

# PEDAGOGIAS DO CORPO, DO GÊNERO E DO SEXO: APRENDENDO A SER MENINO E MENINA<sup>1</sup>

DJALMA THÜRLER\*

MAYANA ROCHA SOARES\*\*

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a iniciar uma discussão/reflexão teórica acerca da performatividade de gênero em âmbito escolar, tendo como eixo principal a crítica a heteronormatividade. Na escola, tanto o binarismo sexual quanto a heteronormatividade são fenômenos que têm trazido enormes e sérios problemas à sociedade brasileira, principalmente afetando jovens estudantes, os quais sofrem com a discriminação, a homofobia e a rejeição. Nesse sentido, serão abordadas algumas importantes questões sobre a dificuldade da escola em tratar (ou não tratar) tais questões, e o consequente fracasso escolar de jovens, meninos e meninas, em seu desempenho educacional, e, posteriormente, profissional, além dos sérios transtornos psíquicos, emocionais e físicos, causados pela violência (física ou simbólica) homofóbica a que são submetidos em toda sua jornada escolar.

**Palavras-Chave:** Performatividade de Gênero; Sexualidade; Heteronormatividade; Educação Brasileira.

## ABSTRACT

This paper aims to initiate a discussion theoretical reflection of gender performativity in the school, with the principal axis critique heteronormativity. At school, both the binary sexual and heteronormativity are phenomena that have brought enormous and serious problems to the Brazilian society, affecting mainly young students, who suffer discrimination, homophobia and rejection. Accordingly, we shall discuss some important issues about the difficulty of the school treat (or not treat) such questions, and the consequent failure of young school boys and girls in their educational

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão revisada e ampliada do trabalho *Performatividade de Gênero em âmbito escolar ou o veadinho e a sapatona*, apresentado no 3º Encontro Baiano de Estudos em Cultura, em 2011, Cachoeira/Ba.

\* Pós-doutorado, pela PUC-SP na área Literatura Brasileira e Crítica Literária e Doutor em Letras, pela Universidade Federal Fluminense, UFF. Professor DE na UFBA, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências.

\*\* Especialização em Estudos Culturais, História e Linguagens, pela UNIJORGE. Graduação em Letras, pela UNIJORGE e Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

performance, and later, professional, apart from serious mental disorders, physical and emotional, caused by violence (physical or symbolic) homophobic they undergo throughout their school day.

**Keywords:** Performativity of Gender; Sexuality; Heteronormativity; Brazilian Education.

## 1. Introdução

Tinha um menino sabe, ele era um menino delicado, você entende? Homem não é assim, não aceita isso. Mas era o jeito dele, não era porque ele era gay e tal, afeminado, ele era uma pessoa assim que, sabe? Ele era completamente diferente de um menino, assim, ele não é diferente as atitudes dele, o jeito dele agir, ele não tinha aquele machismo, ele tratava as pessoas mais com clareza. A amizade com os meninos sabe, ele não tinha, porque todo mundo falava que ele era gay e chegou assim a ter um caso assim altamente drástico dentro da sala, ele falou que ia parar de estudar por causa disso.<sup>2</sup>

Esta declaração foi dada por um/a jovem num grupo focal, com alunos de escola pública, na cidade do Rio Branco/AC, em 2004. Como podemos observar, tal declaração poderia ter sido dada por qualquer aluno/a, em qualquer cidade do Brasil, pois o seu caráter de “universalidade” reside, justamente, no fato de que atitudes de discriminação por homofobia ou apenas do “diferente” ocorrem em todos os lugares, em qualquer tempo. E a escola tem sido um dos principais palcos para a encenação de agressões como esta.

Como verificamos na enunciação citada, houve um movimento de rejeição contra um “menino”, jovem estudante, em função do seu “modo de ser”, um modo “afeminado” (isso quer dizer **não** masculino), e isso leva a distingui-lo como “gay”. Sendo considerado “gay”, ele é exposto como o diferente, o estranho, o não pertencente ao universo das meninas, porque é um menino, nem dos meninos, porque é afeminado, ou seja, um ser que não tem o direito de pertencer ao universo das pessoas consideradas “normais”. Tal constrangimento leva-o a considerar a alternativa que lhe foi imposta tacitamente, mesmo que, por vezes, velada: ou ficar na escola e continua sendo motivo de humilhações e rejeições, ou sair definitivamente do universo escolar. Esta última alternativa tem crescido consideravelmente nos últimos anos no Brasil, conforme

---

<sup>2</sup> Ver CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 273.

dados da UNESCO, em que 39% dos jovens estudantes abandonam a escola por ser alvo de homofobia (JUNQUEIRA, 2009), trazendo como consequências futuras má qualificação profissional, ocupações de menor prestígio social e menor poder aquisitivo, e marginalização social.

Nesse sentido, este artigo se propõe a fazer uma análise introdutória acerca da performatividade de gênero em âmbito escolar, por meio de uma reflexão teórica, através de categorias fundamentais como performance de gênero e heteronormatividade, desconstruindo a noção de “norma” sexual dos papéis binários – homem/mulher – hegemonicamente instituídos e reforçados institucionalmente, cuja atuação da escola tem fortemente contribuído para a ratificação de tais pressupostos, mesmo a despeito da legislação e das políticas públicas vigentes, as quais propõem uma educação libertadora, solidária, cidadã e humanizadora.

Um segundo movimento trabalhará com fundamentos teóricos que embasam este trabalho, a partir da análise de como a escola produz corpos normativizados e binários, os quais são preparados para a perpetuação da heteronormatividade e dos papéis sexuais estabelecidos pelos sexos feminino ou masculino. Sendo assim, a extrapolação desses liames é encarada como uma fuga à norma, motivando, por um lado, a rejeição, através de escárnio (o “veadinho” da escola ou a “sapatona” da turma), ou, através do reenquadramento à norma.

O terceiro movimento trará uma abordagem acerca da “política das diversidades”, através da legislação vigente e de políticas públicas educacionais, as quais preveem uma nova abordagem educacional contra a prática homofóbica e de valorização da diversidade sexual e de gênero. Entretanto, veremos que o universo escolar tem resistido a implementar tais políticas e a problematizar no âmbito escolar as questões relativas à diversidade de gênero, desrespeitando a legislação vigente e legitimando práticas desumanizadoras, proporcionando o sofrimento de estudantes, o baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, a evasão ou abandono escolar.

Por fim, no quarto movimento, apresentaremos como é possível, através da Pedagogia *Queer*, transcender o discurso da heteronormatividade e promover uma educação humanizadora e cidadã, que trabalhe com os seres humanos na diferença que os caracterizam e na igualdade que os assemelham. É inegável constatar que a escola exerce o papel fundamental de formação

cidadã e preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Nesse sentido, a Pedagogia *Queer* reivindica políticas afirmativas que proporcionem a inclusão, o respeito à diversidade, a promoção da equidade na escola e, principalmente, subverta o binarismo de gênero, no intuito de transformar o espaço escolar num ambiente que favoreça o desenvolvimento intelectual, pessoal, profissional, psicológico e emocional de todos/as estudantes.

## **2. Padronização dos corpos e silenciamento das diferenças sexuais em âmbito escolar**

A “política das identidades”, desde meado dos tempos modernos, tem problematizado o “sujeito” universal do iluminismo<sup>3</sup>, centrado na verdade e na razão, as quais lhe conferiam estabilidade existencial e supremacia frente a tudo que destoava do pressuposto da racionalidade científica (HALL, 2006). Por meio da “política das identidades”, o sujeito pós-moderno se liberta da prisão totalitária que o mantinha agarrado a um ideário de “ser total” e superior, entretanto, irá aprisioná-lo nas correntes identitárias, que são fragmentadas, fluídas e que mantêm um certo diálogo, mas que, ao mesmo tempo, diferem e podem tornar-se opostas em suas lutas políticas e ideológicas.

Nesse sentido, Butler (2003) irá questionar a “política das identidades”, no que concerne ao gênero, tendo em vista que, do ponto de vista identitário, o gênero tornar-se-ia uma categoria unificadora, coesa, sendo assim, a continuidade presunçosa de um ser total, cujos papéis binários (masculino/feminino) são muito bem delimitados e coerentes, em suas representações culturais e psíquicas.

Ao contrário, Butler (2003, p. 37) entende que

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembléia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor. (grifo da autora).

Amparada na filosofia de Deleuze e Guattari, Butler (2003) propõe uma nova leitura de categorias como sexo/gênero/desejo,

---

<sup>3</sup> Ver Hall, 2006.

para além das concepções identitárias. O gênero, então, não deve ser lido como uma categoria fixa e unitária, essencializada, mas como uma complexidade que permite uma multiplicidade de possibilidades sexuais, por meio dos “múltiplos sexos”, cuja premissa básica é que há no cerne da constituição humana elementos que compõem a masculinidade, a feminilidade e outros. Sendo assim, a perspectiva binária das identidades homem/mulher é problematizada e questionada, pondo em xeque a efetividade dos “gêneros inteligíveis”.

Para Butler (2003), gêneros inteligíveis são aqueles que mantêm coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (homem, masculino, deseja mulheres e se relaciona sexualmente com mulheres; ou mulher, feminino, deseja homens e se relaciona sexualmente com homens), vinculação não restrita apenas ao âmbito sexual, ao contrário, perpassa todo o sistema simbólico e social em que as pessoas estão inseridas. Neste contexto, é importante apresentar outro importante conceito para esta discussão, a noção de heteronormatividade. Segundo Butler (2003), a heteronormatividade é a regulação da prática heterossexual, imposta como norma não apenas cultural, mas também, biológica, se constituindo como uma “ordem compulsória do sexo/gênero/desejo”. (BUTLER, 2003, p. 24). A homossexualidade é vista, desta maneira, como fuga à norma, e, conseqüentemente, como um desvio que precisa ser novamente reinterado à norma.

A partir dos gêneros inteligíveis, homens e mulheres, restritos ao binarismo e sua funcionalidade, desempenham papéis sexuais, sociais, culturais, políticos, bem como pessoais, emocionais, psíquicos, os quais são designados a estes, cuja leitura dos códigos de significação é sempre “legível” e facilmente interpretada (“ela é uma menina, por isso brinca com bonecas”, etc), por meio das “práticas regulatórias”. Para que melhor se possa compreender como se constituem as práticas regulatórias, observemos como Foucault (1998, p. 67) entende a sexualidade.

A “sexualidade” é correlato dessa prática discursiva [médica] desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis*. As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade. (grifos meu e do autor).

Segundo Foucault (1998), a sexualidade é um dispositivo de poder, construído historicamente, através de práticas discursivas que instituíram saberes e legitimaram poderes regulatórios, a fim de normatizar e hierarquizar papéis sexuais. São estas práticas discursivas ou regulatórias, amplamente difundidas e apreendidas pelos sujeitos, que moldam os códigos identitários de gênero, baseados na diferença sexual e na construção de seres binários – homem **ou** mulher.

Ao problematizar a constituição do binarismo sexual, Butler (2003, p. 26) questiona e argumenta, afinal,

se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique -se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número dois.

Esta proposta de Butler (2003) é fundamental que se compreenda a performatividade de gênero e a crítica que a autora faz ao binarismo sexual, por ser limitado e superficial. O termo performatividade foi um empréstimo da linguística apropriado por Butler para designar que a linguagem não apenas compreende o corpo e o sexo tal como se apresentam, como algo dado, mas sim cria, constrói significações e representações daquilo que nomeia. (LOURO, 2001). A composição homem **ou** mulher limita a possibilidade de existência dos sujeitos, pois aprisiona-os em apenas dois campos de atuação, não cumulativos. A performatividade será, justamente, a prática de reiteração dos discursos produzidos pelas normas regulatórias, o modo pelo qual “o discurso produz os efeitos que ele nomeia.” (BUTLER, 2000, p. 111). Sendo assim, a performatividade não é nunca um ato isolado e pessoal, mas uma ratificação das normas, dos padrões socioculturais discursivamente estabelecidos. Vale ressaltar que, conforme Butler (2000), os corpos nunca conseguem reiterar os padrões exatamente conforme as práticas regulatórias instituem, e, desse modo, não obedecem totalmente à regulação imposta, pois

está no cerne da condição humana a transitoriedade sexual. Nesse sentido, a performance está sempre incompleta, e, por isso, precisa sempre ser reiterada.

A partir da compreensão acerca da performatividade de gênero, é de suma importância compreender como as práticas regulatórias exercem seu poder, de que modo atuam e como conseguem regular e normatizar todo o corpo social. Segundo Foucault (1987), para que as normas regulatórias possam exercer plenamente seu papel, é preciso que haja instâncias sociais que legitimem os discursos e padronizem a performance. Estas instâncias de poder, na modernidade, são amparadas no discurso científico, e amplamente difundidas nas sociedades, produzindo o seu efeito de verdade.

Do ponto de vista social, os saberes regulatórios são (re)produzidos por estruturas de poder, a saber, instituições disciplinares, cuja função primordial será vigiar com maior eficácia para poder melhor dominar e controlar. Na modernidade, tais instituições estão vinculadas ao Estado, pertencentes aos vários setores sociais (saúde, educação, segurança, trabalho, dentre outras). (FOUCAULT, 1987).

É a partir deste contexto que se insere mais especificamente nossa questão: a escola como instituição disciplinadora por natureza e seus efeitos sobre os corpos e o comportamento dos sujeitos que nela atuam. Segundo Guacira Louro (2000), a escola é mais um espaço onde a norma se consolida, e institui “formas de ser e de agir”, conforme Butler (2003), por meio da prática regulatória dos gêneros inteligíveis, ou seja, queremos dizer que compreendemos que toda ação pedagógica no espaço escolar é mais um dispositivo onde se reafirma a legitimação da matriz heterossexual como o único modelo normal e aceito socialmente de viver as subjetividades dos sujeitos, além da demarcação das fronteiras da masculinidade hegemônica.

Como referenda Louro, “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. (2001, p.31).

Mas é importante ressaltar que, segundo Louro (2000), a escola não é a única instituição disciplinadora, bem como propunha Foucault (1987), nem a que origina tais discursos, mas esta compõe o aparato institucional necessário ao Estado para manter o controle e a norma e disseminá-los. Sendo assim, a escola é uma das

instituições que vai instaurar, em seu funcionamento, as múltiplas verdades sobre o corpo, o sexo, a sexualidade, o prazer e os desejos, produzindo um “corpo dócil e educado”.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2000, p. 14).

Também, Bourdieu (1999, p.20) afirma que o corpo social constrói sujeitos sexuados, depositando neles a visão de mundo, de verdade, hierarquizando-os.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo [...] A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros [...].

Nesta perspectiva, a partir da pedagogia da sexualidade, que se ampara na diferença biológica, conforme Bourdieu (1999), por meio das tecnologias do sexo, o processo de autodisciplinamento é instaurado, fazendo com que os sujeitos regulem a si mesmos, a partir dos diversos saberes disseminados sobre as formas corretas de viver a sexualidade e a sua identidade de gênero.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades

e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2000, p. 16-17).

Desse modo, a escola irá disciplinar e silenciar os corpos, produzindo corpos educados que obedeçam à heteronormatividade e a diferença sexual binária estabelecida pelos papéis sociais instituídos, enquadrando todo comportamento fora da linha coerente da prática sexual, e, principalmente, excluindo aqueles que não se enquadram. Desse modo, de acordo com Louro (2001), a escola tem se tornado um dos aparelhos mais eficientes no controle da sexualidade. Ainda hoje, após o avanço de estudos e discussões acerca da existência de várias formas de vivenciar o gênero e a sexualidade, os profissionais em educação norteiam suas ações com base em uma matriz biológica, essencialista e determinista, considerando "normal" e "sadio" – a heterossexualidade – negando as outras sexualidades, formas, desejos e práticas sexuais.

Segundo Altmann (2001), a sexualidade de crianças, jovens e adolescentes é preocupação do Estado desde o século XVIII, pois é quando a questão torna-se de interesse público. A partir de então, a escola se torna um aparato estatal importante para o condicionamento dos corpos, dos prazeres e da sexualidade, pois, através da pedagogia da sexualidade, impõe o comportamento "normal", aceitável e inteligível socialmente às crianças e jovens. Sendo a escola, o segundo espaço de socialização dos indivíduos, logo após da família, essa se constitui num *lôcus* de performances, as quais irão reforçar os discursos e as verdades produzidas sobre como "homens" ou "mulheres", "meninos" ou "meninas" devem se comportar social e sexualmente.

### **3. O discurso da “Diversidade” e a sala de aula: o conflituoso convívio com as diferenças**

Atualmente, a presença de temas vinculados à diversidade de gênero e sexualidade é encontrada nos currículos escolares. No Brasil, a inserção de questões relacionadas à sexualidade iniciou-se a partir das décadas de 20 e 30, tendo como objetivo combater “desvios de comportamento”, os quais eram entendidos como doenças. Também, neste período, cresce o número de gravidez na adolescência e se instaura a epidemia de sífilis, bem como ocorrem profundas transformações no comportamento sexual da sociedade brasileira (ALTMANN, 2001). O ambiente escolar passa, então, a exercer um papel fundamental na prevenção e controle da saúde pública, por meio de uma educação “sanitarista”, através da prevenção médica, a fim de conduzir crianças e adolescentes ao “comportamento normal”.

Segundo Altmann (2001), em 1968 a educação sexual passa a ser matéria obrigatória nos currículos escolares, sendo de obrigação estatal o discurso legitimado sobre sexo e sexualidade. Neste contexto, a eclosão de demandas identitárias, por meio dos movimentos feministas, contribuiu para a inclusão desta temática na educação (BRASIL, 1997). Em 1976, o Estado institui a família como a principal responsável pela educação sexual de crianças e adolescentes, e a escola adquire papel secundário, sendo opcional a inclusão de questões vinculadas à sexualidade no currículo. Vale ressaltar que, neste momento, a educação sexual estava fortemente vinculada aos programas de saúde, visto que todo e qualquer “transtorno” vivido pela criança ou adolescente acerca da sua sexualidade era tido como patológico e, por isso, requeria tratamento médico. O tema “educação sexual”, durante a década de 90, continuou a ser polemizado nas escolas, mas sempre no nível da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, sempre no âmbito da saúde pública e da prevenção. (ALTMANN, 2001).

Nos PCNs<sup>4</sup>, a educação sexual, já com a nomenclatura de “orientação sexual”, passou a vigorar a partir do marco legal Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Através da LDB, cujo dever é assegurar para todos/as educandos/as “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no

---

<sup>4</sup> Parâmetros Curriculares Nacional.

trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2009), os PCNs trataram de incluir a orientação sexual como tema transversal.

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, 1997).

Ao analisar a proposta dos PCNs, observa-se que há uma clara abertura para o tratamento de temas que, anos passados, não teriam visibilidade nas escolas. No entanto, percebe-se que o sexo ainda é fortemente marcado por seu aspecto “natural”, “biológico”, enquanto que a sexualidade é compreendida como elemento cultural: “Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural.” (BRASIL, 1997). Nesse sentido, vale lembrar que esta distinção é severamente criticada por Butler (2003), pois separa o sexo da sexualidade e institui no sexo o parâmetro para manter as diferenças e os papéis sexuais, sem problematizá-los.

Por outro lado, nota-se que há um discurso em prol da “diversidade” sexual e de gênero, no sentido de valorização das diversas formas de representação sexual. Está assim definido como alguns dos objetivos gerais do PCN de Orientação Sexual:

respeitar a **diversidade** de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;

identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Observa-se, no entanto, que a prática escolar tem se revelado, inquestionavelmente, segregadora e perversa nos dias atuais, contrariando o que está disposto nos marcos legais. O discurso da valorização da “diversidade” sexual continua no papel sem a legítima efetividade no cotidiano escolar. A performance de gênero continua a reiterar papéis heteronormativos e binários, sem questioná-los ou problematizá-los.

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo

padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquia e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

Segundo dados da UNESCO, coletados a partir da pesquisa “Perfil dos Brasileiros”<sup>5</sup>, em 2002, 59, 7% dos professores considera inadmissível relações homossexuais, e 21,2% afirmaram que não queriam ter vizinhos homossexuais. (UNESCO, 2004 *apud* JUNQUEIRA, 2009). Estes dados nos revelam muito sobre a contradição acerca do discurso da valorização da “diversidade” sexual e sua verdadeira prática no cotidiano escolar. Os crescentes casos de homofobia nos apontam que uma onda de intolerância e desrespeito tem afetado a todas as pessoas em seu exercício cidadão, mas, em especial, pessoas que ousam destoar do comportamento heteronormativo imposto às práticas sociais. Jovens que não compartilham do binarismo sexual homem/mulher, e rompem com a barreira que o sexo lhes impõe, são agredidos por colegas, professores/as, funcionários/as verbal, simbólico, e, muitas vezes, fisicamente, simplesmente por não comungarem, conforme Butler (2003), do princípio da heterossexualidade presumida. Termos como o “veadinho” da turma X, a “bichinha” Y, a “sapata” do 3º ano agridem existencialmente os sujeitos, pois o empurram para o universo de desvalorização, marginalidade e da segregação.

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola de inserção no mercado de trabalho em função do preconceito e da discriminação sistemática a que estão submetidas. (PARKER, 2000 *apud* JUNQUEIRA, 2009, p. 32).

---

<sup>5</sup> Esta pesquisa foi realizada entre os meses de abril e maio, e entrevistou mais de 5 mil professores entre escolas públicas e privadas.

Conforme foi observado em Louro (2000) e Butler (2003), a performance de gênero reitera os papéis sexuais binários, inviabilizando a interpretação de outros papéis. Entretanto, sabe-se que os corpos não cumprem totalmente a norma imposta, e por isso, podem requerer para si outras expressões sexuais. É neste contexto que observa-se a dificuldade de travestis, transexuais, meninos afeminados e meninas masculinizadas, que não se encaixam nos padrões estabelecidos, e que são, constantemente, submetidos ao desprezo e à homofobia. Estudantes LGBTs que são vítimas de homofobia desenvolvem sérios problemas em sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, inviabilizando, muitas vezes, o exercício pleno da sua cidadania, o qual está proposto na LDB e nos demais aportes legais.

Atualmente, constata-se um grande movimento em prol da “diversidade” sexual, e tal debate tem invadido escolas em todo o país. Mas, o investimento feito para que tais questões possam ser encaradas com maior profundidade, conhecimento e interesse por parte da comunidade escolar, ainda é um *dever*. Apesar de possuir um caráter libertador e transformador, a escola ainda atua com a homofobia institucionalizada, e, conseqüentemente, não tem investido de maneira suficiente para a sua superação, via políticas públicas educacionais, pois poucos investimentos são feitos no sentido de levar o debate para as escolas e trabalhá-lo em toda a sua complexidade, bem como garantir o cumprimento da legislação vigente e as orientações curriculares, as quais garantem, institucionalmente, o acesso à educação de qualidade a todos/as cidadãos/ãs.

#### **4. Pedagogia *Queer*: por uma outra educação**

O ambiente escolar não conseguirá avançar no sentido de melhor tratar as questões que visem a superação da homofobia, a garantia efetiva do direito à educação igualitária e democrática à comunidade LGBTs e a conquista do respeito, da cidadania e do afeto para os grupos excluídos institucionalmente enquanto não houver uma transformação na maneira de conduzir as políticas públicas educacionais no Brasil, bem como ações afirmativas que garantam a efetividade dos programas sociais<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ver Programa Brasil sem Homofobia, de 2004. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

Nesse sentido, Louro (2001) propõe uma outra ação pedagógica, cuja base se sustenta na teoria *queer*. O termo inglês “*queer*” é uma forma pejorativa de tratar e agredir pessoas LGBTs, que pode ser entendido como “estranho”, “ridículo”. No entanto, este termo foi apropriado por homossexuais, transsexuais e travestis a fim de subverter seu significado negativo, e dar-lhe nova configuração semântica, positivando-o, transformando o insulto em contestação. A teoria *queer* é fruto de estudos sobre grupos sexuais socialmente excluídos, e que, atualmente, em função da consistência teórica, se constitui como um novo paradigma epistemológico, tendo Judith Butler como uma das expressivas teóricas dos estudos *queer*. (LOURO, 2001).

A teoria *queer* se opõe à heteronormatividade e ao binarismo sexual, propondo uma desconstrução da visão tradicional acerca da sexualidade. “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (LOURO, 2001, p. 546).

Como o sujeito não decide sobre o sexo que irá assumir, pois as práticas regulatórias lhe impõem, tacitamente, o sexo feminino ou masculino, a partir das suas genitálias, a teoria *queer* propõe desestabilizar e subverter a binaridade sexual, partindo do pressuposto que os corpos precisam exprimir aquilo que, mesmo transitoriamente, exprime a individualidade dos sujeitos. Entretanto, aqueles que não materializam a norma em seus corpos são tidos como seres “abjetos”, dignos de rejeição, repulsa e escárnio, pois conseguiram escapar à norma. A abjeção, nesse sentido, torna-se o motivador e a justificativa para práticas homofóbicas.

Segundo os teóricos e teóricas *queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse ‘outro’ permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a

heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como 'natural'. (LOURO, 2001, p. 549).

Desse modo, constata-se que a proposta da teoria *queer* se opõe a supremacia da heterossexualidade como norma, e suas múltiplas tecnologias de exclusão daqueles que não se enquadram. Nesse contexto, uma pedagogia e um currículo escolar *queer* visa desestabilizar a aparente estabilidade das identidades que tratam as questões de gênero como indivíduos que precisam ser tolerados ou invisibilizados, como se tais ações resolvessem ou fosse mais confortável para todos/as. A proposta *queer* quer ir além desses paliativos. Propõe uma subversão das “diferenças”, constituindo-a não apenas como constructo cultural, mas, sobretudo, como elemento constitutivo dos sujeitos, e, conseqüentemente, desconstruindo a hierarquia sexual que estabelece grupos socialmente aceitos e outros marginalizados. E, assim, também propõe uma releitura do “outro” não na diferença que o oprime, mas de que forma o “outro” se constitui em sua especificidade e “nos” constitui, desestabilizando as identidades fixas e essencialistas, combatendo a homofobia e questionando a hegemonia da heterossexualidade e a premissa dos dois sexos.

Numa sociedade plural, a diversidade precisa ser compreendida como um elemento que subjaz as relações sociais e os sujeitos, e, portanto, deve repensar as antigas formas de conhecimento, educação, poder, cultura, pessoas, dentre outras. Conforme Giddens (1993), as sociedades modernas ocidentais passaram (e passam) por profundas transformações em todos os âmbitos sociais, e o modo como os sujeitos compreendem e vivem a sexualidade é um dos fatores mais determinantes para tal transformação. Nesse sentido, ignorar determinadas configurações sexuais para a legitimação de uma única forma de expressão da sexualidade, a saber, a linha coerente entre sexo, sexualidade, desejo e prática heterossexual, se constitui como uma das normas regulatórias que contribuem para a perpetuação da opressão, da exclusão, da violência. Sendo assim, a pedagogia *queer* nos currículos escolares pode contribuir não para que haja uma opressão às avessas, mas para a promoção de sujeitos marginalizados, através do exercício pleno da democracia e da cidadania.

## Considerações Finais

Este trabalho visa iniciar um debate teórico que problematize a performatividade de gênero, a partir das práticas regulatórias que a constitui, para que se repense a prática escolar a partir da desconstrução dos enquadramentos que oprimem como propõe a teoria *queer*.

Como foi possível verificar, as noções de sexo, sexualidade, gênero e prática sexual são dispositivos de poder construídos historicamente, e que constituem a base da prática heterossexual como norma e da “diferença” como desigualdade. Indivíduos que não se submetem à norma são segregados e expurgados do convívio social. Constata-se que a linha coerente entre sexo, sexualidade, desejo e prática sexual é um aprisionamento que torna-se insuportável para aqueles sujeitos que não desejam se submeter. Os corpos são forjados para serem melhor controlados. E, assim, os “gêneros inteligíveis” ganham o *status* de normalidade e parâmetro, enquanto que os “anormais” ocupam o lugar da abjeção. Entretanto, conforme foi constatado em Butler, o gênero é uma complexidade humana que não se delimita no corpo, no sexo biológico, mas é algo sempre inacabado, instável, com inúmeras distorções e divergências e que não são, nunca, fixos, essenciais e determinantes.

No Brasil, observamos que o discurso legal e institucional, que rege o currículo educacional, ainda não desconstruiu a concepção de sexo vinculado à biologia, como um dado da natureza, e contra o qual não há problematizações. Observa-se também que já há um movimento no sentido de respeitar as “diferenças” e confrontar as práticas homofóbicas, conforme verificou-se no PCN dos temas transversais. Nota-se, por outro lado, que a prática escolar está muito distante do que se é proposto na legislação, pois os casos de homofobia, de desrespeito e de exclusão de lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, transgêneros, travestis, intersexos, meninos afeminados e meninas masculinizadas são cada vez mais evidentes. E isto é consequência de uma escola totalmente despreparada para lidar com a diversidade, com professores, funcionários, pais e alunos que se orientam pela heteronormatividade e pelo binarismo sexual, excluindo e invisibilizando todos aqueles que não se orientam pela norma.

Nesse sentido, a teoria *queer* problematiza a linha coerente do exercício da sexualidade, e propõe uma outra prática pedagógica, que questione a legitimidade da heteronormatividade e

provoque outros questionamentos: o que é ser normal? Quais parâmetros são utilizados para se eleger determinadas práticas em detrimento de outras? Por que o desejo humano precisa se limitar a apenas duas representações sexuais, e uma prática sexual? Quais tecnologias pedagógicas são utilizadas para o controle do corpo e das mentalidades? Por que uma sociedade que diz valorizar a “diversidade”, ainda possui instituições disciplinares, como a escola, que reproduz a opressão e a legitimação de uns em detrimento de outros?

## Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001.

BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. In: \_\_\_\_\_. **Legislação Brasileira sobre Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

\_\_\_\_\_. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado)

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

FOUCAULT, Michel. Scientia Sexualis. In: \_\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade do saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 1, cap. 3, p. 53-78.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIDDENS. A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: \_\_\_\_\_. *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 5a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 41 - 65.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 5a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Heteronormatividade e Homofobia**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-93.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2a ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2001, p. 7 - 34.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1a ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogias da Sexualidade*. In: \_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado).

\_\_\_\_\_. *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001.