
As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

The (im)possibilities of difference sexual and gender in the curricular practice of teachers

Romário da Rocha Sousa
Josenilda Maria Maués da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Brasil

Resumo

Este trabalho objetiva problematizar os desafios relacionados ao tratamento das diferenças sexuais e de gênero por docentes no espaço escolar. Metodologicamente, trata-se de um estudo do tipo bibliográfico. Discutimos três questões que se sobressaem quando diferença, escola e currículo se relacionam. A primeira é sobre o campo das políticas educacionais no Brasil; a segunda aborda sobre uma configuração dualista do currículo, que incita e silencia certos modos de ser; a terceira trata de algumas implicações da profissão docente quando o tema da diferença sexual e de gênero emerge. Consideramos que há muitos desafios para o exercício de uma docência não-normativa: como a falta de políticas educacionais; um currículo pautado na mesmidade e; docências produzidas em meio ao medo e às representações “puras”. Mas o trabalho com tais temas não é causa perdida, é algo possível.

Palavras-chave: Diferença; Currículo; Docência.

Abstract:

This work aims to problematize the challenges related to the treatment of sexual and gender differences by teachers in the school space. Methodologically, this is a bibliographic study. We discuss three issues that overlap when difference, school and curriculum relate. The first is about the field of educational policies in Brazil; the second addresses about a dualist configuration of the curriculum, that incites and silences certain ways of being; the third deals with some implications of the teaching profession when the theme of sexual and gender difference emerges. We consider that there are many challenges to the exercise of a non-normative teaching: such as the lack of educational policies; curriculum based on the sameness and; teachings produced in the midst of fear and “pure” representations. But working with such themes is not a lost cause, it is something possible.

Keywords: difference; curriculum; Teaching.

Introdução

Há um certo impasse para que a diferença seja abordada nos currículos longe dos estereótipos que a marcam. Isso porque a escola, enquanto principal representante da educação formal, se sistematizou e se configurou dentro dos preceitos da modernidade, dentro de configurações específicas, alinhando-se, portanto, aos critérios da racionalidade e neutralidade científica, do universalismo, das certezas e previsibilidade. O currículo escolar bebe dessa fonte, dessa ciência galileu-newtoniana, focando-se naquilo que é controlável, lógico, explicável, regulamentado e mensurável, banindo “do mundo das ideias os aspectos singulares e qualitativos do real” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 84).

Parece-nos que, cada vez mais e com o passar do tempo, há uma espécie de crise na instituição escolar e, principalmente, na prática docente quando o assunto é currículo na perspectiva da diferença, sobretudo de gênero e sexualidade. Crise, porque as escolas, no geral, devido a sua configuração resistente aos processos de mudanças, parecem não acompanhar o movimento das transformações sociais externas à ela (TORRES, 2010). Nesse mesmo sentido, Corazza (2004) afirma que o modelo escolar vigente, com todas as suas disciplinas e suas categorias técnico-administrativas (como o currículo, ensino e metodologias), não dão conta de suprir as necessidades da era em que vivemos. Com isso, as práticas curriculares de determinados docentes podem acabar sucumbindo à mesmidade e, eventualmente, tornam-se refém de fronteiras aglutinadas em uma determinada cultura.

Para Corazza (2004), a docência necessita levar em conta as diferenças que constituem os sujeitos, criando, assim, novos fazer-docentes. Que suas práticas, enquanto artistagem, enquanto experiência de criação e recriação nunca venham a encarar as subjetividades como obras de artes prontas e acabadas.

Operar artisticamente, fazer-se artífice de sua própria vida é possibilitar múltiplas estéticas da existência, outros devires, produzindo novos processos criativos e poéticos do ser. É forjar novas maneiras de existir e de ver o mundo. É permitir-se perturbar a ordem das coisas, desassossegar os dogmas, acrescentar novos contornos nas práticas dos sujeitos e “libertar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222).

Falar de currículo, como afirma Silva (2011), é tratar de construção de identidades. De *Eu's* e, conseqüentemente, de *não-Eu's*. É tratar de relações de poder, de forças móveis e multidirecionais. É discutir a produção de projetos societários, de determinados tipos de sujeitos. Por isso, o campo de produção de um currículo acaba se tornando uma arena de

batalhas, um lugar de tensionamento em prol da fabricação de subjetividades específicas, de corpos úteis ao *cis-tema* e à (hetero)norma. Provocar um currículo que está (im)posto transgride e amedronta estruturas, epistemologias e discursos, cuja base preza uma ordem.

Um currículo alinhado ao pensamento da diferença se assume transgressor da normalidade, horizontaliza as relações no interior das escolas, bem como promove diálogos entre sujeitos ditos hegemônicos e os considerados subalternos, tira da margem diferentes significações que existem e as que vierem a existir (MISKOLCI, 2021).

Na medida em que estiver vinculado à diferença sexual e de gênero, o currículo escolar implica “buscar outras linhas de fuga, outros devires, insistir nas possibilidades de arriscar espaços menos seguros, menos estáveis que aqueles com os quais vimos construindo diretrizes e referenciais” (MAUÉS, 2006, p. 15). Mas operar com as diferenças, ainda que não seja impossível, não é algo que ocorre sem alguns desafios. Mas quais são os elementos que se emergem quando a diferença se esbarra nas práticas curriculares docentes?

Como objetivo geral desta pesquisa, pretendemos problematizar os desafios relacionados ao tratamento das diferenças sexuais e de gênero por docentes no espaço escolar. Metodologicamente, este texto trata-se de um estudo do tipo bibliográfico, que integra o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, voltada a problematizar as experiências de docentes de identidade LGBTI+.

Levamos em consideração três questões que se sobressaem quando diferença, escola e currículo se relacionam. A primeira parte tem a ver com o campo das políticas educacionais no Brasil, onde discutimos em quais terrenos políticos os currículos estiveram/estão situados com relação a essas temáticas, bem como as lutas e contradições existentes entre as/os defensoras/es de um currículo pautado na diferença e entre as/os que se opõem.

O segundo item trata da configuração dualista do currículo escolar. Aqui, discutimos como o discurso escolar incita uma sexualidade e performance de gênero ao mesmo tempo em que silencia corpos e desejos dissidentes.

O terceiro ponto está relacionado ao com algumas implicações da profissão docente com o tema da diferença sexual e de gênero. Aqui, apontamos que, apesar das imposições por um padrão de corpo e de sexualidade no espaço escolar, os sujeitos podem encontrar saídas no próprio currículo.

Continuidades e descontinuidades históricas nas políticas educacionais sobre questões de gênero e sexualidade

Os sinais de democratização postos pelo fim do regime militar de 1964 abriram terreno para a discussão de temáticas pertinentes às diferenças, dentre estas aquelas vinculadas à sexualidade e gênero na educação. Uma nova constituição é promulgada em 1988 e, a partir dela, desenvolvem-se algumas tentativas de inclusão desses temas na escola – ainda que o documento não mencione de forma explícita, por exemplo, o termo gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

As discussões de gênero e sexualidade no campo da educação tornam-se mais proeminentes nos anos de 1990, “com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade, assumidos pelo Estado Brasileiro” (VIANNA, 2018, p. 73). Tratava-se de uma agenda que demandava o alcance de várias metas, frutos das conferências internacionais da década de 90, culminando num pacto internacional na esfera da educação entre os adeptos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, foi produto de discussões feitas logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, instaurando “[...] o conceito de Educação Básica como direito da cidadania” (CURY 2002, p. 174). Entretanto, segundo Torres (2010, p. 53), alguns grupos sociais têm ficado à margem desse direito devido a configuração social “elaborada durante décadas” e onde a escola está inserida, tornando este espaço formal de educação “extremamente resistente aos processos de mudança”.

Um ano após a aprovação da LDB, e por decorrência dela, foram lançados em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazendo no seu bojo os Temas Transversais, sendo “orientação sexual” um deles. Os PCNs apresentavam diretrizes gerais e formais para as reorientações curriculares dos sistemas de ensino e os Temas Transversais formam componentes curriculares de ordem interdisciplinar como elementos a serem transversalizados nos currículos.

Não podemos, contudo, deixar de considerar que o termo “orientação sexual” é um conceito caro ao movimento LGBTI+ e que a forma como é apresentado nos PCNs não traduz satisfatoriamente as demandas de sujeitos fora da norma de gênero e sexualidade. Nem

tampouco abala os pilares que sustentam discursos normativos que afetam os processos de subjetivação político e social de tais indivíduos.

A equipe que pensou e produziu o tema “orientação sexual” o fez muito mais num aspecto psicobiologizante do que por um viés problematizador das relações de poder entre heterocisgêneros e não-heterocisgêneros. O fez muito mais higienizador do que promotor da realidade da escola brasileira, principalmente no que tange às diferenças sexuais e de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; BRAGA, 2006; VIANNA, 2018).

Os PCNs, segundo Braga (2006), aproximavam-se muito dos modelos de currículos nacionais de países como Estados Unidos, Espanha, Inglaterra e Argentina, estando vinculado à uma perspectiva neoliberal. Os PCNs estavam, portanto, dentro de uma agenda internacional, assumida pelo governo federal, como forma de alcançar o progresso.

Para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2014, a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE) deliberou, no eixo “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos”, acerca do enfrentamento das “relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual” (CONAE, 2014, p. 30).

Porém, a versão do PNE aprovada (Lei 13.005/2014) teve como diretriz, em seu artigo 2º, de forma resumida e genérica, a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014). O documento, ao suprimir os termos debatidos na conferência, acabava por desobrigar, na prática, os Estados e Municípios de reconhecê-los em seus próprios Planos, afetando no âmbito formal e legal as discussões dos temas nas escolas.

Mesmo com uma retórica anti-gênero em vigor, principalmente na política educacional brasileira, a aprovação do PNE (2014-2024) não extinguiu as brechas e nem as resistências em favor de uma educação mais aberta às diferenças que ocorrem, aqui e ali, em nossas escolas.

De acordo com a pesquisa de Vianna e Bortolini (2020), apesar de haver um Plano Estadual de Educação – PEE – que vetou o termo de gênero e as menções em prol de outras sexualidades (CE) e outros três que omitiram tais questões (GO, PE, SP), ainda assim a maioria dos PEE’s inseriu parcialmente discussões relativas à uma agenda de gênero (AP, AC, AL, ES, DF, PB, PI, PR, RN, RO, RS, SC, SE, TO), sendo que quase um terço de tais planos (AM, BA, MA,

As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

MT, MTS, PA, RR) foram aprovados com menções explícitas às diferentes orientações sexuais e em favor da pauta feminista.

Se de um lado temos o veto e as supressões das questões de gênero e sexualidade, por outro lado temos estados que reconhecem, ainda que alguns de maneira parcial, a importância dessas dimensões no interior dos currículos. É uma “quebra de braço” interminável, mas necessária.

Nos últimos anos, a retrógrada construção do termo *ideologia de gênero* pelos neoconservadores tem sabotado discussões necessárias na sociedade, e em especial na escola. Algumas tentativas no âmbito legal surgiram para tentar impedir as discussões de gênero e sexualidade na educação básica – pejorativamente vistas como a disseminação da “ideologia de gênero”.

O uso dessa expressão esteve e está presente nos discursos políticos sobre a educação para amedrontar a sociedade civil e minar com as possibilidades de abertura do currículo à tais questões. Esteve presente durante a aprovação do PNE, nas discussões para os PEE's e na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas o termo “ideologia de gênero” não foi criado para ser usado especificamente contra o movimento LGBTI+ – como acontece no Brasil. Ele emergiu na igreja católica, como forma de proteção da tal família “tradicional”, como maneira de se opor contra o que acreditam ser a destruição do matrimônio, dos papéis sociais e a materialização desregrada do aborto. Nesse sentido, construiu-se “uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais” (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

Através da utilização estratégica da falácia da ideologia de gênero, além de outras temáticas, foi criado o Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (ESP). Tal projeto tem origem no Movimento Escola Sem Partido, surgido em 2003, por Miguel Nagib. Nos primeiros anos de sua criação, a iniciativa focava muito mais no combate do que acreditavam ser um “marxismo cultural”.

Em 2010, este mecanismo foi ganhando outros contornos, como a luta para impedir discussões sobre gênero e sexualidade em sala de aula, assim como de temas que estão de encontro com os valores familiares e a defesa de uma educação neutra. E foi a partir desse momento que foi crescendo e não tardou em obter força política para se apresentar como um Projeto de Lei – o que ocorreu em 2014. Mesmo com seu arquivamento em 2018, outros

Projetos de Lei, inspirados no ESP, estão, volta e meia, circulando no congresso em busca de aprovação, a partir de outros nomes, mas com estratégias semelhantes.

Em 2011, o Programa Federal “Escola Sem Homofobia” (ESH) sofreu ataques no Congresso Nacional e acabou vetado pela Presidência da República, por conta da pressão daquelas/es que defendem uma educação neutra, não-doutrinária, como se defendia no Movimento Escola Sem Partido.

O ESH era parte do programa “Brasil Sem Homofobia”, criado em 2004 no governo do Presidente Lula em diálogo com o movimento LGBTI+ e com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, a SECAD sofre uma alteração e passa a se chamar SECADI, quando se insere o termo “inclusão”. Entretanto, em janeiro de 2019, no instante em que a Secretaria de Educação foi assumida na transição do Governo Bolsonaro, a SECADI foi extinta, sob o discurso de oposição à “ideologia de gênero”.

Os discursos anti-gêneros têm sido muito utilizados para ganho de apoio político de setores conservadores e da população que temem que uma educação voltada para as diferenças influencie seus filhos a transgredir normas de gênero. Principalmente no âmbito das políticas educacionais, cria-se e reproduz-se um pânico moral com os temas de gênero e sexualidade, que nada mais é do que uma estratégia de dominação contra a tal “ideologia de gênero”, desfazendo, assim, quaisquer tentativas de discussão dessas questões e de promoção das diferenças.

Outra descontinuidade às potencialidades de tais temas nos currículos veio com a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento de caráter normativo e que guia presentemente a construção dos currículos segue caminho semelhante ao do PNE de 2014. Ou seja, as únicas abordagens com relação à sexualidade na BNCC se dão pelo viés biológico, suprimindo, na íntegra, os termos gênero e orientação sexual.

Cabe ressaltar que, ironicamente, a BNCC foi elaborada tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), visando detalhar e organizar o que consta nesta última. Porém, as DCNs abordam a sexualidade de forma mais ampla que a BNCC, e inserem as questões de gênero desde a educação infantil.

O plano político é um dos campos que desafiam as discussões sobre gênero, sexualidade e diferença nos espaços escolares. É uma das formas de poder que interferem, mas não impedem, o tratamento com tais temáticas. Ainda que as leis em vigor não

As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

colaborem com uma perspectiva não-normativa na educação, podemos encontrar resistências, pontos multiformes e difusos de práticas insubordinadas às normas. Contudo, as possibilidades para um currículo aberto aos temas de gênero, sexualidade e diferença passam por uma duplicidade discursiva no interior da própria instituição escolar.

Mutismo e Incitação discursiva dos currículos frente às questões de gênero e sexualidade

As práticas de escolarização e os currículos são, marcadamente, reconhecidos por configurarem operações constitutivas que participam da produção de subjetividades e de determinadas formas de vida social. Essas práticas atuam, centralmente, sobre os corpos dos sujeitos, imprimindo-lhes determinados contornos, em diferentes cenários históricos e culturais.

Nesse processo, que envolve operações micrológicas e minuciosas práticas de controle, são forjados modelos, significados e experiências de vivência dos corpos no mundo, apoiados, no mais das vezes, nos binarismos, nas definições do ser homem ou mulher. Dessa forma, por meio dos currículos, as escolas acabam por validar determinados tipos de saberes, práticas e signos, outorgando determinadas performances de gênero e exercendo práticas de vigilância e hierarquizações nos/entre os corpos.

Na sociedade moderna, especialmente na escola, o corpo e a sexualidade ganham centralidade (LOURO, 2018), mas são vistos de forma temerária quando suas diferenças se evidenciam. As diferenças em exposição tornam-se objetos de meticulosa preocupação e de tentativas de homogeneização, linearização e fixidez.

Nesse movimento, as escolas agenciam múltiplas técnicas para que a normalidade e a “verdade” dos sujeitos e de seus corpos não sejam perturbadas por manifestações contrárias ao ordenamento social. Assim, difunde-se no imaginário coletivo e neoconservador que a escola não é, e nem deve ser, espaço para se “falar de sexo” ou para se propagar a utópica e histórica “ideologia de gênero”.

Talvez, em algum momento de nossas vidas, ouvimos dizer que na escola se aprende português e matemática, e que as questões ligadas ao corpo e à sexualidade se aprende em casa, com os pais. Esses enunciados isolam o fato de que a escola é o lugar onde convivemos, de forma inelutável com as diferenças, com sujeitos constituídos a partir de práticas de silenciamento discursivo.

Quando o tema da diferença chega ao espaço curricular, a sociedade conservadora defende que as instituições de ensino devem ser espaços exorcizados das questões que envolvam corpos e os desejos. Assim, em uma análise ligeira, podemos acreditar, segundo Louro (2018, p. 33), “que as questões da sexualidade são assuntos privados”.

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. (LOURO, 2018, p. 31).

No centro das discussões curriculares, há a crença de que os sujeitos que por ali percorrem não possuem demandas relacionadas ao corpo e à sexualidade. Estes elementos sequer são percebidos como potências pedagógicas nas práticas docentes. Para Lopes (2008), essa concepção lança para a dimensão pessoal questões que poderiam ser trabalhadas numa perspectiva sociopolítica e cultural. Dessa maneira, o autor compreende que não é novidade alguma que tanto os livros didáticos quanto as propostas curriculares atuem numa lógica aparentemente dessexualizada.

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separadamente de nossos desejos. (LOPES, 2008, p. 126).

Nos corredores, no pátio escolar, nas brincadeiras, no refeitório, nas atividades pedagógicas e nos livros didáticos, entretanto, fala-se de sexo, de corpo e de desejos o tempo todo. Os textos e experiências escolares são atravessados por discursos que instituem verdades sobre os corpos. De um modo, regulam-se, constantemente, os discursos sobre os corpos e as sexualidades privilegiando um certo tipo de sujeito – que é, necessariamente, heterossexual e cisgênero. De outro modo, interditam-se os discursos considerados excêntricos, que falam de outros corpos, de outros modos-de-ser e de outras formas de viver a sexualidade.

O currículo exerce um poder dicotômico sobre os corpos. A instituição escolar se vale e promove um discurso que funciona como via de mão dupla, como uma espada de dois gumes. Ela silencia de um lado e incita de outro. A dinâmica no espaço escolar funciona por meio desses jogos de poder, constituídos por uma ordem discursiva (FOUCAULT, 1996): sobre

As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

quem está autorizado a falar; quem está representado nos discursos legítimos do currículo; o que condiciona o discurso e a experiência do outro ao silenciamento e; o que pode ou não ser dito e vivido na escola.

Os colégios do século XVIII, diz Foucault (1988), poderiam ingenuamente serem, num primeiro momento, vistos como espaços neutros e centrados especificamente para um ensino dessexuado. Mas, a sexualidade dos sujeitos nas instituições escolares, em meio a seu silêncio aparente e mutismo dissimulado, era – e ainda é – uma preocupação escolar e também pública.

[...] basta atentar para os dispositivos arquitetônico, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.(FOUCAULT, 1988, p. 30).

Os discursos escolares, nesse sentido, assumem dupla função: incitam, na medida em que reafirmam a lógica coerente e contínua (BUTLER, 2003) e; silenciam-se, quando se tornam proeminentes as sexualidades localizadas nas margens e performatividades-outras. Há, certamente, um certo pudor no ambiente escolar, mas “[...] isso não significa um puro e simples silenciar. Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 29).

A intensa preocupação curricular sobre os corpos e suas sexualidades ajuda a construir e reproduzir uma *doxa* em que o discurso legítimo tem como referência o corpo heterocisnormativo. Este corpo será, pelas vias do currículo, privilegiado em relação ao “outro”. Será incitado a performar cenas de um corpo normalizado, a tomar como seus os discursos hegemônicos e a naturalizar o desejo heterossexual.

O currículo, nessa perspectiva, falará e deixará se falar de sexo, de corpo e de sexualidade na sala de aula, nas rodas de conversa, na educação física, nos banheiros, nos murais e nas atividades pedagógicas, mas fará isso de maneira parcial, linear e arbitrária. Essa arbitrariedade residirá na interdição do espaço para outras existências discursivas e numa rejeição da inevitabilidade da diferença.

É possível afirmar que os currículos e o conhecimento escolar são pautados em padrões heteronormativos que insistem em isolar as diferenças do ponto de vista das relações de gênero e das sexualidades.

Abordar positivamente questões relacionadas ao corpo e à sexualidade, quando estes escapam de padrões normativos, é transgredir as regras morais e sociais presentes no currículo – que é, fundamentalmente, heterocisnormativo –, é vagar em terrenos sombrios, é lançar-se à curva da anormalidade, da invisibilidade, do indizível, da retaliação, do medo e do tabu.

Na escola, a instabilidade provocada por certos sujeitos “é profundamente perturbadora” (LOURO, 2013, p. 51), e para que a normalidade reine no espaço escolar, o corpo e a sexualidade tornam-se objetos de manipulação. Nesse processo, inclusive, nos deparamos com algumas resistências que surgem como respostas às tentativas de se governar os sujeitos e seus atos no campo amplo e complexo da sexualidade.

A escola aciona diversos mecanismos para que os limites discursivos em torno do gênero e da sexualidade não sejam atritados. Regulamentos, livros didáticos, atividades curriculares, conteúdos e a disposição arquitetônica da escola informam os lugares de cada um e de cada uma, o tipo de sujeito privilegiado e os saberes legítimos daquele espaço. Entretanto, ainda que de forma ininterrupta e reforçada, “apesar de todo esse investimento, os corpos se alteram continuamente” (LOURO, 2004, p. 82).

Se a identidade de gênero e a orientação sexual hegemônicas da nossa sociedade são naturais e “dadas por Deus”, por que há tanta preocupação e empenho em reafirmá-las e vigiá-las? Em relação à norma, por que há tantos “esforços para defendê-la” (LOURO, 2004, p. 81)? Nesse mesmo sentido, Butler (2018) acentua que a norma necessita de uma reiteração forçada. Ironicamente, esses reforços contínuos são “[...] um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2018, p. 195).

Percebemos e vivenciamos mecanismos de recusa das dissidências na escola, mas também, em algum momento de nossas experiências, soubemos ou elaboramos uma resposta contra-hegemônica a esses jogos de verdade. Não somos matérias inertes, receptáculos passivos, de uma economia discursiva sobre o corpo e a sexualidade. Somos, conforme Foucault (1988; 2021), sujeitos situados em relações de poder.

Independentemente da duplicidade discursiva, que ora incita e ora reprime desejos e performances, ainda que o cenário político embargue as questões de gênero e sexualidade voltadas ao currículo, mesmo com práticas docentes direcionadas para uma experiência

As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

heterocisnormativa, apesar de qualquer obstáculo à diferença, ela sempre estará lá, fazendo parte da construção subjetiva de diferentes sujeitos.

Implicações curriculares para práticas docentes na/da diferença

Quando os currículos escolares, pautados numa perspectiva única de corpo e de sexualidade, veem a hegemonia de seus valores ameaçada por debates, questionamentos e práticas pedagógicas cunhadas na multiplicidade, desdobram-se uma série de conflitos que atravessam a experiência docente.

Ao analisar essas instabilidades na trajetória de educadoras e educadores, Louro (2013) reflete que não cabe mais ancorar as práticas docentes em um currículo pautado numa perspectiva fixa, central, segura e universal, onde algumas diferenças são abordadas numa perspectiva da diversidade, como algo exótico, tematizadas somente em datas especiais, apelando por tolerância e respeito.

Essas formas de tratar as diferenças – que é não pode ser confundida com o conceito de diversidade (MISKOLCI, 2021) – não movem as relações hierárquicas entre sujeitos, não abandonam a posição central, não deslocam as naturalizações para o campo da produção discursiva e nem tampouco criam possibilidades para que a diferença tenha espaço e representatividade na contemporaneidade. Nesse sentido, faz-se necessário entendermos que “tolerar a diferença não é suficiente, é preciso suspeitar das próprias contingências históricas que postulam as *anormalidades*” (RODRIGUES, 2018, p. 74, grifo do autor).

O binômio anormal-normal é encontrado nas obras foucaultianas quase sempre atrelado ao campo da medicina, do sistema jurídico, religioso e também da educação – por mais que não tenha se aprofundado especificamente sobre educação, suas análises não deixam de atravessá-la e de contribuir para uma visão crítica dos discursos e do saber-poder (re)produzido na escola.

Um dos obstáculos que se tornam proeminentes ao abordar as tais dissidências sexuais e de gênero nas escolas, especialmente por docentes, é a questão do medo, retroalimentado por estratégias de dominação e pelos discursos contemporâneos de ódio. O medo petrifica, engessa, nos faz retroceder, imobiliza-nos, por mais ilógico que possa ser.

Há docentes que, nesse sentido, temem uma abordagem positiva e legitimadora de questões imprevisíveis, instáveis e que fogem do centro (LOURO, 2013). Com isso, o terreno regular, permanente, de clima ameno e já conhecido de um currículo, enquanto referência

confiável, parece ser bem mais prático e mais seguro para docentes do que deslocar suas práticas curriculares às contingências, descontinuidades, instabilidades e complexidades.

Por parte dessas/es educadoras/es, práticas curriculares ancoradas na diferença de gênero e sexualidade são elementos que lhes causam certo temor, e isso se deve muito pelo medo de confrontarem valores familiares e religiosos (JOCA, 2008; TORRES, 2010), pelo receio da sociedade de que tais temas possam influenciar uma sexualidade avessa à norma (BRITZMAN, 1996) e pelo pavor das/os professoras/es de se constituírem em alvos de represálias (MISKOLCI, 2021).

Joca (2008) afirma que uma parcela considerável de docentes evita abordar questões que envolvam sexualidade por considerarem que essa é uma atribuição não somente do círculo familiar dos sujeitos, mas também da religião. Além desse obstáculo, o autor enumera outros obstáculos para a adoção de práticas curriculares cunhadas na diferença: como a falta de políticas educacionais; a banalização do Estado Laico; o foco contundente em conteúdos disciplinares, que inviabilizam outras dimensões dos sujeitos e; a centralidade biológica no tocante à sexualidade.

Juntamente com esses impasses, Joca (2008) problematiza também a questão da vigilância constante direcionada à/ao docente que aborda em suas práticas a sexualidade. Esse fato é intensificado para aquelas/es que ampliam o uso deste conceito, tratando, assim, sobre a questão da diferença. Com isso, estas/es docentes poderão ter suas próprias sexualidades questionadas no interior da instituição de ensino. Com relação ao questionamento da orientação sexual das/os professoras/es que falam sobre corpos e sexualidades, Louro (1997, p. 138) nos diz que o fato de uma pessoa se envolver com temáticas ligadas a sujeitos não-normativos, torna-a “suspeita de ser homossexual. Tais sentimentos acabam funcionando como represadores dessas discussões”.

A dissidência provoca, inquieta, contraria. O sujeito que ancora sua trajetória nesses caminhos instáveis e imprevisíveis desarmoniza a mesmidade e é notado – e marcado – por aquelas/es que defendem a moral e os bons costumes, principalmente se a inversão faz parte da construção subjetiva das/os educadoras/es.

Se essa diferença for assumida por indivíduos que ocupam uma posição estratégica na formação dos sujeitos, tais docentes, poderão ser vistos como incoerentes, ilógicas/os e, portanto, ininteligíveis. Serão consideradas/os perigosas/os, contagiosas/os e encaradas/os

As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

como influenciadoras/es da subversão das normas sexuais e de gênero no espaço escolar.

Como se

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...]. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

O mito do contágio, comentado por Britzman (1996), surge como uma forma de explicar o pavor sobre a discussão das diferenças sexuais e de gênero nos currículos. Talvez, com isso, poderemos nos questionar: de que forma conseguiremos suscitar um debate sobre sujeitos não-normativos, questionando as margens que lhes destinaram, se estão pulverizados discursos normativos nas políticas educacionais e na própria escola criando um pânico moral? Como desestruturar, pelas vias dos currículos, a figura da diferença enquanto um *monstro* e que tanto tem causado temor pelo *perigo* que representa? O “monstro”, segundo Jimena Furlani (2007, p. 281), “[...] precisa ser mantido discursivamente ‘vivo’ para que a normalidade estabeleça seus limites e se instale no social”.

Rubin (1984) faz uma discussão bastante interessante sobre como o pânico moral tem sido útil para manter o controle da população, tudo isso à custa de perseguição de grupos e comportamentos considerados inferiores e imorais. O pânico moral seria uma espécie de medo irracional produzido por instâncias diversas para a manutenção do poder. O medo da desordem social provocado por sujeitos que não se encaixam nos padrões de sexo-gênero-sexualidade apavora uma sociedade que é, eminentemente, neoconservadora – como a nossa.

Reitera-se uma norma de conduta sexual e de gênero, pois o que parece ser fixo e duradouro se mostra como algo seguro. Imagina-se que fundamentamos nossas posições políticas identitárias em bases sólidas, cuja “substância” não poderia se alterar, e que, portanto, elas sempre tenham existido e estado imóveis desde o início de nossas vidas.

A/o profissional responsável diretamente pela educação dos sujeitos na escola encaram um grande obstáculo ao caminhar com as diferenças. Pois tais docentes são vistas/os assim: como um espelho, como um exemplo de retidão desde sua origem.

Não caberia às/aos docentes, enquanto modelo na sociedade, tratar de temas que fugiriam completamente de um espaço que deveria ser dessexuado (LOURO, 1997) e, paradoxalmente, heterocisnormativo. A figura da/o educadora/or, portanto, deve ser e se apresentar como neutra em relação a corpo e sexualidade. Mas, como é remetido nas obras foucaultianas, lá onde se imagina não estar presente, as questões da sexualidade se aparecem – basta nos atentarmos para o interior dos conventos, das igrejas, das escolas (FOUCAULT, 1988; 2013; 2021).

Docentes de hoje ainda são efeitos de um discurso que primeiramente fabricou nos mestres jesuítas a imagem de guia espiritual, disciplinador e técnico do ensino e que, posteriormente, produziu nas professoras do século XIX uma representação materna, assexuada e coerente com o padrão de vida da época (LOURO, 1997).

Seja como mestre jesuíta ou como professora/mãe, a docência deveria – e ainda parecer que deve – ser desenvolvida dentro dos limites de uma marca dessexuada, discreta e pura. Às/Aos professoras/es, devido a posição estratégica na sociedade, enquanto modelos para a mesma, era destinada uma “atenção especial”, como nos diz Louro (1997, p. 91). Ou seja, não era apenas vigiar e regular a educação de crianças e jovens, “mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam ‘fazer’ a formação [...]”.

Assumir uma docência, cujas práticas se opõem ao padrão é uma ação contra-hegemônica altamente política e produtiva, de negação, de insubordinação. Abrir-se para experiências que recusam o destino dos sujeitos e positivam as multifacetadas do Outro do currículo são indocilidades possíveis e necessárias, mas no mais das vezes desencorajadas. Deslocamentos potentes e também temidos.

Nem sempre os sujeitos terão possibilidades de resistir de maneira incisiva à ordem vigente e muito menos da mesma forma, uma vez que não partem do mesmo lugar. E nem sempre a escola permitirá grandes rompimentos, revoluções radicais. Contudo, existem as microresistências que fissuram na sua simplicidade o silêncio e o estado inerte das coisas, incomodando a lei.

Seja *dando a cara a tapas* em rupturas afrontosas, seja pela penumbra silenciosa, docentes que operam com a diferença nas suas práticas traçam pontos de estratégias polimorfos para resistir e para sobreviver aos mecanismos de regulação institucional – principalmente, se sua subjetividade foge dos padrões sexuais e de gênero. Cada sujeito

As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

construirá suas próprias respostas nesse jogo de relações de poder e das injunções que ditam o que é considerado normal. Entende-se, dessa maneira, que “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2021, p. 360).

A despeito dos obstáculos que se emergem numa defesa do modelo normal de sujeito, esperamos impacientes que as práticas curriculares cunhadas na diferença alcancem tantos corpos quanto sejam possíveis. Que chegue não somente para as/os que se veem nas matizes LGBTI+ , mas para qualquer uma/um marcada/o como estranha/o, para todas e todos que se situam na periferia, na ilicitude, nos entre-lugares das fronteiras sexuais e de gênero.

Uma docência pelas diferenças nos permite pensar nos processos discursivos que constituem o sujeito e a sua individualidade como normais ou subversivos. Problematiza a ordem, as *verdades*, as condições de possibilidades históricas que proporcionam a divisão dos corpos. Mobiliza nosso olhar não para o centro, mas para as margens, ao lugar destinado as/os anormais. Contudo, esse “movimento não pode se limitar a inverter as posições, mas, invés disso, supõe aproveitar o deslocamento para demonstrar o caráter construído do centro – e também das margens” (LOURO, 2013, p. 45).

Quando operadas na/pela diferença, as práticas curriculares tem uma dura jornada na medida em que ganham espaço nas trajetórias docentes. Ainda que haja medo, recusa ou mutismo pela própria configuração da escola, a multiplicidade vaza, escorre, escapa pelas brechas. Pontuais ou coletivas, formais ou clandestinas, práticas curriculares na diferença podem ser assumidas por docentes rebeldes à (hetero)norma e ao Cis-tema, podem ser operadas por educadoras/es que enfrentam os desafios da mesmidade.

Considerações finais

Diante dos pontos problematizados em torno do terreno político, da operação com os temas de gênero e sexualidade de forma dual e dos desafios do tema da diferença na prática de docentes podemos dizer que há muitos empecilhos para que a outridade saia das margens. Podemos pensar que há impossibilidades para que as escolas e os currículos operem com questões além da (heterocis)norma. Entretanto, há sempre formas de burlar o poder.

Reconhecemos que o exercício para práticas curriculares subversivas não é, jamais, simples, tampouco há uma receita pronta e acabada que indique a proporção correta de cada ação para obter o resultado esperado. Não há um lugar secreto onde se ache um currículo

voltado para as diferenças para ser aplicado por educadoras/es.

Uma educação não normativa é o resultado de um conjunto de ações contínuas e que não busca apenas “incluir” as diferenças, mas que analisa e problematiza as condições de possibilidades históricas que produziram as diferenças, sobre como se produziram certas cisões entre os sujeitos e dialogar com corpos não heterocisgênero sem a pretensão de homogeneizá-los.

Entendemos que nem todas/os as/os professoras/es, heterocisgênero ou não, desejam e/ou conseguem ter uma docência não-normativa para com as questões de gênero e sexualidade. Essa decisão varia conforme múltiplos fatores, como questões pessoais, ideológicas, políticas ou institucionais. Varia também conforme a disposição em enfrentar os desafios postos diante da diferença nos espaços escolares: com a falta de políticas educacionais; com um currículo pautado na mesmidade e; com docências produzidas em meio ao medo e às representações históricas “puras”. Mas trabalhar na perspectiva das diferenças no interior das escolas não é causa perdida, é algo que é possível. O que seriam das relações de poder se não houvessem conflitos, contracondutas, oposição (FOUCAULT, 2021)?

Como arena de luta por significação, as escolas e os currículos produzem e reproduzem modos de ser. São espaços atravessados por relações de poder, mas também são dispositivos onde se constroem resistências. Neles, mas não somente neles, as/os desviantes do padrão privilegiado de homem ou mulher são, sutilmente ou violentamente, marcadas/os e interpeladas/os por tecnologias de ajustes nas instituições de ensino.

Entretanto, os sujeitos da diferença não absorvem passivamente esse controle. Pela mesma via do currículo encontramos resistência, brechas, saídas, pequenas insurreições. As/os “desviantes” lutam, resistem de diferentes formas. A diferença (sobre)vive no currículo, apesar da (heterocis)normatividade.

Há, no espaço escolar, especialmente no campo do currículo, disputas e ataques às consideradas inversões, valendo-se do campo político, da legitimação curricular de um modo de ser ou produzindo discursos que afetem as operações docentes com o tema da diferença. Mas temos sujeitos que, apesar disso, fabricam novas significações, novas possibilidades, legitimando subjetividades que existem – mas não são bem-vindas – e garantindo outros modos de ser que ainda virão.

Referências

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B.; Uma História da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 40, n. 2, p. 1-9, 2006.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan. /jun. 1996.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4ªed. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONAE. **Conferência Nacional de Educação 2014**. Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021.
- CORAZZA, S. M. Currículo: artistagem de educadores culturais. **Jornal Bolando Aula**. Agosto de 2004, p. 8-10.
- CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.
- DELEUZZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia**. Tradução: Bento Prado Jr.; Alberto Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 47-68, 2013.
- _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em revista**, p. 269-285, 2007.
- JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa**. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LOPES, L. P. M. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAUÉS, J. **O currículo sob a cunha da diferença**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2367-int.pdf>. Acesso em: 20 Fev. 2021.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

RODRIGUES, J. R. B. **Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém-PA.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 09-26, 2017.

RUBIN, G. Pensando o sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. In: Carole S. Vance (org). **Prazer e perigo: explorando a sexualidade feminina**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1582/gaylerubin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** Belo Horizonte. MG: Autêntica Editora, 2011

TORRES, M. A. **A Diversidade Sexual na Educação e os Direitos LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIANNA, C. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

As (im)possibilidades da diferença sexual e de gênero na prática curricular docente

_____.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, p. 77- 104, jan/abr. 2004.

Sobre os autores

Romário da Rocha Sousa

Mestrando em Educação, na linha de Currículo, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA), na Universidade Federal do Pará (UFPA). Formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: romario.rsousa@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9187-0666>.

Josenilda Maria Maués da Silva

Pedagoga pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação, na linha de Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal do Pará, vinculada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB); Professora do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (NEB/UFPA), vinculada à Linha de Pesquisa em Currículo da Educação Básica. Email: josimaues@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4480-2331>.

Recebido em: 01/08/2022

Aceito para publicação em: 19/08/2022