agredidos, sofrem diversos níveis de violência, e são cerceados dos seus direitos, garantidos na Declaração dos Direitos Humanos, na Constituição Federal em outras leis que garantem os direitos educacionais, civis, humanos dos cidadãos, inclusive de um dos direitos mais básicos para exercer a cidadania no século XXI, o direito à educação.

Como a inscrita na “Carta da Cidade Educadora”, que garante a renovação de compromissos, para cumprir os desafios na sociedade contemporânea, que são renovados entre as nações como “o de investir na educação de cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições plenas de igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo”, estas intenções deveriam “sair do papel” e se efetivar nos espaços públicos de formação para cidadania.

No Brasil os desdobramentos dessas leis, declarações, cartas de intenções devem ser revistas, no sentido de que as políticas públicas, em um país democrático, saiam do campo teórico para o campo das ações, os movimentos sociais com as suas pautas de reivindicações, já alcançaram alguns direitos, como as bases, por exemplo, para o “Projeto Brasil sem Homofobia”, que deve ser revisto, sobretudo, na implementação de ações no campo da educação, pois, com a não distribuição do *Kit* “Escola sem homofobia”, o MEC deve resgatar o *Kit* ou produzir documentos, materiais didáticos, que cheguem às escolas, contemplando as diversas representações, que atenda as diversas identidades presentes no cotidiano escolar, ou que, pelo menos, com conceitos capazes de

desconstruir estas narrativas, que garantem a hegemonia de determinados grupos em detrimentos de outros, e por isso causam a violência, a discriminação, o preconceito, a evasão escolar.

O *Kit* é um material pioneiro na abordagem da sexualidade com um teor menos biológico, pois não valoriza só o conhecimento sobre a reprodução humana e as doenças sexualmente transmissíveis como os outros materiais didáticos, aprovados e distribuídos pelo MEC, como as coleções do PNLD e documentos de orientação pedagógica, como os PCN, que, nos Temas Transversais, apenas sugerem o trabalho com Orientação Sexual na escola, “[...] ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho [...] as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica [...]” (PCN/Temas Transversais, 5ª a 8ª séries, p. 299), assim, a orientação sexual reafirma a pressuposição heterossexista, de que todos são ou deveriam ser heterossexuais, pois o documento não faz referência a práticas não heterossexuais, diferentemente do *Kit*, que expõe e explica outras formas de sexualidade.

Na apreciação do Caderno, o material se encontra dentro dos principais itens de escolha para o livro didático exigido pelo MEC, pois não apresenta nenhum erro conceitual; oferece uma coerência teórico-metodológica no conteúdo e nas atividades propostas; e contribui se bem utilizado, para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade. Os capítulos apresentam uma sequência didático-metodológica positiva para possibilitar, de forma paulatina, a compreensão sobre a homofobia, partindo dos conceitos de gênero, diversidade sexual, homofobia, e a importância dos movimentos sociais para garantir a cidadania LGBTTT. Todos os três capítulos, apresentam situações problemas relacionadas aos eixos temáticos, dinâmicas geradoras de discussões a partir de temas, conceitos e questões presentes no cotidiano da escola, com a finalidade de refletir sobre as crenças, hábitos e brincadeiras para subsidiar práticas pedagógicas que sejam reflexivas e incentivem mudanças no campo do currículo, práticas pedagógicas e formas de convívio social.

O terceiro capítulo propôs a produção do PPP que deve proporcionar mudanças nas ações e atitudes no interior da escola e conseqüentemente da sociedade, este capítulo dá subsídio aos professores para a produção do PPP, que é um documento importante, que apresenta e reflete sobre a proposta educacional da escola. É a partir dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, e as responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos, criando

uma forma participativa para todos serem responsáveis pela dinâmica da escola (problemas e soluções).

Apesar de o Caderno não apresentar erros conceituais e manter uma sequência didática coerente para o enfoque dos temas e conteúdos, muitas vezes pecou pela superficialidade em que alguns conceitos relevantes foram apresentados, além de não citar a fonte e a referência em temas “polêmicos” para a escola, por serem pautados em verdades que foram construídas e são reiteradas ao longo de anos de domínio da heterossexualidade como a única forma possível e aceitável de viver a sexualidade. O uso da referência permite ao leitor, supondo que o leitor é um professor, neste caso, ampliar o conhecimento por meio da pesquisa, da análise, da síntese, já que nenhum discurso é neutro, a interpretação e aplicação destes conceitos em sala de aula poderiam colaborar para a compreensão e até desconstrução de verdades, de conhecimentos que foram construídos e são reiteradas ao longo dos anos, como acontece com a sexualidade, que a sua compreensão está limitada apenas ao ato sexual, ao sexo, a reprodução, construídos com base nos conhecimentos religiosos, pautados na moral e nos bons costumes, nos conhecimentos médicos higienistas, nos conhecimentos do senso comum.

Logo, o *Kit* é um material recomendado para iniciar um debate na escola, também na sociedade, que não pode ser mais adiado, pois, enquanto o MEC, instituição de maior representação educacional no País, é omissa em não produzir documentos que fomentem o debate sobre as identidades não heterossexuais e exigir das escolas, das universidades uma postura mais democrática ou humana, para a construção de um currículo laico, a violência, a discriminação contra alunos e alunas não heterossexuais, nas escolas tendem a aumentar. E o dinheiro público utilizado para produzir materiais didáticos, que estão encalhados em algum depósito, como o *Kit*, que também deve ser pago com o mesmo recurso, ficam vetados, pois se bem utilizados, poderiam ajudar ou minimizar as reivindicações dos docentes sobre a formação continuada e também inicial sobre a sexualidade e gênero.

Dessa forma, a educação tem que estar a serviço de todos e todas, atendendo a todos e todas, garantido a possibilidade de se construir uma sociedade melhor, em que a base filosófica curricular seja pautada na diferença e a igualdade seja a base para a conquista de direitos e exercício dos princípios fundamentais para a cidadania, para a dignidade humana previstas na Constituição Brasileira, para a construção de uma escola/sociedade/escola menos preconceituosa, menos violenta, menos homofóbica, lesbofóbica, transfóbica muito mais justa, como defendia Anísio Teixeira: “A escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir. Será o teste de sua flexibilidade”.

O último refrão....

Só para encerrar e comemorar:

O deputado Marco Feliciano foi afastado da Comissão de Direitos Humanos em dezembro de 2013, sem alarde na mídia e nas redes sociais.

A novela “Amor à Vida”, da Rede Globo, no dia 31.01. 2014, as personagens, Félix (Mateus Solano) e Niko (Thiago Fragoso), selaram a sua união com um beijo amoroso, romântico. Um bom avanço no aspecto da representação homossexual na TV brasileira, em uma emissora líder de audiência na produção de novelas, porém o beijo só aconteceu no último capítulo, no decorrer da trama, a sexualidade das duas personagens já havia sido revelada, sem cenas de beijo ou sexo. Não podemos deixar de refletir que: as personagens eram brancas, de classe “média alta”, com um poder aquisitivo privilegiado, talvez a aceitação do casal pelo público não fosse a mesma se eles fossem negros, da periferia e apoiassem os “rolezinhos”, por exemplo. Nesta novela, só tinha duas personagens negras, uma enfermeira que contraiu o vírus do HIV e Jaiminho, o menino que foi “adotado” por Niko. Além de, do meio para o final da trama, apareceu de forma bastante positiva, cenas de cultos de uma igreja evangélica, como caminho para salvação. Apesar das críticas, espero que seja o início para outras representações “positivas” não heterossexuais na TV.

Pois, enquanto esperamos a inclusão destes temas nos livros didáticos, reforço que a ausência de representação das identidades não hegemônicas, garante a ação performativa do currículo, pelo processo de negação, no momento em que os sujeitos, que subverterem estas regras – tornam-se sujeitos invisíveis e muitas vezes risíveis na sua representação por praticar outras formas de sentir afeto, prazer. Enquanto isso, em uma escola qualquer: ...quando alunos *gays* forem pegos se beijando na quadra, provavelmente, devem argumentar: “se Felix e Niko podem, nós também podemos ...”, é o efeito, positivo da representação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares**: ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC-SEMT, 1999.
- BERNSTEIN, Basil. Educação, controle simbólico e práticas sociais. In: BERNSTEIN, B. A. **Estruturação do discurso pedagógico** – classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BUTLER, Judith. “Sujeitos do sexo/gênero/desejo”. In: BUTLER, Judith. **Problemas de gênero** – feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p.p 15-49.
- _____. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.p. 153-172. Em <http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf>
- _____. “Críticamente subversiva”. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgressoras**: uma antologia de estudios queer. Barcelona: Icaria editorial, 2002, p.p. 55-80.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização; tradução Mauricio Santana Dias. 5. ed. Rio de Janeiro : UFRJ, 2005.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2004.
- COGO, Denise; GOMES P.G. **Televisão, escola e juventude**. Porto Alegre : Mediação, 2001.
- COSTA, Marisa V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In : COSTA, Marisa V (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre : Ed. Universalidade/UFRGS, 2000.
- _____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (org.) **Currículo**: debates contemporâneos. 3. Ed. São Paulo : Cortez, 2010.
- DANTAS, M.C.C. “**Vale a pena ver de novo**”? juventude, escola e televisão. 2007. 137. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996.
- ECOS COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. Caderno: Escola sem Homofobia. *Kit Escola se Homofobia*, 2010. Disponível em <http://www.ecos.org.br/index2.asp>. Acesso em: 06 fev 2014.
- ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FABRIS, Eli Henn, Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa V (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre : Ed. Universalidade/UFRGS, 2000.

FAGUNDES, T.C.P.C. Educação e Construção da Identidade de Gênero. In: FAGUNDES, T.C.P.C.(org), PASSOS, Elizete S. (et.al). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador : UFBA, Pró-reitoria de Extensão, 2001.

FISCHER, Rosa M.B. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: SCHMIDT, Sarai (org.). **A Educação em tempos de Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____, **O mito da sala de jantar**: discurso infanto-juvenil sobre televisão. PortoAlegre : Movimento, 1993.

_____, Foucault e a análise e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em: <www.scielo.br. Acesso em: 17 de mar. 2007.

_____, Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad. CEDES.** Campinas, v. 25, n. 65, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 17 mar.2007.

_____, O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 28, n.1 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso 17 de mar. 2007.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro : Edições Grall, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, 1989.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Projeto e Desenvolvimento do currículo em processos de atenção á diversidade. In: GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora D&PA, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora, 2000.

LOURO, Guacira S. **Um corpo estranho**: ensaios sobra a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte : Autêntica, 2008.

LAKATOS, E.M.;MARCONI, M.E. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo : Atlas, 2001.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, 2001, vol.9, no.2, p.541-553. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 jul. 2009.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. rev.**, Dez 2007, no.46, p.201-218. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 jul. 2009.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Prosições**, Ago 2008, vol.19, no.2, p.17-23. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 jul. 2009.

_____. “Currículo, gênero e sexualidade – o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.p 41-52.

_____. "Viajantes Pós-Modernos II". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. & BASTOS, Lilian Cabral (Orgs.) **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p.p 203-214. Disponível em:

<http://identidadesculturas.wordpress.com/2011/07/19/transamerica-e-priscilla-filmes-sobre-pos-identidades-ou-transidentidades/>. Acesso: 11 out 2013.

LOPES NETO, Aramis; SAAVEDRA, Lucia H. **Diga não para o bullying**: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, Abrapia, 2003.

LUBISCO, N. M.; VIEIRA, S.C.; SANTANA, I.V. **Manual do estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. Salvador : EDUFBA, 2008.

MANTOAN, MariaT.E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo :Moderna, 2003.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: **Revista Ines-Espaço**, n. 16, pp. jul./dez., pp.44-59. Disponível em; <http://www.ines.org.br>. Acesso 15 mar. 2007.

MISKOLCI, Richard . (Org) **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos : EdUFSCar, 2010.

_____. **Teoria Queer**: um aprendizado pela diferença. Belo Horizonte : Autentica Editora : UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

_____. A Teoria Queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 05 fev 2014.

_____. Um Corpo Estranho na Sala de Aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Afirmando Diferenças: Montando o Quebra Cabeça da Diversidade da Escola**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2005, v. 1, p. 13-26.

_____. "A Teoria Queer e a Sociologia", em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000100008. Acesso em: 20 dez 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP : Mercado de letras, 2002.

MOREIRA, Antonio F; SILVA, Tomaz T. (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

OUTEIRAL, José. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. In: WEINBERG, Cybelle (org.). **Geração delivery**: adolecer no mundo atual. São Paulo: Sá, 2001.

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias**: as representações de gênero na faculdade de Filosofia. Salvador : UFBA. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher, 1999.

RAMOS, André. **Meninos agriem mais outros gays e são muitas vezes estimulados pelos professores**. Disponível em: www.ggb.org.br/educação. Acesso em: 15 set.2009.

ROLAND Beatriz. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma historia de vida. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Discursos de identidade: discurso como**

espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

ROSATO, T. P; OLIVEIRA, O. **Da cultura da performatividade à construção de identidades de gênero performáticas:** um flerte entre as teorias de Butler e Ball. Disponível: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/posteres>. Acesso em 12 dez 2013.

SALIH, Sara. **Judith Butler e Teoria Queer.** Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

SACRISTAN, J.Gimeno. Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as Relações sociais. In: SACRISTAN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁEZ, Javier. “El contexto sociopolítico de surgimento de la teoría *queer*”. In: CÓRDOBA, David, SÁEZ, Javier e VIDARTE, Paco. **Teoría queer:** políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Madrid: Ed. Egales, 2007. p.p. 67-76.

SCHMIDT, Sarai (org). **A educação em tempos de globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SECRETARIA DE EDUCACAO CONTINUADA, ALFABETIZACAO E DIVERSIDADE. **Gênero e diversidade sexual na escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, maio de 2007.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil:** ano 2012. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso em: 12 set 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org). **Identidade e diferença:** a perspectivas dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Editora, 2000.

_____. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A poética e a política do currículo como representação.** Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/>. Acesso em: 01 jun 2013.

SILVA JR, Paulo Melgaço. **Corpos, escolas e sexualidade:** um olhar sobre um programa de orientação sexual. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5302--Int.pdf>. Acesso em: 09 jun 2010.

SIQUEIRA, J.C.G. **Os pilares de Jacques Delors.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-pilares-de-jacques-delors/33899/> Acesso: 02.11.2011.

SMOLKA, Ana Luiza et al. A constituição do sujeito: uma questão recorrente ? In:

SPOSITO, Marília P. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez. (org). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte; Ed.UFMG, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V (org). **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre : Ed. Universalidade/UFRGS, 2000.

TORPEDO. Kit Escola sem Homofobia., 2010. (3:59)

WIELEWICKI, V.H.C. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Marigá, v.23, n.1, p 27-32, 2001. Disponível em: www.ppg.uem.br/aceso
Acesso em: 15 mar 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas T.(org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Sites:

<http://redeglobo.globo.com/>

<http://acapa.virgula.uol.com.br/politica/nao-concordo-com-o-kit-escola-sem-homofobia-diz-presidente-dilma-rousseff/2/14/13673>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT>.

<http://acapa.virgula.uol.com.br/politica/parlamentares-reagem-a-veto-de-dilma-sobre-o-kit-escola-sem-homofobia/2/14/13663>

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/17/abordar-diversidade-sexual-na-escola-e-visto-como-aula-para-ser-gay-diz-professor.htm>

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>