

ESCOLA *QUEER*STIONADORA: Por um currículo que problematize as supostas estruturas binárias de gênero e sexualidade

QUEERSTIONING SCHOOL: For a curriculum that problematizes the supposed binary structures of gender and sexuality

Graziela Pinho Rezende¹

<https://orcid.org/0000-0001-7854-1315>

Valéria Amim²

RESUMO

Ainda que não se discuta a respeito da diversidade de gênero e sexualidade de maneira aberta na escola, ela está presente no cotidiano dos estudantes, nos diálogos e na demarcação dos espaços físicos dessa instituição. Entretanto, ao analisarmos como os documentos norteadores do currículo citam tais questões, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos a prevalência da ideologia de um regime de dominação que contribui para o amoldamento da escola aos modelos hegemônicos, inviabilizando e marginalizando todos aqueles que não se encaixam no padrão cis-heteropatriarcal. Assim, o currículo também é um espaço de poder, de autoridade e de disputas ideológicas. Nesse sentido, inspirados na pedagogia queer, proposta de autoras como Deborah Britzman (1999) e Guacira Lopes Louro (2000), sugerimos uma Escola queerstionadora, na qual o currículo escolar adotaria estratégias em que estudantes seriam estimulados a questionar modelos hegemônicos e as supostas estruturas binárias de gênero e sexualidade, nos auxiliando a pensar um currículo vivo, dialógico e que potencialize as diferenças constitutivas do ser humano.

Palavras-chave: Educação. Diversidade sexual. Gênero. Currículo.

ABSTRACT

Although the gender and sexuality diversity is not discussed openly at school, it is present in the students' daily lives, in the dialogues and in the demarcation of the physical spaces of this institution. However, when we look at how the curriculum guiding documents mention such questions, from the National Curriculum Parameters (PCN) to

¹ Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Letras: Linguagens e Representações da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz- Ilhéus/ BA. Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Cruz Cabralia, Bahia, Brasil. E-mail: grazielagrazy1@hotmail.com.

² Doutora em Cultura e Sociedade da FACOM/UFBA. Professora plena do curso de Comunicação Social do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, professora do Programa de Pós-graduação de Linguagens e Representações do DLA/UESC, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais – KAWÉ, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: vamim@uesc.br.

the National Common Curricular Base (BNCC), we realized the prevalence of the ideology of a domination regime, which contributes to the shaping of hegemonic models, making unfeasible and marginalizing all those who do not fit the cis-heteropatriarcal pattern. Then, the curriculum is also a space of power, authority and ideological disputes. In this sense, inspired by queer pedagogy, proposed by authors such as Deborah Britzman (1999) and Guacira Lopes Louro (2000), we propose a Queerstoning School, in which the school curriculum adopts strategies, in which students would be stimulated to question hegemonic models and the supposed binary structures of gender and sexuality, helping us to think of a living, dialogical curriculum that enhances the constitutive differences of human beings.

Keywords: Education. Sexual diversity. Genre. Curriculum.

1. CONTEXTUALIZANDO A VIRADA DE DIREITOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Mesmo com tantas limitações, não há como negar os resultados expressivos, nas últimas décadas, no tocante à conquista de direitos em prol da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual. Na metade do século XX, dois processos se desenvolveram paralelamente: o primeiro se referiu à separação entre orientação do desejo sexual e identidade de gênero; e o segundo teve relação com o processo de remoção da homossexualidade e, recentemente, da transexualidade³ dos manuais e classificações internacionais de diagnósticos e de doenças. O dia 17 de maio – Dia Internacional contra a Homofobia – relembra a data em que, no ano de 1990, a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou e oficializou a retirada do termo “Homossexualismo” da Classificação Internacional de Doenças (CID) e declarou oficialmente que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio”. Desse modo, a criação da categoria “Homossexual” e sua identificação como uma “condição” estavam ligadas às necessidades dos movimentos que, na Europa no final do século XIX, procuravam enfrentar leis que consideravam crime as relações homossexuais (FACCHINI, 2018).

O momento em que o tema gênero e sexualidade foi trazido para o debate no âmbito educacional, com foco em ações mais contundentes, corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio

³ Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Por exemplo, uma mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como homem (JESUS, 2012, p. 15).

Lula da Silva na presidência em 2003 e finda em 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff. Assim que foi empossado, em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu à Secretaria de Direitos Humanos o *status* de Ministério. Essa medida abriu precedente para algo inédito na história do país: espaço à defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil. Ainda que existissem grandes pressões da ala conservadora, diversas conquistas aconteceram e a pauta continuou a avançar no Governo Dilma Rousseff.

No entanto, mesmo nos governos populistas, os documentos norteadores dos currículos escolares caminhavam na contramão, silenciando e invisibilizando as questões de gênero e diversidade sexual. Logo, nos questionamos como um país, que mais mata LGBTQIA+ e encontra-se na quinta posição de país que mais mata mulheres no mundo, pode se furtar de aprovar normativas que promovam a problematização dessas realidades nas escolas?

Para garantir o respeito à diversidade de gênero e sexualidade, é fundamental que, para além de leis, haja mudança de pensamentos e práticas. Se observarmos a história social brasileira, temos bem marcada a sua forma dentro de uma organização patriarcal, conservadora e heteronormativa. Essa organização é parte de um contrato social que não é igual para todos e todas. Nele, as mulheres não são consideradas indivíduos de direitos nos mesmos termos que os homens. Por muito tempo, foram consideradas propriedades de seus pais, maridos e irmãos. Culturalmente, reservou-se a elas estritamente a esfera doméstica e o papel de mãe, função intrínseca, natural e inevitavelmente ligada à condição de ser mulher. No geral, esses aspectos prescrevem rígidos modelos de gênero que inspiram representações e práticas sociais desiguais e excludentes. A escola foi cooptada por esses aparelhamentos e isso se reflete, ainda hoje, no currículo e nos livros didáticos.

A educação tem um papel preponderante na elucidação desses temas e na formação crítica dos jovens. A inclusão dessas questões no currículo, de forma objetiva, seria fundamental para tratarmos naturalmente as diversidades de gênero e sexualidade e, dessa forma, combater a discriminação e a violência. Todavia, o que percebemos, a partir dos parâmetros e normativas que orientam o currículo, é que os temas gênero e diversidade sexual são citados de forma

superficial ou não aparecem, deixando a cargo do professor a escolha individual de tratar, ou não, da questão.

2. CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1. PCN's e Diretrizes Curriculares Nacionais

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – uma coletânea de documentos que abordam assuntos voltados a todas as áreas do ensino, com o objetivo de apoiar as discussões pedagógicas na elaboração de projetos, enfim, na reflexão das práticas educativas – abordavam como Tema Transversal a Orientação Sexual:

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1997, p.34).

A sexualidade aparece, nesse documento, de forma generalizada, tendo como eixos norteadores de discussão o corpo humano, as DST/AIDS e as relações de gênero, sem, entretanto, adentrar sobre o que seriam essas relações de gênero. Ao analisar o capítulo referente à Orientação Sexual, percebemos uma recorrente repetição da sigla AIDS, enquanto o termo “homossexualidade” surge uma vez, quando o documento PCN – Temas Transversais afirma que, a partir da 5ª série, a “Orientação Sexual já comporta uma sistematização e espaço específico para tratar de temas como a homossexualidade, além de prostituição, pornografia, virgindade e aborto” (BRASIL, 1997, p.88). O termo homossexualidade aparece ao lado de temas tidos como polêmicos, estigmatizados e negativizados na nossa sociedade.

Percebe-se que há uma preocupação, no ano de 1997, em estimular a escola a abordar – na órbita da Sexualidade – maciçamente a problemática da

AIDS. Vale lembrar que entre 1982 e 1989 foram registradas 148.206 mortes, em adultos, por AIDS no Brasil (REIS et al., 2007). A doença foi veiculada, em princípio, como a “peste gay”, que culminou em discriminação e violência física contra travestis e homossexuais. A temporada de caça aos homossexuais estava aberta publicamente: “A solução para acabar com a AIDS é a erradicação dos transmissores da peste gay” e “Matar veados não é homicídio, é caçada...” “Mantenha Salvador Limpa: mate uma bicha todo dia”. Essas frases foram empregadas pelo jornalista José Augusto Berbet, no Jornal *A Tarde* de 1985, em sua campanha de incitação ao ódio e ao extermínio de homossexuais (COLAÇO, 2012). Entretanto, o próprio vírus acabou atestando que a doença não se restringia ao “gueto homossexual”; para o vírus pouco importava a direção do desejo sexual, mas o contato ocorrido entre quaisquer indivíduos. Essa conjuntura justificava não somente a excessiva ocorrência da palavra AIDS, como também a reduzida, quase invisível menção do termo homossexual no documento que serviria de parâmetro para a construção dos currículos, transcorrendo apenas pelo viés da tolerância às diferenças, sem estimular práticas efetivas que levassem à problematização e mudanças de comportamento frente às discriminações.

Nesse sentido, o discurso posto nos PCN's segue construindo redes de significados que filosoficamente nos remetem ao que chamamos aqui de “oposições binárias”, como homem/mulher, feminino/masculino, verdade/erro, natureza/cultura, heterossexual/homossexual, mente/corpo, e assim por diante, conceitos que recorrentemente têm alicerçado o pensamento ocidental. É preciso, como nos diria Derrida (2001), “desconstruir” por meio de um deslocamento das oposições para além da dicotomia dualista, que é sempre hierárquica e violenta porque representa algum princípio ou ideal de presença superior, ao passo que “o outro” é tido como inferior e subordinado. Essa pseudoestabilidade, que aparentemente está posta por meio dessas hierarquias binárias, “é sempre uma supressão de algum “outro” – do que quer que seja banido para o lado “errado” do binário” (DERRIDA, 2001 p. 41).

Sobre a diversidade no currículo escolar, Silva (2010, p. 128) vai dizer que:

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a

construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante se tornou referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas?. Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais?

Nota-se, no currículo, a prevalência da ideologia de um regime de dominação e exploração das minorias sociais por meio de uma sociedade cis-heteropatriarcal e do racismo estrutural. Dessa forma, o currículo também é um espaço de poder, de autoridade e de disputas ideológicas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou, em 2010, um conjunto de Diretrizes Curriculares, com o aporte de técnicos do Ministério da Educação, representantes dos conselhos estaduais e municipais, especialistas, pesquisadores, representantes dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas, com o objetivo de construir um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica para orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. O documento sistematiza os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidas na Constituição (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e demais dispositivos.

Sua análise possibilita perceber que, embora traga um discurso mais amplo para as questões da diferença – ao incluir a educação para o campo, a educação especial, indígena e quilombola – ainda silencia as questões de gênero e sexualidade, tratando-as de forma concisa, não desenvolvendo o tema como faz nas demais questões. Lideranças políticas da bancada evangélica defendem que tratar dessas questões na escola contribuiria com a confusão sobre a orientação sexual das crianças e adolescentes, levando-as à homossexualidade, bissexualidade e transexualidade. Muitos Planos Municipais de Educação (PME) seguiram o mesmo padrão, isto é, tiveram o termo “gênero” excluído do documento: o que não desautoriza os educadores de promoverem o diálogo sobre a diversidade de gênero nas escolas.

2.2. BNCC Sancionada: como a questão de gênero e sexualidade é abordada?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), diferente dos PCN (1997), que serviriam apenas de parâmetro, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Deverá ser aplicado à Educação Básica, conforme define o parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): indica os conhecimentos e competências que os estudantes devem desenvolver no percurso escolar.

A divulgação da 1ª versão da BNCC se dá mediante um contexto conturbado de disputas políticas exaltadas, que culminam no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016). Paralelo a esse cenário político, dá-se prosseguimento às políticas curriculares, em que se discute a disposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira. Aprovada em dezembro de 2017, a BNCC foi motivo de intensos debates. Entre outras críticas sobre o processo de construção do texto – que deveria passar pelos órgãos do Legislativo e Executivo federal, mas, sobretudo, ser construído de forma democrática, considerando os interesses de diferentes grupos que compõem o campo educacional – um ponto rendeu muitos embates: o respeito à diversidade de gênero e sexualidade.

Com o argumento de que o tema criou muitas ambiguidades, já desde o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Ministério da Educação resolveu excluir os termos “gênero” e “orientação sexual” da 3ª versão. Na ocasião, o Conselho Nacional de Educação respeitou a decisão, comprometendo-se a, posteriormente, produzir um documento com orientações normativas sobre as temáticas. Entretanto, a promessa não foi cumprida até o momento. Com a não menção explícita dos termos, espalhou-se a ideia de que os temas não estariam contemplados na Base e, portanto, não poderiam ser abordados em sala de aula (DAHER; BANDEIRA, 2018).

A retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC (2017) contrasta com o resultado da pesquisa realizada em 2017, pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), encomendada pela ONG Católicas pelo Direito de Decidir (CDD)⁴. De acordo com a pesquisa, 68% da população

⁴ Fundada em 8 de março de 1993, a CDD é uma organização autônoma de pessoas católicas e feministas. A ONG apoia-se na prática de teorias feministas para promover mudanças na

brasileira concordam que se discuta sobre gênero e sexualidade na escola. Se esse número considerar os que concordam parcialmente, o percentual aumenta para 84% do total. O assunto sexualidade também recebe a aprovação de 54% dos entrevistados que, se somados às adesões parciais, tornam-se 62% a aprovar. Somente 9% acreditam que não deveria haver aulas de educação sexual nas escolas. Se considerarmos as pesquisas do Ibope referidas, podemos apreender que a ideia de que a sociedade não quer, ou a defesa de que não é permitido tratar dos temas na escola, é, portanto, equivocada. É mais uma manobra das fileiras conservadoras para evitar o debate e, violentamente, banir e silenciar aqueles transformados em “outros”, insistindo em um discurso classificatório que veda a abertura para uma pluralidade de sexualidades.

Além disso, dois pontos devem ser considerados. Primeiro, que a BNCC (2017) é um documento criado para direcionar o ensino das escolas brasileiras. Não deve ser considerado um documento posto e acabado. Ela funciona como um norte aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, mas, em hipótese alguma, podem ser ignoradas as inquietações e particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia, aspectos sociais e regionais. Ou seja, cada município tem autonomia para construir ou revisar seu currículo, utilizando estratégias que julgam adequadas com o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), em sintonia com a BNCC (2017). Segundo, que muito embora a BNCC (2017) tenha sido homologada com o apagamento dos termos “Gênero” e “Orientação Sexual”, a diversidade continua presente nas habilidades e competências da Base.

Ao tratar do processo de construção dos documentos curriculares, nos apropriamos, brevemente, dos estudos do sociólogo Stephen J. Ball. Para Ball (2011) há uma multiplicidade de intenções e lutas que intervêm no processo de construção dos documentos curriculares:

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em políticas educacionais restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. (BALL, 2011, p. 43).

sociedade, especialmente nos padrões culturais e religiosos, trabalhando pela igualdade nas relações de gênero na sociedade e, em particular, no âmbito das religiões.

O autor não desconsidera a importância das teorias que constroem o processo das políticas educacionais, mas atenta para os problemas relacionados ao seu uso. Isto é, as produções intelectuais não podem ser moldadas em formas rígidas que acomodam conceitos a qualquer custo. As ideias e outras possibilidades de interpretações não podem ser negligenciadas nesse percurso. Destarte, os PCN's (1997), as Diretrizes Curriculares (2013) e a BNCC (1997), políticas curriculares analisadas nesse estudo, ainda que construídas com a finalidade de servir como guia para professoras/professores, não são meramente implementadas. Segundo Ball (2011), as políticas são reinterpretadas e reelaboradas na prática pedagógica de acordo com as subjetividades envolvidas.

Pesquisas reforçam a relevância de reelaborar e ressignificar as políticas sociais e educacionais, nossas práticas educativas e escolhas curriculares, considerando a inclusão da temática de gênero e sexualidade na escola. Em 2019, o Brasil registrou 141 mortes de LGBTQIA+. Esses números são monitorados diariamente pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), a partir de notícias na imprensa e denúncias em redes sociais. Os três estados com mais mortes até maio de 2019 são: São Paulo, 22 óbitos; Bahia, 14 óbitos; e Pará, 11 óbitos. A principal causa da morte é pelo uso de armas brancas (39), seguidas de mortes por armas de fogo (22), espancamento (13) e estrangulamento (8). São considerados, ainda, suicídios por motivação homofóbica: "LGBTQI+ tendem a se matar quatro vezes mais do que os heterossexuais, sendo a discriminação, a causa principal de tais mortes voluntárias" (MOTT, 2018). O suicídio de jovens tem sido uma preocupação mundial. Nos EUA, é a 2ª causa principal de morte entre 10 e 24 anos. Quando se trata do público LGBTQIA+ as estatísticas são ainda mais alarmantes, em virtude do medo de ter a sexualidade revelada e sofrer todo tipo de preconceito e violência.

Nessa perspectiva, vale pensar em quais momentos do nosso cotidiano escolar estamos contribuindo para a reprodução de modelos normativos e, conseqüentemente, para aumentar as estatísticas referidas. Quais as nossas práticas pedagógicas que reforçam modelos binários de masculinidade, feminilidade e sexualidade?

3. AS RELAÇÕES DE PODER POSTAS NO CURRÍCULO

O conhecimento tradicionalmente valorizado no currículo é o que possibilita moldar pessoas para o mercado de trabalho. Criamos máquinas! E para que esse maquinário funcione, é necessário que instituições como a escola garantam a reprodução de conceitos que promovam cada vez mais o capitalismo e sustente uma hegemonia de saber e poder. Desse modo, o currículo passa a ser o instrumento pelo qual a escola produz subjetividades, nesse caso, das classes dominantes.

Em *Microfísica do Poder*, o filósofo Michel Foucault (1979) se preocupa em compreender mais profundamente o funcionamento das relações de poder na nossa sociedade. Vai atentar para o fato de que, para compreendermos como o poder funciona numa sociedade como a nossa, precisamos ter um olhar voltado para fenômenos cotidianos, como os que acontecem na família e na escola. Ele defende que o poder não é algo que poucas pessoas detêm, mas algo que todos praticam sobre todos. Nessa perspectiva, não há subjetividade que exista fora das relações de poder, uma vez que o poder constrói os sujeitos. Assim, o que nós somos é fruto daquilo a que fomos submetidos e experienciamos no percurso de nossas vidas. O poder e suas variações e a vigilância em ambientes prisionais e escolares objetivavam controlar os comportamentos com o intuito de fabricar um perfil de indivíduos que pudessem ser inseridos na sociedade capitalista. Aos poucos, o corpo se torna força de trabalho por meio de um sistema político de domínio disciplinar e vigilância constante. A disciplina vai se aperfeiçoando para tornar os corpos dóceis, controlados e heteronormativos. Partindo desse pressuposto, o que vale a pena adquirir em termos de conhecimento é imposto aos indivíduos como se os mesmos não tivessem participação nessa construção. Eles não estão sendo consultados sobre si, tampouco sobre o que gostariam de aprender ou mesmo conhecimentos que seriam importantes adquirir, considerando suas experiências e realidades.

Com a passagem da modernidade para a contemporaneidade, esta sociedade vista por Foucault (1979) como “disciplinar” é desdobrada para um modelo de sociedade identificada por Deleuze (1992) como de “controle”. Na

“sociedade disciplinar”, o modelo do Panóptico de Bentham⁵ ilumina e domina aquele que é observado de corpo presente: *vigia e pune*. Nas sociedades de controle, a vigilância se torna virtual. A vigilância nos nossos dias é contínua, escancarada, câmeras estão por toda parte, espalhadas nos bancos, escolas, ruas, celulares. É uma espécie de reedição do Panóptico. Os *realities* são eficientes exemplos dessa vigilância, todos podem, bem como querem, vigiar e punir os observados por suas condutas. É uma espécie de introjeção à disciplina, de hábito à vigilância, ainda que não estejam sob a presença de uma autoridade que lhes submeta aos procedimentos de poder e saber.

A escola, nessa perspectiva, é um espaço que reproduz esses dispositivos disciplinares e de controle, simultaneamente. Educamos crianças e adolescentes para obedecerem a todos esses aparelhamentos de poder, sem questioná-los. Esse fazer educação se alicerça desde a produção dos nossos currículos, projetos político-pedagógicos até a seleção de textos que discutimos em sala de aula.

4. ESCOLA **QUEER**STIONADORA

Os dicionários da Língua Portuguesa concordam que o termo questionar significa pôr em dúvida, contestar, entrar em discussão. Os teóricos *queer* pactuam da ideia de que questionar e cruzar as estruturas binárias ocasionaria a destruição das relações hierárquicas, ou seja, a crença de que uma identidade é mais legítima, verdadeira, do que outra. Segundo Lauretis (2019 p. 397), o termo *queer* existe na língua inglesa há mais de quatro séculos e carregou, por todo esse tempo, significações negativas – estranho, esquisito, vulgar. No último século, após o julgamento e prisão de Oscar Wilde, a palavra *queer* foi associada com a homossexualidade como estigma. Só nos anos 1970, com o movimento de liberação *gay*, a palavra, então, se tornou motivo de orgulho e marca de resistência política. Lauretis (2019) afirma que, da mesma forma que as palavras *gay* e lésbica, *queer* era uma contestação social, antes de ser identidade. Para

⁵ O Panóptico foi um sistema de prisão circular criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. Bentham estudou, segundo ele, de forma racional, o sistema penitenciário e criou um projeto no qual um observador central poderia ver todos os locais onde houvesse presos. O sistema, segundo este autor, seria aplicável a prisões, escolas, hospitais ou fábricas para tornar mais eficiente o controle daqueles estabelecimentos. Foucault utiliza o termo panóptico em sua obra *Vigiar e Punir* (1975) para tratar da sociedade disciplinar.

ela, é possível dizer hoje que uma identidade *queer* é mais radical que uma identidade lésbica ou *gay*, porque estas se tornaram mais respeitáveis e conservadoras – aspirando, por exemplo, ao casamento legal – “mas também é possível afirmar que o *queer* é apenas um gesto na direção de uma vaga antinormatividade ou identidade não convencional” (LAURETIS, 2019, p. 399).

Em Silva (2010, p. 105), temos que o termo *queer* vem sendo utilizado, historicamente, para fazer referência, de modo depreciativo, às pessoas homossexuais, sobretudo às do sexo masculino. No entanto, defende que *queer* também significa, e não necessariamente ligado às suas definições sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”. Na tentativa de contrariar essa conotação negativa do termo, o movimento homossexual coloca-o em cena novamente, todavia como uma forma positiva de autoidentificação. E, considerando o significado “estranho”, funcionaria como uma declaração política que tem o intuito de complicar a questão da identidade sexual. Isto é, por meio da “estranheza”, pretende-se perturbar a “normalidade”.

Desse modo, a teoria *queer*, seguindo a trilha da teorização feminista sobre gênero, estende a hipótese da construção social para o campo da sexualidade. Por meio do conceito de gênero, a teoria feminista tinha problematizado as definições que viam as identidades masculina e feminina como biologicamente fixas e imutáveis, dependentes de características biológicas. A teoria feminista defende que nossa identidade como homem ou como mulher não podia ser reduzida à biologia, ou que as próprias concepções do que era considerado puramente biológico, físico, estavam sujeitas a um processo histórico de construção social. Partindo desse pressuposto, a teoria *queer* argumenta que não apenas nossa identidade de gênero é socialmente construída, mas também as sexualidades:

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é uma norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, são vistas como um desvio, como uma anormalidade. (SILVA, 2010, p. 106).

A identidade é, ainda segundo Silva (2010), inevitavelmente uma relação definida pelo que não sou: a minha identidade dependerá sempre da definição da identidade do outro. Certos grupos sociais impõem seus significados sobre outros. Desse modo, não existe identidade sem significação e, portanto, não existe significação sem poder. Relacionando esse entendimento à questão da identidade sexual, dizemos que a definição da heterossexualidade é absolutamente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Porém, a teoria *queer* pretende ultrapassar a hipótese de construção da identidade, estremecendo o viés do possível, do aceitável e do risco de fixação que se corre na hipótese de construção social. Vale ressaltar que a intenção aqui não é afirmar uma teoria que dê conta de trazer todas as respostas dessas realidades, mas uma teoria que nos auxilie a pensar e compreender algumas questões. A teoria *queer* pretende abrir os espaços para o livre trânsito das identidades:

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significações que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. (SILVA, 2010, p. 108).

A Escola *queer* questionadora, portanto, é inspirada na Pedagogia *queer*, proposta de autoras como Deborah Britzman (1999) e Guacira Lopes Louro (2000), para quem o currículo escolar deveria adotar estratégias em que os estudantes seriam estimulados a questionar modelos hegemônicos, as supostas estruturas binárias de gênero e sexualidade, e fomentar a reflexão sobre os interesses ocultos por trás dessas concepções. Por que a heterossexualidade é a única sexualidade pensável? Por que não toleramos meninos afeminados? Por que o feminino incomoda? “Se a humanidade é dividida em homem-pênis e mulher-vagina, onde estão os homens-vaginas e as mulheres-pênis?” (BENTO, 2017, p. 125). Essa discussão estaria além da simples proposta de “respeito às diferenças”, de “tolerância”, uma vez que a complicação central não habita na condição de não suportar conviver com as outras possibilidades. Na verdade,

por trás dessa cortina de tolerância, há um emaranhado de acordos sociais que precisam ser desmascarados e que acometem vidas, em especial as de pessoas trans e travestis.

Ao pensarmos o papel da escola em formar cidadãos críticos, nos encontramos, enquanto formadores, no lugar de sujeitos que provocam essa criticidade. Não pretendemos enumerar a quantidade de maneiras pelas quais essas provocações poderão ocorrer, entretanto, o ato de problematizar é ponto primeiro para mudança de pensamentos e atitudes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos curriculares estão impregnados de ideologias dominantes, bem como de um sistema político de domínio disciplinar e vigilância constante, com vistas a tornar nossos corpos acomodados, controlados. A escola e o currículo reproduzem esses dispositivos de controle quando não consideram as subjetividades humanas. Mas vale ressaltar que pais e professores podem e devem contribuir no processo de construção, revisão e questionamento do currículo.

Como visto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (1997) conduziam o que era importante reproduzir na escola com relação ao corpo humano e à sexualidade: a AIDS mata, portanto, o sexo deve ser controlado; os homossexuais, as prostitutas devem permanecer invisíveis ou marcados pelo estigma da perversão e da anormalidade. Balizando nossas reflexões a partir do pensamento teórico de Silva (2010), podemos ponderar que, quando privilegiamos um conceito no ambiente escolar ou destacamos uma identidade – quando há inúmeras possibilidades –, estamos envolvidos em relações ideológicas, de poder, onde nenhuma escolha é neutra.

Historicamente, as diferenças postas em oposição nos binarismos sempre foram negadas e inferiorizadas pela lógica heteronormativa, patriarcal, racista e de classes. Uma sociedade que dita a heterossexualidade como única sexualidade válida, possível e normal. Observa-se, no texto curricular, uma herança heteronormativa ao tratar sobre gênero e sexualidade. A sexualidade não deve ser compreendida apenas pelo viés das Doenças Sexualmente

Transmissíveis (DST), como observamos nos PCN (1997). A sexualidade é uma questão essencial do conhecimento, poder e identidade. O conhecimento incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os adolescentes se tornarão como seres sociais.

O chamado aqui é para colocar em xeque categorias do senso comum. Investigar aquilo que acreditamos ser imutável e natural quando, na verdade, são véus que ocultam outras possibilidades. *Queer*stionar e refletir sobre os mecanismos de poder e as “verdades” que conjecturam as diferenças tem promovido caminhos de resistência e revelado o caráter mentiroso dos binarismos que se escondem por trás das práticas fundamentalistas, biologistas – defendidas por políticos e religiosos – que legitimam alguns corpos e a outros controlam e excluem.

Para que essas questões sejam tratadas na escola, é necessário que gestores e educadores tenham uma postura ética de responsabilidade para com o “outro”, isto é, para tudo que foi e ainda é silenciado, não pensado, não questionado ou privado de verdade, de presença e de existência. Neste sentido, a educação, bem como o espaço escolar, se destaca como o lugar onde a responsabilidade ética é um requisito (BIESTA; EGÉA-KUEHNE, 2001).

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2011000200016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 set. 2019.
- _____. É o *queer* tem para hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da teoria queer ao Sul do Equador. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Queer* o que? Ativismos e estudos transviados. *In*: Bento, B. **Transviados@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EdUFBA, 2017. p.123-146; p. 243-250.
- BIESTA, G.J.J.; EGÉA-KUEHNE, D. **Derrida and education**. Londres: Routledge, 2001.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Lei De Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 de junho de 2014.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O copo educado: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COLAÇO, R. Os anos sombrios da “Peste Gay”. **Blog Memórias e histórias da sexualidade**. [S.l.], 16 nov. 2012 Disponível em: <https://memoriamhb.blogspot.com/2012/11/os-sombrios-anos-da-pesto-gay.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

DAHER, J.; BANDEIRA, C. **Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero e sexualidade na escola?** Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em: 20 out. 2019.

DELEUZE, G. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. 232 p.

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

FACCHINI, R. Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil: avanços e desafios. **Jornal da Unicamp**, jun. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/direitos-humanos-e-diversidade-sexual-e-de-genero-no-brasil-avancos-e>. Acesso em 27 out. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 1975. Portugal: Edições 70, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GÊNERO E EDUCAÇÃO. Pelo direito à igualdade de gênero na escola: juntas e juntos somos mais fortes. 2016. 1 folder. Disponível em:

http://generoeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2016/05/folder_direitoigualda degeneroescola_semmarcas.pdf, 2016. Acesso em: 26 out. 2019.

HELAL FILHO, W.; SALLES, S. Reportagem publicada desde os anos 90 revelam violência da homofobia no Brasil. **Blog do Acervo**. Brasil, 14/02/2019 Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/reportagens-publicadas-desde-os-anos-90-revelam-crueldade-da-homofobia-no-pais.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

HOFFMANN, B. **Com Lula e Dilma, direitos LGBT conquistam resultados inéditos**. Agência PT de Notícias, 10 mar. 2016. Disponível em: <https://pt.org.br/com-lula-e-dilma-direitos-lgbt-conquistam-resultados-ineditos/>. Acesso em: 22 out. 2019.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termo**. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com>. Acesso em: 15 maio 2020.

LAURETIS, T. de. Teoria *queer*, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamentos feministas: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 397-409.

LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOTT, L. **População LGBT morta no Brasil**. Relatório GGB 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

REIS, A. C.; SANTOS, A. M. dos; CRUZ, M. M. da. A mortalidade por AIDS no Brasil: um estudo exploratório de sua evolução temporal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 195-205, jul./set. 2007. http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167949742007000300006. Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.