



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ROMÁRIO DA ROCHA SOUSA

**CURRÍCULO E DIFERENÇA NA ESCOLA BÁSICA: narrativas de docentes não-
heterossexuais**

BELÉM-PA
2022

ROMÁRIO DA ROCHA SOUSA

CURRÍCULO E DIFERENÇA NA ESCOLA BÁSICA: narrativas de docentes não-heterossexuais

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva

BELÉM-PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S725c Sousa, Romário da Rocha.
Currículo e diferença na escola básica : narrativas de docentes não-heterossexuais / Romário da Rocha Sousa. — 2022.
153 f.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2022.
1. Docência não-normativa. 2. Diferença. 3. Práticas curriculares. 4. Escola Básica. I. Título.

CDD 375

ROMÁRIO DA ROCHA SOUSA

CURRÍCULO E DIFERENÇA NA ESCOLA BÁSICA: narrativas de docentes não-heterossexuais

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Josenilda Maria Maués da Silva (orientadora)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^ª Dr^ª. Vilma Nonato de Brício (interna)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo (externa)
Universidade Estadual do Pará – UEPA

Prof^ª Dr^ª. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (externa)
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves (Suplente interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Data de aprovação: ____/____/____

*Ao meu querido e amado amigo, confidente e orientador, o professor Wlad, que em
espírito ainda me acompanha.
Dedico este trabalho a esse ser de luz, que vivia a vida com alegria, humor e sabedoria.
O céu, com sua presença, nunca foi tão colorido.
Wladirson presente!*

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses e seres de luz que me acompanham e que me sopram uma palavra de conforto, apoio e carinho nos momentos mais difíceis da minha vida e, principalmente, durante a escrita deste trabalho. Obrigado por me ouvirem e por não me deixar sucumbir. Obrigado dona Mariana, seu Codó e mãe Rosa Malandra. Obrigado Eva, minha mentora e ombro amigo.

Ao professor mais incrível que pude conhecer na minha existência. Que pude estabelecer não somente uma relação de professor-aluno, mas um vínculo fraterno intenso e de alma, como ele mesmo me dizia. Agradeço ao meu amigo/orientador que nunca me abandonou e tem seguido comigo até aqui. Obrigado professor Wladirson (in memoriam). Obrigado por me apoiar em todos os sentidos, por me ouvir e por abrir sua casa, sua vida e seus braços para me acolher. Obrigado por sempre ter acreditado em mim, mesmo quando eu me autosabotava. Sei que nos encontraremos um dia novamente. Continue nos iluminando do arco-íris onde estás (aquele mesmo que cortou os céus no dia de sua partida). Amo-te para sempre.

À minha mãe, dona Rocha, que torce, vibra e se emociona a cada conquista que alcanço. Que faz o que for preciso para me ver bem, em paz e feliz, apesar das nossas dificuldades. Que nunca deixou de me amar, mesmo que não entendesse muito sobre a minha diferença. Ainda que machucada na vida, consegue acreditar, sorrir e amar. Sensível, mas tão forte que faz jus à sua alcunha: dona Rocha.

À minha irmã que sempre me apoiou na vida. Foi aquela que aprendeu sobre minha sexualidade e que se empenhou para que nossa mãe compreendesse as diferenças sexuais e de gênero. Obrigado não só pelas passagens de ônibus para ir à universidade, mas pelo carinho que tens por mim.

À minha prima Neves, que desde minha infância é minha inspiração nos estudos e na educação. Você é um caminhão carregado de livros do Paulo Freire, como diria o Coxinha, um personagem da televisão que amamos. “É ou não é, Doquinha?”.

À Nikita e Ticiane, minhas gatinhas de estimação, e à Loura, minha cadela, por serem minhas companhias em casa e me darem força e carinho nos momentos difíceis.

Ao meu grupo de amizade que fiz durante a graduação e que me dão força até os dias de hoje: Keici, Nany, Maitê e Rodrigo. Amo vocês, equipe Minions.

Ao meu melhor amigo, Alan Ribeiro, que amo tanto e que é minha “priri”. Passamos por tantas coisas juntos e você sempre me deu força, me fez rir, me deu um ombro, mesmo eu

estando ausente por conta dos estudos. Trocamos momentos especiais e inesquecíveis. Te amo para sempre.

À professora Edna, minha ex-orientadora do TCC na graduação em Pedagogia. Obrigado por me auxiliar no estágio docente durante a bolsa de Mestrado e por sempre acreditar em mim. Nossa relação que extrapolou a relação docente-aluno e que perdura numa amizade de muito amor (e às vezes ódio haha). Através de você conheci meu orientador do Mestrado, o Wlad, e a professora Josenilda, minha atual orientadora. Antes que eu me esqueça: ainda serei a nova Edna, me aguarde.

Às minhas colegas de orientação, Nitthaelly, Luana e Graciete que dividiram comigo as alegrias e preocupações do Mestrado. Que possamos alcançar nossos objetivos e crescer mais ainda. Muita luz nos seus caminhos.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA), pela dedicação e empenho com as/os alunas/os do Mestrado em Educação.

Às/Aos professoras/es do PPEB, pelos momentos de aprendizado e relações estabelecidas, em especial ao professor Márcio Rayol, Ney Cristina, Émina Santos, Genylton Rocha, Amélia Mesquita e Alberto Damasceno.

Ao meu querido e amado professor José Maria, que de aluno me tornei amigo. Obrigado pelo apoio que tem me dado desde a graduação. Obrigado pelos cafés, almoços e conversas. Sinto-me honrado por ser seu ex-aluno e atualmente parceiro na vida. Um brinde à nossa amizade (seja com espumante ou com cantina da serra pós-vadião).

À minha turma de 2021 do Mestrado em Educação no PPEB que dividiu comigo as dificuldades de concluir cada etapa da Pós em um período pandêmico, onde tudo se resumia a uma tela de computador. Que possamos crescer cada vez mais.

À professora Lucélia Bassalo por ter aceitado contribuir com este trabalho. Agradeço pelas considerações realizadas e que me auxiliaram demasiadamente.

À professora Vilma Brício por ter me auxiliado no entendimento sobre Foucault em um ciclo de estudos e por ter aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

À professora Dayana Brunetto, que me recebeu em sua disciplina eletiva da Universidade Federal do Paraná que discutia gênero e sexualidade na educação e ampliou meus horizontes sobre Foucault e as diferenças. Agradeço enormemente suas contribuições minuciosas ao meu trabalho.

À minha professora/orientadora deste trabalho que me recebeu com carinho, compreensão e delicadeza, Josenilda Maria Maués da Silva, ou ainda professora Josi.

Agradeço enormemente todo o esforço e paciência que tiveste comigo. Tenho enorme admiração pelo seu trabalho e pela sua pessoa. Cada encontro, um conhecimento novo sendo construído. Obrigado por ter topado me orientar no momento mais difícil da minha vida. Serei eternamente grato a você! Amo-te.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que me auxiliou durante o Mestrado.

Não me deem fórmulas certas, por que eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, por que vou seguir meu coração. Não me façam ser quem não sou. Não me convidem a ser igual, por que sinceramente sou diferente. Não sei amar pela metade. Não sei viver de mentira. Não sei voar de pés no chão. Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento. Você pode até me empurrar de um penhasco que eu vou dizer: - E daí? Eu adoro voar... (CLARICE LISPECTOR)

RESUMO

Esta pesquisa discute o tratamento dado às questões da diferença no campo da educação. Toma como objeto de análise as narrativas de docentes não-heterossexuais sobre questões curriculares e suas interrelações com o tema da diferença de gênero e sexualidade. Para essa análise, foram elencados como objetivos específicos os seguintes pontos: problematizar as práticas curriculares de docentes não-heterossexuais sobre a questão da diferença de gênero e sexualidade; compreender os desafios para a prática de currículos da diferença nas escolas em que atuam. Os questionamentos que mobilizam este estudo são: Quais práticas curriculares de posituação das diferenças em termos de gênero e sexualidade foram desenvolvidas por docentes não-heterossexuais? Quais desafios são apontados por docentes não-heterossexuais em relação à legitimação e potencialização da diferença nos currículos das escolas em que atuam? O aporte teórico-metodológico da investigação situa-se nas formulações de Michel Foucault, na perspectiva pós-estruturalista e no diálogo com o pensamento da diferença na educação. A opção metodológica volta-se para a análise do discurso de perspectiva foucaultiana a partir do material produzido em entrevistas virtuais com três docentes não-heterossexuais que atuam em escolas públicas do Município de Belém, sendo duas professoras lésbicas e um professor gay. O referencial teórico encontra-se articulado em torno de questões pertinentes ao campo curricular, gênero e sexualidade e à prática docente na/diferença. Os resultados da pesquisa apontam que há docentes que utilizam suas andanças, suas experiências e seus envolvimentos políticos e sociais como força motriz para a produção de práticas curriculares não-normativas. Encontramos discursos que expõem os efeitos de uma “clientela evangélica” reacionária no espaço escolar, tornando um desafio a discussão de temas relativos à diferença sexual e de gênero. Deparamo-nos com enunciados docentes que apontam a escola como espaço dividido em dois lugares: aberta à outridade por uns ou pautada na mesmidade por outros. Entretanto, a análise foucaultiana nos permite pensar o currículo como campo atravessado por múltiplas negociações, fugindo, portanto, de tal discurso binário. Apesar dos desafios, vimos que há docentes que buscam assumir posturas de negação dos discursos e dispositivos normativos e negociam os seus pontos de fugas, da maneira como podem e na medida em que oportunidades emergem. Há, apesar da heterocisnormatividade, docentes que buscam produzir uma docência não-normativa.

Palavras-chave: Docência não-normativa; Diferença; Práticas curriculares; Escola Básica.

ABSTRACT

This research discusses the treatment given to the issues of difference in the field of education. It takes as object of analysis the narratives of non-heterosexual teachers on curricular issues and their interrelations with the theme of gender and sexuality difference. For this analysis, the following points were listed as specific objectives: problematize the curricular practices of non-heterosexual teachers on the issue of gender and sexuality differences; understand the challenges for the practice of curricula of difference in the schools in which they operate. The questions that mobilize this study are: What curricular practices of positive gender and sexuality differences were developed by non-heterosexual teachers? What challenges are pointed out by non-heterosexual teachers in relation to the legitimation and potentiation of the difference in the curricula of the schools in which they work? The theoretical-methodological contribution of research is located in Michel Foucault's formulations, in the post-structuralist perspective and in the dialogue with the thought of difference in education. The methodological option turns to the analysis of foucaultian perspective discourse from the material produced in virtual interviews with three non-heterosexual teachers working in public schools in the municipality of Belém, being two lesbian teachers and a gay teacher. The theoretical framework is articulated around issues pertinent to the curricular field, gender and sexuality and to the teaching practice in/from difference. The results of the research indicate that there are teachers who use their wanderings, their experiences and their political and social involvements as a driving force for the production of non-normative curricular practices. We found discourses that expose the effects of a reactionary "evangelical clientele" in the school space, making it challenging to discuss themes related to sexual and gender difference. We are faced with professors' statements that point to the school as a space divided into two places: open to others by some or based on the sameness by others. However, foucaultian analysis allows us to think of the curriculum as a field crossed by multiple negotiations, thus fleeing this binary discourse. Despite the challenges, we have seen that there are teachers who seek to take postures of denial of discourses and normative devices and negotiate their points of escape, as they can and to the extent that opportunities emerge. Despite heterocisnormativity, there are teachers who seek to produce a non-normative teaching.

Keywords: Non-normative teaching; Difference; Curricular practices; Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ESH – Escola Sem Homofobia

ESP – Escola Sem Partido

FAED – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPTE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais

LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Intersexos e outras

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPEB – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC-PA – Secretaria de Estado de Educação do Pará

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade Estadual do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

Sumário

1	TRAJETÓRIA E INQUIETAÇÕES DE UM PESQUISADOR GAY EM FORMAÇÃO SOBRE O TEMA DA DIFERENÇA SEXUAL E DE GÊNERO	13
1.1	MINHA INSERÇÃO NA PESQUISA COMO PONTO DE PARTIDA.....	13
1.2	DAS INQUIETUDES E PERTINÊNCIAS DA PESQUISA	25
2	TRAÇANDO UM MOVIMENTO FOUCAULTIANO EM UMA PESQUISA DESAFIADORA	42
3	AS (IM)POSSIBILIDADES DA DIFERENÇA NA PRÁTICA CURRICULAR DE DOCENTES NÃO-HETEROSSEXUAIS	56
3.1	CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	56
3.2	CURRÍCULOS ESCOLARES, CORPOS E SEXUALIDADES: TECNOLOGIAS DE SILENCIAMENTO E ARTEFATOS DISCURSIVOS DE INCITAÇÃO	65
3.3	IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA PRÁTICAS DOCENTES NA/D A DIFERENÇA	77
4	DOCENTES NÃO-HETEROSSEXUAIS E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES COM AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	93
4.1	FORMADAS/OS POR FORA	93
4.2	RELIGIÃO E A SOCIEDADE NEOCONSERVADORA.....	102
4.3	O LUGAR DA DIFERENÇA NA ESCOLA.....	120
4.4	A POSIÇÃO DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA	128
5	PARA (DES)CONCLUIR	138
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	150
	APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
	ANEXO A – DECRETO Nº 1.675, DE 21 DE MAIO DE 2009	152

1 TRAJETÓRIA E INQUIETAÇÕES DE UM PESQUISADOR GAY EM FORMAÇÃO SOBRE O TEMA DA DIFERENÇA SEXUAL E DE GÊNERO

Esta pesquisa toma como objeto de análise as narrativas de docentes não-heterossexuais sobre questões curriculares e suas inter-relações com o tema da diferença de gênero e sexualidade em escolas do município de Belém, no Estado do Pará. As questões aqui apresentadas têm seus antecedentes no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulado *O processo de escolarização de estudantes universitários LGBTs do curso de Pedagogia da UFPA*¹. Na pesquisa aqui apresentada, dialogo com duas professoras lésbicas e um professor gay para entender como percebem e atuam com as diferenças em suas práticas docentes na escola básica.

O primeiro momento desta seção introdutória, trata de minha experiência formativa enquanto sujeito gay e do processo de construção do meu objeto de pesquisa. Dessa forma, inicio as discussões sobre currículo escolar e a diferença de gênero e sexualidade, a relevância desta pesquisa no âmbito pessoal, acadêmico e social, bem como os caminhos metodológicos da pesquisa desta dissertação.

1.1 MINHA INSERÇÃO NA PESQUISA COMO PONTO DE PARTIDA

Eis-me aqui. Aberto, entregue e dialogando sobre o que fui e o que hoje cheguei a ser. Nesse primeiro momento, considero necessário apresentarum pouco da minha trajetória de aproximação e investimento em torno de questões de gênero e sexualidade na educação. Em termos mais amplos, as linhas expostas nesse momento são frutos de minhas inquietações e de minha busca pela ampliação de conhecimentos sobre a diferença na educação.

A minha constituição como sujeito, e especificamente como sujeito da diferença, está desenhada na minha memória, nos meus sonhos e no meu corpo. Parto do relato de minhas percepções sobre minha diferença nos currículos e como cheguei até aqui.

Assim, nos parágrafos que se seguem, narro minha experiência como um sujeito fora da norma sexual que, assim como minhas/meu interlocutoras/r, se fez docente lidando com

¹ Orientado pela Professora Doutora Edna Abreu Barreto e defendido na Faculdade de Educação da UFPA (FAED) no ano de 2019 – pouco antes da aprovação no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) na UFPA.

currículos que, nem sempre, legitimam as diferenças do ponto de vista dogênico e da sexualidade.

Farei um movimento inicial em torno de minha constituição subjetiva como sujeito *gay* no tempo-espaço da escola, inserindo-me, antes mesmo das/ominhas/meu interlocutoras/r, na narrativa em que currículo ediferençase cruzam. Uma maneira, portanto, de introduzir as discussões que aqui serão feitas partindo da minha trajetória como sujeito da diferença em um currículo heterocisnormativo, num movimento em que se evidenciam minhas razões de escritura deste texto. Falo enquanto um sujeito *gay*, egresso da escola pública, em uma dissertação que se volta para a análise de narrativas de docentes não-heterossexuais sobre o currículo e diferença.

Minha chegada até aqui com esta pesquisa deriva não somente de um caminho intensificado no curso de Pedagogia, cursado entre 2016 e 2020, mas remonta, em sua razão de existência, a questões anteriores à academia. Como um sujeito *gay* e egresso da escola pública, tenho consciência de como é viver num ambiente marcado por normas e sanções que insistem em enquadrar e subjugar quaisquer diferenças sexuais² e/ou de gênero que desafiem padrões heterocisnormativos.

A norma é (re)criada e (im)posta pela escola e percorre os corpos ali presentes. A duras penas, certos indivíduos conseguem aproximar-se do modelo desejado. Outros, insurretos como eu, tornavam-se alvos de zombaria, de risos e agressões verbais e físicas. Teria que ser, portanto, *macho*. Mas é fato, também, que aguardava com certa esperança o apoio das/os educadoras/es, das/os gestoras/es, para administrar as situações que me tentavam a não querer mais prosseguir naquele hostil e longo processo formativo.

Todas as ridicularizações e violências sofridas dariam conta de duas situações em favor da norma: a primeira é que eu poderia ser *consertado* – ou mesmo performar uma identidade que não era a minha, somente para passar pela escola sem maiores traumas; a segunda era, simplesmente, deixar de lado os estudos, evadir-me, e dessa forma deixar de ser um *problema* na/para a escola. Provavelmente, não tratar-se-ia de uma evasão, pois da forma como se dava tal processo, e tomando as análises de Berenice³ Bento (2011), configurar-se-ia muito mais como uma expulsão.

² Diferenças sexuais no que tange aos indivíduos que transitam entre as sexualidades fora do padrão (como gays, lésbicas, bissexuais, assexuais, pansexuais, dentre outras). Falamos, aqui, de expressões afetivas e sexuais não-heterossexuais.

³ Com a finalidade de não cair numa ingerência machista, os prenomes das autoras citadas nesta pesquisa irão aparecer na primeira vez que forem mencionadas. Cremos que, por conta de uma sociedade estruturada no patriarcado e no machismo, as produções das feminilidades são invisibilizadas. Muitas vezes, o imaginário

Caso eu não me sujeitasse à disciplina heteronormativa, teria que padecer com os processos de normalização acionados contra meu corpo no ambiente escolar. Era como se meu corpo, como argumenta Junqueira (2009), ao não materializar certos sinais da virilidade esperada desse o aval para ser alvo de violências e críticas. Tudo isso devido a um modelo, cuja sustentação prima por um *script*, onde há dois gêneros culturalmente opostos e que, mutuamente, devem, por natureza e mandamento divino, atrair-se.

Um modelo diuturnamente forjado, inclusive por meio dos currículos, e que demanda exercício constante de vigilância e enquadramento dos corpos e dos desejos. Um padrão muitas vezes inalcançável e sempre muito cruel para se chegar ao menos próximo.

Uma ordem que se impõe como verdadeira e coerente, uma certa injunção, na qual poucas/os tem mais facilidade numa aproximação a ela do que outra/os – o que não era meu caso –, mas ninguém escapa, na ambiência escolar, das provas que avaliam se o sujeito *é macho* ou *mulher de verdade*. Tais testes de gênero acontecem no cotidiano escolar, encontram-se presentes em *brincadeiras*, que visam legitimar mulheres e homens autênticas/os.

Junqueira (2009) comenta que, em espaços como a escola, o corpo é sujeito a demonstrar, constantemente, virilidade ou feminilidade, com o propósito de avaliar e atestar homens ou mulheres *de verdade*. Ao se constatar as supostas *dissidências*, tudo aquilo que for considerado desvio é rapidamente agenciado para o centro de uma economia de ajustes. Elas, as consideradas falhas de gênero e de sexualidade, em vista de uma organização e coerência social, não podem jamais existir.

O sentimento que me invadia, enquanto estudante da escola básica, era de que eu causava certo incômodo às/aos professoras/es e, principalmente, às/aos colegas de sala. Minhas *distorções de gênero* – como não gostar de futebol e não participar de jogos e brincadeiras presentes no cotidiano de meninos, eleitos como *coisas de homem* – atraíam certos olhares, causavam um estranhamento.

Assim, fui aos poucos sendo resvalado a uma posição em que me sentia um sujeito impuro, pois poucos queriam aproximar-se de um sujeito *mulherzinha*, de uma *bichona*, de um corpo mal-afamado.

Em *Aulas sobre a vontade de saber*, Foucault (2014a) discorre que o puro está ligado a uma noção de sujeito limpo das conspirações, das sujeiras e das profanações. Segundo o autor francês, o impuro, a partir da análise feita sobre a sociedade nos tempos de Homero, está

social, quase que de forma automática, atrela a(s) autoria(s) de determinada(s) obra(s) aos homens, sem cogitar que essa(s) autoria(s) seja(m) feminina(s).

relacionado ao intolerável, ao que produz ruína, que gera perigo e é criminoso. Ele é um produto homérico do sistema jurídico-religioso, e, devido ao risco que representa no meio social, sua ignomínia demanda uma intervenção, quer seja pelo rito de ablução ou mesmo por exclusão. Para Foucault (2014a, p. 161), “a oposição puro/impuro veio ajustar-se na oposição inocente/culpado”, e aqui, mais precisamente, em normal/anormal, em virtuoso/pecaminoso.

Ao longo de um extenso e complexo processo de higienização, de ablução social e de eugeniação na/da escola, os comportamentos, práticas, gestos e desejos ditos normais passam a ser naturalizados, internalizados e homogeneizados.

Circula, a partir de então, na sociedade e nas suas instituições – como as de ensino – um discurso sobre corpos lógicos, contínuos, coerentes e complementares, pelo qual suas morfologias devem estar alinhadas, compulsoriamente, com as práticas de prazer e gozo hegemônicas (Judith BUTLER, 2003). Contudo, esse discurso, quase que intransponível, sequer é estável, como sujeitos neoconservadores acreditam e defendem. A norma

[...] não é natural nem segura, muito menos indiscutível. A ordem pode ser negada, desviada. A sequência desliza e escapa. Ela é desafiada e subvertida. Para suportá-la ou assegurar seu funcionamento são necessários investimentos continuados e repetidos; não se poupam esforços para defendê-la (Guacira Lopes LOURO, 2004, p. 81).

Justamente por minha audácia, por meus deslizes em meio a essa regulação dos corpos – como desmunhecar, brincar com as meninas e não participar de certos exames de comprovação do *ser macho*–, as atenções voltavam-se sobre mim.

Diferentes tipos de violência, não somente verbais e simbólicas, mas também físicas, fizeram parte de meu itinerário estudantil. Uma jornada hostil e de lenta ressignificação atravessada por perseguições e humilhações públicas, tendo, inclusive, alguns docentes como meus algozes.

Desde os tempos em que frequentava essas instituições enquanto estudante *gay*, intrigava-me o fato de que nelas não havia qualquer tipo de ação para que as diferenças fossem legitimadas. Muito pelo contrário, ao serem identificadas, as *dissidências* passavam por um processo de homogeneização e, portanto, de supressão das individualidades, de regulação de outras tantas expressões de gênero e de ocultação dos desejos fora do padrão heteronormativo.

Por mais que na época não soubesse o significado ampliado do termo currículo e nementendesse o pensamento que sustenta em termos teórico-práticos as questões vinculadas às relações de gênero e à sexualidade já percebia uma necessidade da escola rever suas

práticas e posicionamentos para uma ambiência escolar menos hostil, amenizando, ao menos, as violações que transgressoras/es da normalidade como eu padecem nesses espaços.

Mal sabia que essas experiências já eram a própria materialização das operações constitutivas dos currículos sobre os corpos e que não as vivi por um acaso, pois já eram parte de um projeto intencional de fabricação de um tipo ideal de corpo. Portanto, nenhum contradiscurso iria ser promovido em prol de sujeitos da diferença como eu, pois isso seria voltar-se contra o currículo vigente.

Não há lugar, no currículo, para a idéia [sic] de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) - essa é uma idéia [sic] insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que a admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade. Conseqüentemente [sic], há quem assuma, com certo orgulho, ignorar formas não-hegemônicas de sexualidade. Ao declarar sua ignorância, ele/ela pretende afirmar, implicitamente que “não tem nada a ver com isso”, ou seja, que não se reconhece envolvido/a nessa questão, de forma alguma (LOURO, 2004, p. 67-68, grifos da autora).

A quem recorrer quando a nossa existência é deslegitimada e quando nos forçam a permanecer sob poeira do armário? Em que ou em quem apoiar-se quando a própria escola se torna nosso carrasco? O que fazer quando o currículo *lava as mãos* perante o cotidiano experimentado por quem é diferente?

O peso de experimentar no meu corpo e nos meus comportamentos os traços de uma diferença considerada anormal aumentava cada vez mais na escola, na medida em que para uns eu não era sequer sujeito e, para a maioria, era um indivíduo a ser retificado, não importando o sofrimento que isso causasse. O mal precisaria, nesse sentido, ser expurgado. O “desvio” deveria ser realinhado. A ovelha não poderia se desgarrar do rebanho.

Podemos, com isso, fazer uma analogia com o poder pastoral analisado por Foucault (2013). Um poder que não controlava somente os corpos, as práticas, mas as almas, o ser do sujeito. Esse tipo de governo começou nos monastérios e se multiplicou em outras instâncias.

A confissão da sexualidade desenvolvida nos seminários religiosos influenciou o sistema jurídico, os consultórios médicos e psiquiátricos, dentre outras formas de revelação de uma “verdade” dos sujeitos, com a finalidade de conduzi-los para o centro da normalidade, conforme sua utilidade nas engrenagens de uma determinada sociedade.

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243-244).

Esse poder pastoral, que trabalha um autoexame de consciência e a conduta das pessoas, juntamente com o poder disciplinar (FOUCAULT, 2013), caracterizado pela vigilância e normalização, vai compor um governo biopolítico do sujeito. (FOUCAULT, 2014b)

Tanto os comportamentos, quanto os pensamentos são regulados por um conjunto de dispositivos e tecnologias que possui as dinâmicas entre eles aparentemente sincronizadas e complementares. Em cada um desses dispositivos, o corpo é perscrutado, esquadrinhado, até esgotar todas as formas de se extrair sua “verdade”. E, a partir desse movimento, semelhante ao ritual de confissão monástico analisado por Foucault (2013), impõe-se uma penitência, uma punição.

As penitências destinadas a mim, e as de qualquer outro que atravessasse o limiar dos gêneros na escola, eram diárias. Eu era, naquele contexto, o indivíduo a ser corrigido, uma das figuras que integram o campo da anomalia, abordado por Foucault (2013). Para o autor, o sujeito a ser corrigido é “um fenômeno corrente. É um fenômeno tão corrente que apresenta – e é esse seu primeiro paradoxo – a característica de ser, de certo modo, regular na sua irregularidade” (FOUCAULT, 2013, p. 49). Nesse sentido, na escola, assim como nos demais espaços, eu era o incômodo e a vergonha, uma criança e um adolescente frequentemente visto como estranho e, por isso, um sujeito que demandava uma regulação.

Nunca confessei minha sexualidade abertamente no espaço escolar, jamais revelei, por culpa, medo e vergonha, a minha homossexualidade – e seria mesmo necessário? –, mas experimentava cotidianamente as punições pelas transgressões da norma imposta sobre meu corpo.

Para digerir todo o processo de escolarização, forçava a encaixar-me e a reconhecer-me em um mundo que não era meu, escondendo-me em uma sexualidade que não me fazia sentido. Tudo isso para que pudesse ser *passável*, ou seja, que pudesse ser confundido como um sujeito heterossexual e, portanto, *normal*. Até mesmo o meu modo de andar “selado” na infância, ou seja, meus passos afeminados, e até a forma de sentar, foram sendo forçadamente autovigiados e mudados. Para corrigir minha postura em pé ou sentado buscava inverter a posição em que ficava – até hoje observo-meum tanto “curvado” para frente.

Acredito, e cheguei a discutir isso no meu TCC, que esse é um grande desafio que muitos sujeitos LGBTI+ têm assumido: o de tentar ser *normal*, maquiando estrategicamente suas existências com performances reguladoras, que procuravam enunciar um corpo perfeito e coerente. Com essa estratégia, os sujeitos trancam-se em *armários*, que se traduz na metáfora

de um instrumento muito utilizado para que não sejam estranhados, alvos de gozações e violentados.

O armário, de forma sintética, pode ser aqui entendido como um dispositivo de fuga e regulação da vida social da população LGBTI+, conforme Sedgwick (2007). Dessa forma, ao se fechar para uma experiência fora da norma, o corpo vai aproveitar a presunção da heterossexualidade compulsória. Com isso, poderá eliminar de si ou mascarar quaisquer resquícios de possíveis incoerências de gênero, que vez ou outra aparecem, uma vez que esses tais desvios poderão causar incômodos sociais e transtornos institucionais.

Minha sexualidade era constituída dentro de regimes de invisibilidade (JUNQUEIRA, 2009), onde era necessário performar, dentro de um rol de expectativas construídas sobre meu corpo. Performatividade essa que se dá em negociação com as normas e que não nos parece algo tão inteiramente consciente como parecem ser. O próprio “parecer consciente” é em si uma estratégia da norma, pois ao parecer consciente a norma se vende ao sujeito como natural e normal.

Ao longo do processo de escolarização, fui construindo maneiras de vigiar e tolher de forma automática meus próprios comportamentos, minha estética, meu andar e falar. Esse controle, que antes só aparecia por um fator externo – por medo e obediência de uma ordem autoritária –, tornou-se algo interno, automático, constante, regular e involuntário, ou seja: fabricou-se em mim um corpo dócil (FOUCAULT, 2014b). Um mecanismo disciplinar que opera e regula não só a superfície do corpo, mas o interior dele.

Ao falar sobre o poder disciplinar e os corpos dóceis em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014b) inicia a discussão tomando como exemplo a figura do soldado no início do século XVII. Segundo o autor, esse sujeito era tão bem fabricado pelo sistema que ele poderia ser reconhecido facilmente, pois carregaria consigo os “sinais naturais de seu vigor e coragem” (p. 133). Por volta da segunda metade do século XVIII, este mesmo soldado

se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inato, fez-se a máquina que se precisa, corrigiram-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, assenhoreia-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a dada a “fisionomia de soldado”. (FOUCAULT, 2014b, p. 133).

Entre os séculos XVII e XVIII, essa gestão dos corpos estivera bem mais demarcada, impondo na sociedade um controle minucioso, uma coerção ininterrupta. Uma mecânica de dominação, cujas disciplinas eram distintas, por exemplo, da escravidão, da domesticidade, da

vassalidade e até mesmo do ascetismo monástico. As marcas desse controle anatômico e político do sujeito

visa[m] não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

Sob muitas interdições, que interseccionavam sexualidade e classe – pois eu, enquanto um estudante de baixa renda da escola pública e violentado de todas as formas por ser *gay*, não possuía as mesmas condições de um sujeito padrão e financeiramente abastado – consegui ingressar na Universidade Federal do Pará, no curso de Pedagogia, no ano de 2016.

Tornei-me o primeiro membro de minha casa a fazer um curso superior, mesmo com incontáveis dificuldades que surgiram antes e durante essa formação. Contudo, havia em mim a vontade de enaltecer e dignificar minha família, ainda que para outros sujeitos eu fosse considerado o *erro*, a *vergonha* de uma família arretada, de *cabras machos* – discursos normativos que me atingem até os dias atuais.

A graduação era um passo importante para crescer e chegar onde gostaria, me realizar profissionalmente e fazer a diferença sendo diferente. Na licenciatura, passei por um processo de amadurecimento frente as questões que me surgiram quando era estudante da escola básica.

O Ensino Superior foi um período de crescimento pessoal e intelectual, e que se foi alinhando aos meus estudos sobre o currículo e diferença. Sempre que era possível, procurava convergir estes dois temas em minhas pesquisas e produções, assim como nos grupos em que participei como bolsista.

As questões que envolvem gênero e sexualidade sempre andam juntas e se encontram na vida escolar. São elementos que se cruzam. Na escola, mas não somente nela⁴, os corpos conhecem a si mesmos, desbravam os dos outros, se relacionam e são objetos de intervenção constante.

Entretanto, as escolas e seus currículos, não atuam sobre mentes incautas mas, sobre corpos pensantes, sobre corpos que também não despem de si mesmos suas relações com o campo da sexualidade. Os corpos não desligam-se e nem anulam-se de forma automática no

⁴Temos inúmeras pedagogias da sexualidade funcionando em vários meios, como Louro (2018) assim abordou. Ademais, com as relações sociais envoltas numa conectividade, o processo de conhecimento de si e do outro tornou-se mais intenso e mais globalizado.

instante que atravessam os portões da escola. Ao contrário, eles se experimentam constantemente e, nesse processo, as diferenças emergem e evidenciam-se.

Louro (1997) já nos alertava que não dá para fechar os olhos sobre esses temas no espaço escolar, pois eles estão entranhados nos sujeitos. Foi nesse movimento intenso de aproximação com as questões da diferença e da escolarização da população LGBTI+ que me atrevi a questionar, pesquisar e aprofundar meu entendimento.

Insiro-me nos estudos de gênero e sexualidade na educação não como um projeto messiânico voltado a trazer respostas prontas e prescrições para as/os que foram excluídas/os por suas identidades perturbadoras, mas para iniciar, começando por mim mesmo, um movimento de desestabilização do que está fixo, de questionar o indizível, de identificar o que os discursos escolares produzem e entrar num campo pouco explorado, muito temido e silenciado por parte de algumas/alguns educadoras/es.

Iniciei meus trabalhos no campo da filosofia da diferença no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação⁵ (GEPTE), na UFPA. Tal coletivo, integrava o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶, e nele pude construir um plano de trabalho desenvolvido em uma escola pública no município de Belém. Esse plano de trabalho versava, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre temas transversais – uma forma encontrada na época para vincular o foco do grupo com os meus interesses em tratar das discussões sobre sexualidade com as/os estudantes por meio da temática de *Orientação Sexual*⁷.

Concomitantemente à minha iniciação na pesquisa e trabalho com o tema da diferença no GEPTE, participei de duas disciplinas na graduação que me auxiliaram em meu crescimento enquanto pesquisador em formação. Na primeira, intitulada *Currículo, Cultura e Produção da Diferença*, encontrei subsídios teóricos sobre as discussões de gênero, questões étnico-raciais e de sexualidade na educação. A segunda, nomeada de *Estado, sociedade e Educação em Direitos Humanos*, abordava questões de justiça social, dignidade humana, equidade e igualdade, tendo a sexualidade como um dos temas recorrentemente problematizado. Ambas disciplinas eram de cunho eletivo, ou seja, eram itens não-obrigatórios para a formação de professoras/es, pelo menos no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará.

⁵ Desde 2001 vem desenvolvendo pesquisas e discussões referentes à área de trabalho e educação, focando principalmente o ensino médio, a educação profissional, as políticas educacionais brasileiras de formação de trabalhadoras/s, juventudes e sobre saberes de trabalhadoras/es.

⁶ Sob financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁷ Realizo uma crítica a esse tema na página 45, subseção “continuidades e descontinuidades históricas nas políticas educacionais sobre questões de gênero e sexualidade”.

Por mais importantes que sejam essas discussões, uma vez que se constituem em temas presentes no cotidiano escolar por fazerem parte dos sujeitos (LOURO, 1997), o trabalho com elas nesse curso era direcionado para o campo da *escolha* das/os graduandas/os – como se pedagogas/os não lidassem diariamente com problemáticas envolvendo gênero e sexualidade nos espaços de educação e não necessitassem de uma formação sobre tais campos.

A partir disso, demasiado inconformismo me invadia e questiono-me até hoje: como formar educadoras/es sem prepará-las/os para a diferença? No que se refere ao tratamento das questões da diferença vinculados ao gênero e à sexualidade, que profissionais da educação estamos formando? Como tornar o currículo escolar mais aberto às diferenças se a formação das/os profissionais da educação, nessas questões, está engessada?⁸

O segundo grupo em que fui bolsista ampliou-me os conhecimentos sobre questões de gênero e sexualidade, especificamente em ambientes escolares – mas não somente em relação a esses temas. O Programa de Educação Tutorial (PET) Interdisciplinar Conexão de Saberes⁹, prevê em seu planejamento o enfrentamento no espaço escolar de violências sofridas por crianças e adolescentes, sendo uma dessas a discriminação de pessoas LGBTI+. Nesse espaço de aprendizado, de produção acadêmica e intervenção, pude compreender as implicações ao tratar de temas considerados tabus na sociedade e os desafios de ser um mediador criativo para as discussões com jovens sobre sexualidade e gênero. Essa experiência rendeu-me, inclusive, aprovações de trabalhos, um crescente reconhecimento como um pesquisador – em construção – de tais temas e até premiação¹⁰.

Os impasses e os avanços que tive durante meu percurso acadêmico na área do gênero e da sexualidade promoveram minhas aprendizagens sobre os desafios de enfrentamento das normas sexuais e de gênero e sobre os discursos enquanto forças criadoras e reprodutoras. Deram-me, sobretudo, bagagem epistemológica, teórica e conceitual sobre a diferença e proporcionaram-me reflexões e experiências sobre o currículo presente nas instituições e a não-vida escolar de pessoas como eu.

⁸ Compreendemos, entretanto, e discutimos na subseção 4.1, que há outras formas de se aprofundar nas temáticas de gênero e sexualidade e que vão além da academia.

⁹ O grupo PET Interdisciplinar Conexões de Saberes atua na perspectiva do tripé ensino, pesquisa e extensão, pelo qual desde 2017 executa o projeto “PET Conexões de Saberes: Ações colaborativas entre a universidade e escolas públicas para o enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes”, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

¹⁰ Meu trabalho, intitulado “A violência LGBTfóbica e o seu enfrentamento pelo Grupo PET Interdisciplinar nas escolas públicas da região metropolitana de Belém-PA”, foi premiado com honra ao mérito pelo empenho e excelência na publicação e exposição oral durante a XIV Jornada de Iniciação Científica do Programa de Educação Tutorial do Pará.

O conjunto dessas experiências na graduação me auxiliou a continuar com as questões da diferença de gênero e sexualidade na minha vida acadêmica. Temas que me cercam, me agitam e que me inscreveram memórias intensas e marcantes em meu percurso formativo.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso na licenciatura em Pedagogia, que tratava sobre as experiências escolares de graduandas/os de pedagogia na UFPA que integram a comunidade LGBTI+, descobri que a escolha do curso voltado para a formação de professora/es pelas/os entrevistadas/os se deu a partir do desejo de reverter, em suas futuras atuações como docentes, possíveis situações de preconceito e discriminação sofridas por se constituírem em estudantes fora da norma.

O fato das/os interlocutoras/es, que padeceram na escola por sua diferença, estarem num curso de formação de professoras/es, dava-se pela necessidade de voltarem e ressignificarem aquele mesmo lugar¹¹ em que eram alvos de “conserto” e/ou exclusão.

A partir do meu TCC da licenciatura em Pedagogia inquieta-me saber o que docentes de escolas públicas que fogem da norma de gênero e/ou de sexualidade têm a dizer sobre currículo e diferença e de que forma operam nos currículos das escolas em que atuam. Sinto-me, portanto, afetado pelo desejo de dialogar com educadoras/es que fogem do padrão sexual hegemônico a respeito de suas experiências curriculares frente as questões da diferença.

Motivado pela minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela professora Doutora Edna Abreu Barreto¹², e que discutia sobre as experiências escolares de universitárias/os da comunidade LGBTI+, decidi ingressar no mestrado.

Devido às análises do Professor Doutor Wladirson Ronny da Silva Cardoso¹³ ao meu TCC, como integrante da banca de avaliação, e por suas experiências no campo da filosofia da diferença, gerou-me o desejo de dar continuidade e profundidade à pesquisa da monografia do curso de Pedagogia. O Professor Wladirson, com minha aprovação em 2019 e meu ingresso no mestrado em 2020, tornou-se meu cúmplice, meu orientador nesse novo projeto de vida.

Lamentavelmente, o professor Wlad, como costumava chamá-lo, faleceu um ano depois, em decorrência das complicações da Covid-19¹⁴, durante o período de maior intensidade da pandemia do novo coronavírus. Após essa tragédia, a Professora Doutora

¹¹ O curso de pedagogia não é voltado somente para a atuação em escola, mas essa foi a justificativa de escolha apontada pelas/os interlocutoras/es.

¹² Professora Adjunta na Faculdade de Educação, da UFPA, com Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008).

¹³ O professor era Doutor em Antropologia Social pela UFPA, Professor Auxiliar I da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Permanente do PPEB/UFPA.

¹⁴ Sobre essa perda inestimável do meu amigo/professor, bem como os efeitos dessa fatídica pandemia na minha pesquisa, falarei mais adiante, na metodologia.

Josenilda Maria Maués da Silva, recebe-me como seu novo orientando, em sua última empreitada como orientadora, e a quem serei eterna e imensamente grato.

E foi assim, com tantas provocações, construções e desconstruções, revoltas e dores, desde o Ensino Fundamental até hoje, com meu envolvimento acadêmico alinhado com as problematizações da heterocisnormatividade, que venho construindo-me um pesquisador das questões da diferença de gênero e sexualidade na educação.

Não considero a temática da diferença importante somente porque se refere à minha experiência de vida, mas devido ser uma questão de discussão urgente e que não afeta somente LGBTI+, mas toda a sociedade, seja homem ou mulher, heterossexuais ou não (JUNQUEIRA, 2009). A norma vigente, em instituições como a escola, é para todas/os.

Nas linhas que se seguem, na subseção intitulada como *Das inquietudes e pertinências da pesquisa*, dou prosseguimento a esta primeira seção da pesquisa, referente à introdução. Nela abordo o problema da pesquisa, o desenvolvimento dos meus questionamentos e das reticências que desejo aprofundar.

Desenrolo, nessa subseção introdutória, o novelo de perguntas que me movem, baseando-me nas discussões propiciadas pelas teorias pós-críticas de perspectiva pós-estruturalista no campo do currículo e pelo pensamento da diferença em educação. Nessa mesma subseção, exploro as justificativas no âmbito pessoal, acadêmico e social, dialogando sobre as contribuições que esta pesquisa oferece.

Posteriormente, em *Traçando um movimento foucaultiano em uma pesquisa desafiadora*, explano sobre os caminhos metodológicos. Antes de comentar sobre os rumos pensados e percorridos, escrevo sobre como a pandemia do novo coronavírus afetou-me e atingiu minha pesquisa. Discuto aqui sobre os aspectos teórico-metodológicos e sobre as entrevistas que realizei.

A terceira seção, intitulada *Diferença, currículo e percursos de docentes LGBTI+ na Educação Básica* traz elementos que constituem o referencial teórico da pesquisa e consiste em 3 subseções. A primeira delas aborda sobre as *Continuidades e discontinuidades históricas nas políticas educacionais sobre questões de gênero e sexualidade*, 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 que defendem um currículo pautado na diferença e entre as/os que se opõem a ele.

A segunda subseção está intitulada como *Currículos escolares, corpos e sexualidades: tecnologias de silenciamento e artefatos discursivos de incitação*. Aqui, discuto como o discurso escolar incita uma sexualidade e performance de gênero normativas ao

mesmo tempo em que silencia corpos e desejos dissidentes. Apresento os contrassensos dessa dinâmica discursiva no espaço escolar e a forma como essa duplicidade afeta os sujeitos e as práticas curriculares.

O terceiro e último ponto da seção teórica trata sobre as *Implicações curriculares para práticas de docentes na/da diferença*. Nessa subseção, trato de alguns desafios que se apresentam diante da promoção de práticas curriculares em torno da diferença de gênero e sexualidade por docentes, especialmente por professoras/es que escapam do modelo heterocisnormativo. Nas articulações teóricas feitas nesse bloco, aponto que, apesar das imposições por um padrão de corpo e de sexualidade no espaço escolar, os sujeitos podem encontrar saídas no próprio currículo.

Para (in)concluir, é o momento no qual dialogo sobre algumas dificuldades encontradas ao longo da escrita, sobre o que tem me movido a continuar nessa produção e os próximos passos pretendidos para a pesquisa. É uma carta aberta para entender mais ainda minha caminhada nesse projeto de vida (a pós-graduação) e como tenho pensado a respeito das linhas finais dessa dissertação.

1.2 DAS INQUIETUDES E PERTINÊNCIAS DA PESQUISA

Este trabalho é fruto não somente de inquietações borbulhadas desde que me entendo por sujeito da diferença no tempo-espaço escolar, mas deriva também da minha trajetória acadêmica. Há muitos elementos, discursos e olhares que estão imbricados no currículo escolar em relação ao tema da diferença e que pretendo analisar pelo ponto de vista das/os que se fizeram docentes na escola básica enquanto corpos não-heterossexuais, enquanto educadoras/es que se constituíram à margem da norma. Para isso, consideramos as narrativas de docentes que escapam às normas heterossexuais a respeito de suas trajetórias dentro de currículos pautados na experiência heterocisnormativa.

Essa norma tem sido uma tecnologia útil de controle no interior dos currículos. Por um modelo binário de sujeito heterossexual, as instituições de ensino têm pautado seus valores, seus discursos, suas práticas, suas arquiteturas, seus materiais didáticos, suas pedagogias e seus princípios. Os currículos escolares, nesse sentido, cumprem uma agenda da mesmidade e operam numa perspectiva única de sujeito. Com isso, suas operações traduzem-se num mecanismo ditatorial contra a diferença, ainda que outras estratégias de saber-poder sejam mais sutis.

Há um certo impasse para que a diferença seja abordada nos currículos longe dos

estereótipos que a marcam. Isso porque a escola, enquanto uma das representantes da educação formal¹⁵, 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 previsibilidades.

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).

Diante disso, 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. Seguindo essa linha de pensamento, Louro (2013) reflete o seguinte:

Nós, educadores e educadoras, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão recorrente nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com direções claras, metas sólidas e inequívocas. [...] Já não é possível desprezar tais afirmações como se elas se constituíssem numa ladainha rezada por intelectuais pós-modernistas, uma espécie de mantra que tem o poder de desmobilizar e que, por isso, deve ser exorcizada do campo educacional (LOURO, 2013, p. 43).

As práticas curriculares de determinados docentes acabam sucumbindo à mesmidade e tornam-se refém de fronteiras aglutinadas em uma determinada cultura. Atenho-me ao pensamento de Sandra Mara Corazza (2004), quando em suas análises afirmou 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.

Ainda na esteira do pensamento de Corazza (2004), acreditamos que é necessário que nós, enquanto educadoras/es, sejamos muito menos escolares e muito mais analistas críticas/os e artísticas/os. Muito menos pedagógicas/os e muito mais artífices, que *artistam*, problematizam, criam e recriam. Segundo a autora, é necessário que as práticas docentes possam não somente dialogar, mas trabalhar e seguir trabalhando com as diferenças, em suas dimensões contingenciais, múltiplas, provisórias e instáveis.

Docência artística, portanto, com a qual estamos todos comprometidos. Que nos convoca a lutar na materialidade da cultura. Na criação de espaços, recursos e

¹⁵A educação formal é caracterizada por um ensino sistematizado, organizado, regular, disciplinar, intencional e amparados em regulamentos e leis. Nesse tipo de educação, os indivíduos são capacitados e certificados, podendo progredir para outros níveis mais avançados de estudos. As instituições onde ocorrem, por exemplo, a educação formal são as escolas e as universidades (Maria da Glória GOHN, 2009).

sustentação para todas as culturas diferenciadas, que habitam o mundo e cada um de nós. Que busca instituir novos destinatários, novas significações, novos referentes, para que os “*sem*” possam expressar-se e para que os queixosos deixem de considerar-se vítimas. Que recupera e reformula os saberes locais, as línguas caladas, os sujeitos maltratados (CORAZZA, 2004, p. 10).

Para a autora, a docência precisa levar em conta as diferenças que constituem os sujeitos, criando, assim, novos fazeres-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.

Em uma entrevista concedida à Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, Foucault fala, através de uma concepção nietzschiana, a respeito da própria vida como obra de arte. O que surpreende o autor francês

é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte e não a nossa vida? (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 161).

Viver artisticamente, fazer-se artífice de sua própria vida é possibilitar múltiplas estéticas da existência, outros devires e 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).

Na visão de Foucault, partindo do pressuposto de que nossa subjetividade não é dada – e cremos que ela nunca está perto de estar concluída – necessitamos “nos criar a nós mesmos como uma obra de arte” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 162).

Vivemos num período em que a docência poderá nos auxiliar a problematizar e dismantelar os essencialismos, tornando-se indispensáveis práticas curriculares de docentes que não somente falem das diferenças, mas que vivam nas diferenças, que dialoguem e construam experiências com elas. Para além de um discurso insuspeito que defenda a tolerância, acreditamos que

[...] para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2013, p. 49).

Como arena de luta por significação, os currículos produzem e reproduzem modos de ser. São espaços atravessados por relações de poder, mas também são artefatos 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.

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. Com isso, acaba se tornando um campo de batalhas. Lugar de tensionamento em prol da produção de subjetividades específicas, de corpos úteis ao *cis-tema*¹⁶ e à (hetero)norma. Provocar um currículo que está (im)posto transgride e amedronta estruturas, epistemologias e discursos, cuja base preza por uma determinada ordem.

Nesse sentido, práticas curriculares que problematizam e enfrentam o preconceito e a discriminação que sofrem a população LGBTI+ – ou seja, as intervenções contra a LGBTI+fobia – nas escolas são desencorajadas, temidas e condenadas, uma vez que não é nada interessante que a (heterocis)norma seja questionada por conta do *Outro* curricular. Seria um ultraje que aquelas/es consideradas/os como *minorias* pudessem ser iguallados com a *maioria*¹⁷

Comprendemos que, numa leitura superficial e aligeirada, o conceito de minoria e maioria aqui possa ser vinculado numa perspectiva quantitativa. Contudo, o uso desses termos aqui estão atrelados em uma concepção política. Nas Ciências Sociais, por exemplo, tais terminologias são problematizadas, levando-se em conta a questão do acesso às políticas públicas de sujeitos que, historicamente, por mais que façam parte de uma população com maioria quantitativa, estão em desvantagens frente a outros sujeitos privilegiados por um saber-poder dominante. Para Viana (2016) o fato de um grupo social estar em grande número não quer dizer que o mesmo não está em desvantagem e vice-versa. Segundo este autor, mesmo um pequeno número de pessoas pode ser considerado maioria no sentido sociológico e político e ditar as regras de forma dominante.

¹⁶O conceito de cis-tema vêm sendo construído e debatido constantemente pelas transfeministas.

¹⁷O atual presidente Bolsonaro move constantes discursos contra as chamadas *minorias*. Pouco antes do período eleitoral, discursou para as/os suas/seus seguidoras/es: “Vamos fazer um Brasil para as maiorias! As minorias têm que se curvar às maiorias! A lei deve existir para defender as maiorias! As minorias se adéquam ou simplesmente desapareçam!”. Fonte: <https://theintercept.com/2018/09/25/ideias-nazifascistas-bolsonarismo/>.

Dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional, realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT, 2016), com 1.016 estudantes LGBTI+, entre 13 e 21 anos de idade, demonstram que 60% delas/es não se sentiam seguras/os na instituição, as agressões verbais foram relatadas por 73% da amostra e 35, 8% relataram agressões físicas, além de 31,7% que afirmaram deixar de ir à escola por medo de agressões. Esta pesquisa demonstra de forma quantitativa e qualitativa (relatos de estudantes) a realidade educacional brasileira enfrentada por pessoas que não se conformam no modelo de corpo e de sexualidade hegemônica.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP, em um estudo realizado em 2009, examinando a questão da diversidade na escola em 500 colégios públicos, pesquisou os seguintes temas: étnico-racial, deficiência, gênero, geracional, socioeconômica, territorial e identidade de gênero. Seu objetivo era verificar a discriminação em cada uma delas, constatando-se, por fim, que 72% das pessoas pesquisadas (diretoras/es, professoras/es, alunas/os, mães e pais) possuem atitude discriminatória contra sujeitos LGBTI+ (BRASIL, 2009).

Albuquerque e Williams (2015), demonstram ao final de seu trabalho que a superação do cenário hostil aos corpos dissidentes das normas na educação básica, depende da adoção de algumas estratégias, sendo uma delas a abordagem de temas ligados a gênero e sexualidade no currículo escolar, pois tais ações “são consideradas benéficas porque preparam os estudantes para a sociedade democrática [...]” (p. 674). Nessa mesma direção, Duarte (2016), ao citar Louro (2009), Junqueira (2009) e Costa (2003), também concorda que o enfrentamento à discriminação de sujeitos dissidentes nas escolas se dê no tratamento de

[...] questões voltadas para a diferença, isto é, a construção de políticas educacionais voltadas para um tipo de educação que inclua no currículo formas de conscientização, acolhimento e atendimento das demandas e necessidades específicas das minorias historicamente rejeitadas (DUARTE, 2015, p. 127).

Duarte (2015) prossegue argumentando que um currículo com uma abordagem *Queer*, cunhado na perspectiva da diferença, pode ser útil para problematizar experiências negativas vividas por corpos LGBTI+ na escola, uma vez que ele objetiva “desconstruir processos que reforçam o submetimento e a negação das culturas lesbo¹⁸/homo/bi/trans, bem como questionar as estratégias de naturalização e marginalização de alguns sujeitos em detrimento do caráter excludente e regulador da heteronormatividade” (p. 128).

Um currículo cunhado na perspectiva da diferença se assume transgressor da

¹⁸Há, desde a década de 60, um movimento encabeçado por lésbicas feministas que não se reconhecem por conceitos relacionados ao termo “homo”.

normalidade, horizontalizando as relações no interior das escolas, bem como promove diálogos entre hegemônicas subalternos, multiplica e legitima diferentes significações que existem e as que vierem a existir (MISKOLCI, 2021). Nesse mesmo sentido, segundo Josenilda Maués (2006, p. 15), tal artefato, quando vinculado ao pensamento da diferença, 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”.

Este trabalho propõe-se investigar nas narrativas de educadoras/es, que transgridem a matriz heteronormativa, suas experiências com a diferença e suas práticas curriculares em meio a um modelo de currículo pautado num sistema binário.

Adoto em minhas análises um olhar cunhado na perspectiva da diferença¹⁹ – conceito que, semanticamente, não se assemelha ao de diversidade. Antes que possamos, de fato, falar sobre nossa problemática em torno do currículo, diferença e de docências não-normativas, faz-se necessário realizar algumas considerações sobre o termo diferença.

Miskolci (2021), afirma que o termo diferença carrega uma carga semântica, simbólica, linguística e discursiva distinta do conceito de diversidade, que comumente é tida como similar, e que para as discussões que aqui serão levantadas em torno de sujeitos que constituem a comunidade LGBTI+, consideramos mais satisfatório e contemplativo. Para este autor, há no Brasil a prática recorrente de usar os dois termos, mas cada um desses carrega conceitos distintos.

Diversidade é “cada um no seu quadrado”, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (MISKOLCI, 2021, p. 15-16).

Em sua visão a perspectiva da diferença é, em relação à diversidade, mais democrática e nos move pelas linhas da alteridade, em vez de tomar o *Outro* como “incomensuravelmente distinto de nós mesmos” (MISKOLCI, 2021, p. 55). A noção de diversidade, enquanto discurso, é acionada sem a pretensão de movimentar as hierarquias e as desigualdades produzidas a partir de um referencial heterocisnormativo. Enunciam e defendem um respeito e uma tolerância insuspeita, grita-se um “viva!”. Mas, a diversidade é, assim, festejada. De modo contrário, a experiência com a diferença nos

¹⁹Ainda que as citações das/os autoras/es recorridas/os usem o termo “diversidade”, meu foco se dá na/pela diferença.

[...] exige considerar os atos de linguagem que praticamos e que se envolvem na produção da identidade e da diferença, atos que definem nossos alunos, pares docentes, perspectivas teóricas, filiações políticas, estilos de vida. Implica em colocar em questão tudo o que faz com que nós sejamos algo em íntima conexão com o que julgamos não ser – traço indelével das conexões entre mesmidade e outridade (MAUÉS, 2006, p. 13).

Sobre esse aprisionar, que se traduz num engessamento de nossas experimentações, aciono Foucault (2004). Quando indagado sobre as identidades e a uma provável restrição que elas relegam aos indivíduos, o autor afirma que, apesar de suas utilidades – como em um processo de aproximação com outros sujeitos – elas também nos limitam.

se as pessoas pensam que elas devem “desvendar” sua “identidade própria” e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: “Isso está de acordo com minha identidade?”, então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo (FOUCAULT, 2004, p. 265-266).

A diferença toma as identidades de maneira politizada, como artefatos culturais, como elementos instáveis, provisórios e fragmentados. O pensamento da diferença reside nas multiplicidades, na compreensão de que há e existirão muitos modos de ser, estar e se construir.

Hall (2006) argumenta que as identidades unificadas, completas, seguras e coerentes são uma fantasia, e que tomá-las como imutáveis do início ao fim da vida é uma cômoda estória que construímos ou mesmo uma narrativa reconfortante do Eu.

Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Podemos substituir, por meio do pensamento de Hall (2006), o que entendemos como identidade por processos de identificação, como forma de explicar as múltiplas representações que impedem uma subjetividade fixa e imutável. Saímos, assim, de uma política de identidade para uma outra calcada na diferença.

Discutir sobre a inclusão de temáticas que abordem a diferença é adentrar num campo complexo, de luta e, quase sempre, de silenciamento por parte da escola. Os conhecimentos sobre a sexualidade e o debate sobre gênero são assuntos considerados tabus e bastante delicados para serem trabalhados no ambiente escolar, principalmente nos últimos dez anos (Claudia VIANNA, 2018).

Segundo Torres (2010), muitas/os docentes mesmo participando de formações continuadas não se sentem confortáveis em abordar as temáticas de gênero e sexualidade. A ausência de ações promotoras de um currículo da/na diferença também pode ser explicada devido ao fato da/o docente se deparar “com suas próprias questões” (TORRES, 2010, p. 52). Essas questões, na visão de Torres (2010), só podem ser transformadas quando passam por profundos questionamentos e práticas que vão de encontro às configurações sociais em que os currículos estão situados.

Nesse sentido, as práticas curriculares pautadas na diferença, ou naquilo que Miskolci (2021, p. 54) chama de perspectiva subalterna, demandam “essa atenção ao que os processos educacionais antigos mais temiam: a diferença, o inesperado, o criativo, o novo, o que realmente pode mudar a ordem do poder”.

Operações curriculares assumidas por docentes e que positivem outros modos de ser poderão frear ou desacelerar desumanizações sofridas por sujeitos fora da norma de gênero e/ou de sexualidade no espaço escolar. Contudo, de acordo com Ribeiro, Soares e Fernandes (2009), mesmo professoras/es, que vivem sob a cunha da diferença, são postos às sanções, são encurraladas/os, interpeladas/os e levadas/os ao ocultamento de si. Tais docentes,

em diversos espaços sociais, [...] tendem a deixar mais tranquilamente perceberem como gays e lésbica. No entanto, isto não ocorre na escola, pois é ainda o local que, por sua estrutura, organização e conservadorismo, faz com que tanto os professores quanto a professora se mantenham reticentes em dar visibilidade a essa dimensão identitária (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009, p. 207).

Contudo, acreditamos ser necessário criar e recriar ambiências escolares a partir das brechas curriculares. Há, no campo do currículo, disputas e ataques àquilo considerado fora do normal, invertido, mas temos sujeitos que, apesar disso, fabricam novas significações, novas possibilidades, legitimando subjetividades que existem – mas não são bem-vindas – e que também estão abertas/os para aqueles outros modos de ser que virão.

Professoras/es que vivem a diferença, que saboreiam os doces e amargos de uma docência que se contrapõe à imagem ideal da/o educadora/r²⁰, fora dos padrões fabricados originalmente para a profissão, podem perceber, analisar e (re)elaborar em suas práticas insurreições potentes para suspender no currículo a mesmidade, reconhecer e promover a valorização da outridade.

Essas/es educadoras/es são atravessadas/os por relações de poder, as quais ditarão suas

²⁰O fato das/os professoras/es serem vistas/os como um espelho na sociedade se deve muito ao início da educação no Brasil pelos jesuítas no século XVI e, posteriormente, com a entrada das mulheres na sala de aula, no início do século XIX. Teço alguns comentários sobre isso, especificamente, na subseção 3.3, intitulada “implicações curriculares para práticas de docentes na/da diferença”.

condutas na esteira da normalidade, em ares amenos e que tentará apagá-las/os até que se tornem corpos robotizados, de cor cinza e programados para serem mais do mesmo. Contudo, poderão – por que não? – ressignificar os processos normativos de educação nos quais estiveram/estão inseridas/os, reescrevendo, dessa maneira, as vazantes, outros possíveis, repensando, desconstruindo, reconstruindo a escola e seus currículos.

Reconheço 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 dialoga com corpos não heterocisgêneros, sem a pretensão de homogeneizá-los.

Entendo que nem todas/os as/os professoras/es que se autoidentificam como lésbicas, gays, bi, travestis e transexuais, e demais subjetividades não normativas, desejam e/ou conseguem ter uma docência não-normativa para com as questões de gênero e sexualidade. Essa posição varia conforme variados fatores, como questões pessoais, sociais, culturais, ideológicas, políticas e/ou institucionais.

Uso aqui a expressão “docência(s) não-normativa(s)” para referir-me ao fazer pedagógico de docentes, sejam heterocisgêneras/os ou LGBTI+, que produzem uma educação pautada em ações contra a lógica binária e heteronormativa, de oposição ao binômio normal/anormal, de questionamento dos regimes de verdade (FOUCAULT, 2013) sobre corpos e desejos, bem como de reconhecimento e legitimação da diferença no espaço escolar.

O fato de uma/um docente assumir uma sexualidade não-heterossexual não quer dizer que sua docência é não-normativa. Sua subjetividade está, certamente, fora do padrão, mas poderá, contudo, nas suas práticas curriculares, desenvolver uma docência da mesmidade.

Dessa maneira, a/o docente ainda que seja um sujeito não-normativo, porque não vive nas normas sexuais e de gênero, a sua prática docente, ou ainda, a sua docência, para ser considerada não-normativa e transgressora dependeria de sua conduta às normas, de suas resistências aos discursos hegemônicos sobre os corpos e sexualidades.

Contudo, por experiências anteriores na academia, entendo que há docentes que não somente vivem a diferença nos seus corpos, mas que também, em suas práticas, podem promover uma educação de enfrentamento à matriz heterocisnormativa e que dessa maneira

auxiliariam outros tantos sujeitos que vivem a diferença assim como elas/es. Formando, podemos assim dizer, uma espécie de rede de apoio, uma maneira dessas professoras/es dizerem: “sei o que é ser alguém como você. Não se preocupe. Estou aqui, vou lhe ajudar!”.

A resistência, como diz Foucault (2021), é coextensiva ao poder, e para que ela possa emergir é necessário que seja como ele: móvel, criativa, distribuída estrategicamente e produtiva. O currículo pensado a partir da diferença convoca docências fronteiriças, demanda sujeitos semelhantes ao intelectual sonhado por Foucault:

[...] destruidor das evidências e das universalidades, que **localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca**, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual pena). Que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam a arriscar a vida para fazê-lo (FOUCAULT, 2021, p. 362, grifos nossos).

Docências transgressoras e (des)viadas que incursionam seus olhares e suas práticas curriculares na diferença tendem a negociar seus contradiscursos pelas ranhuras, fugas e zonas pouco iluminadas do currículo. Professoras/es insurretas/os que promovem pequenos ou grandes acontecimentos no debate de gênero e sexualidade no campo curricular estão envolvidas/os na produção de cintilações, as quais podem anunciar uma escola da diferença. Novo (2015) alega que para tratar do tema das diferenças sexuais e de gênero nos currículos, docentes *gays* e *lésbicas*

negociam cada brecha para desenvolver seus projetos e estender as discussões às temáticas curriculares pelas quais são responsáveis. É recorrente que não tenham qualquer apoio da direção ou coordenação, quando não enfrentem alguma forma de resistência direta por parte dessas instâncias ou de colegas. Muitas/os questionam a relevância das aulas dessas professoras/es abertamente para as/os alunas/os, chegando mesmo a afirmar que a turma não precisa estudar o conteúdo proposto (NOVO, 2015, p. 86).

Há docências, como as investigadas nas pesquisas de Ribeiro, Soares e Fernandes (2009), Dayana Brunetto (2017) e Novo (2015), que são operadas por sujeitos da diferença, cujas práticas curriculares se fundamentam também na diferença. Professoras e professores que elaboraram suas resistências a partir de estratégias no cotidiano escolar, negando e desestabilizando a referência socialmente difundida de sujeito normal e natural.

Profissionais da educação que criam e recriam, transformam e intensificam, borram e redesenham, como artistas (CORAZZA, 2004), as possibilidades de existência para/com subjetividades tidas como dissidentes. Educadoras/es que produzem novas maneiras de se fazer docentes.

Apesar dos desafios presentes quando as questões de gênero e sexualidade batem à

porta na escola, poderemos encontrar docências, cujas práticas curriculares buscam ser inventivas, questionadoras, subversivas – ainda que acreditemos que não somos transgressores o tempo todo, pois o poder é negociável. Poderemos, nesse sentido, localizar educadoras e educadores que procuram em suas práticas visibilizar e forjar outros tantos modos de ser e garantir a existência de outros devires.

Busco essas cisões. As contraposições, dissidências e as insubordinações. Mobilizo-me pelas indagações e curiosidades sobre os limites atravessados por sujeitos que fazem suas docências na/pela/com a diferença, ao mesmo tempo em que se situam nela. Educadoras/es que incomodam-se e rejeitam o processo que destina a diferença sexual e de gênero para lugares inóspitos do currículo, ao mesmo tempo em que a admitem como potência criativa e produtiva. Segundo Déborah Britzman,

[...] navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à idéia [sic] de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes (BRITZMAN, 1996, p. 93).

Aqui, não é meu foco de interesse, por mais interessantes que sejam, os discursos curriculares pautados apenas em regimes de verdade, ou naquilo que Butler (2003, p. 194) chama de “ficção reguladora da coerência heterossexual”, mas sim as suas linhas de transgressões, invenções e contradiscursos ao modelo hegemônico de corpo-gênero-sexualidade tido como normal.

É por meio do próprio currículo que as fissuras contra esses processos de assujeitamento podem ocorrer, pois “não é por outro lugar que se pode abrir resistências se não pelos próprios discursos que aprisionam os sujeitos” (RODRIGUES, 2018, p. 79). Judith Butler corrobora com essa afirmativa ao destacar que

Se as regras que governam a significação não só restringem, mas permitem a afirmação de campos alternativos de inteligibilidade cultural, novas possibilidades de gênero que questionem os códigos rígidos dos binarismos hierárquicos, então **é somente no interior das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade** (BUTLER, 2003, p. 209, grifos nossos).

Do contrário, sem essas fugas, sem qualquer posicionamento contra a mesmidade, sem resistência, o corpo cede às regulações e se entrega ao seu “destino”, e o que teremos, parafraseando Foucault (2004), não seria um currículo produzido em meio a relações de poder, mas nas de obediência. A resistência não é somente aquilo que nega e esquiva, mas é também um processo de criação.

Nos espaços escolares, há professoras/es que vivem na “norma” e reiteram a

mesmidade em suas práticas – e isso acontece independentemente da/o profissional ser LGBTI+ ou heterocisgênero –, mas também encontramos docentes que se posicionam, quase sempre, contra as regras heterocisnormativas de conduta de gênero. Algumas/alguns destas/es, possuem não somente uma visão sobre currículo e diferença no espaço escolar, mas fazem suas docências *artistando*, inventando, novos vir-a-ser. Promovem – ou buscam promover –, portanto, resistências em prol de outras existências despadronizadas.

Mas quais narrativas podemos nos deparar quando a docência é operada por sujeitos marcados como o *Outro*? O que elas/eles tem a dizer sobre escola, currículo e diferença? Quais as práticas dessas/es docentes diante das diferenças? O que (re)produzem?

Meu percurso neste trabalho consiste em encontrar, por meio das narrativas de educadoras/es de sexualidades tidas como dissidentes, ou seja, de professoras/es lésbicas/gays as suas concepções sobre currículo e diferença, bem como possíveis linhas de fuga para superar os obstáculos em suas artistagens docentes. Caminho para saber se – e como – elaboraram suas práticas docentes quando a diferença sexual e de gênero tornam-se proeminentes.

Minha trajetória consiste em ouvir os desafios de sujeitos que negociam suas existências e suas práticas, e identificar em suas narrativas as relações de poder que atravessam os currículos e, inclusive, as/os mesmas/os. Em suma, é dialogar com as narrativas de sujeitos que desafiam o próprio modelo construído como original do ser docente²¹. É escutar docentes que atravessam os regimes fixos identitários e saber sobre suas experiências quando a diferença aparece.

Desloco, portanto, a posição das ações educativas do instituído para o lugar da resistência; do pensamento repetição para o pensamento insubordinador; de uma pesquisa que aborda uma educação para a norma heterossexual e cisgênera que submete, expulsa, marca e marginaliza, para uma pesquisa que promove outras possibilidades de existências na profissão docente e de práticas curriculares pautadas na diferença.

Não se trata apenas de denunciar o que “não funciona” no currículo, mas, tentar encontrar os modos que fazem ele ser como é, e conseqüentemente, os sujeitos que são produzidos por ele, a fim de demonstrar que podem funcionar de outras formas, outras vidas, outras existências. Se no currículo escolar somos (re)produzid[as/]os, é lá também que resistimos. Se o currículo fala de nossa subjetividade, lá se fala também, da subjetivação (RODRIGUES, 2018, p. 81, grifo do autor)

Dessa maneira, debruço-me na busca por enunciados de professoras/es não-

21 Sobre a profissão docente vista como espelho e sobre suas origens consultar a subseção 3.3, intitulada “implicações curriculares para práticas docentes na/da diferença”.

heterossexuais, que como artistas podem criar e recriar “outros possíveis, ainda que existam múltiplas formas de assujeitamento e de controle” (RODRIGUES, 2018, p. 78).

No trânsito por entre as fronteiras podemos nos deparar com discursos de sujeitos pujantes e criativos, com ações que conflitam com o terreno estável das identidades coerentes. Tais discursos, nos permitem perceber os desafios curriculares em legitimar sujeitos situados nas margens do que é considerado normal.

Esta pesquisa problematiza o currículo escolar e a prática docente a partir dos seguintes questionamentos: Quais práticas curriculares de positivação das diferenças em termos de gênero e sexualidade foram desenvolvidas por docentes LGBTI+? Quais desafios são apontados por docentes LGBTI+ em relação à legitimação e potencialização da diferença nos currículos das escolas em que atuam?

Aciono aqui práticas curriculares de positivação das diferenças, em termos de gênero e sexualidade, enquanto representações culturais e ações de legitimação dos significados e enunciados que evidenciam e ressignificam corpos e sexualidades, até então, marginais.

Como objetivo geral, esta dissertação pretende analisar as narrativas de docentes não-heterossexuais sobre suas operações com as questões da diferença sexual e de gênero em suas práticas curriculares.

Para alcançar essa análise, elenco como objetivos específicos os seguintes pontos: problematizar as práticas curriculares de docentes não-heterossexuais sobre a questão da diferença de gênero e sexualidade em escolas públicas de Belém-PA e; compreender os desafios de se promover um currículo da diferença nas escolas em que atuam.

Para termos uma dimensão sobre a importância desse estudo, recorro às produções sobre docência, currículo e diferença de gênero e sexualidade. Duarte (2015, p. 41) diz que as produções acadêmicas sobre a comunidade LGBTI+, “em sites que albergam as produções intelectuais sobre o assunto”, não têm a mesma intensidade das abordagens feitas “por meio das formas de comunicação das massas”, sendo necessário, dessa maneira, “um recrudescimento do debate nos centros de pesquisas e estudos pós-graduados nas universidades brasileiras”.

Contudo, já podemos contar com expressivos números de pesquisas que debatem, problematizam e se colocam contra a ordem vigente pautada nas rígidas normas sexuais e de gênero no campo da Educação. Como exemplo, podemos citar o Grupo de Trabalho de número 23 (GT-23), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que concentra artigos científicos das reuniões nacionais e regionais sobre “Gênero, Sexualidade e Educação”. Neste GT, encontramos um total de 107 textos divididos em 5

reuniões nacionais ocorridas entre 2012 e 2019²².

Trabalhos com professoras/es lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, dentre outras subjetividades, não são novidades no campo das discussões de gênero e sexualidade, principalmente quando se articulam com a educação. Isso já acontece em alguns lugares com mais frequência.

Porém, se considerarmos a região Norte, se levarmos em conta o estado do Pará e, afunilando ainda mais, a cidade de Belém, o número desses trabalhos reduz significadamente – ainda mais num momento em que vivemos um período de intensos discursos de ódio contra sujeitos LGBTI+, de movimentações neoconservadoras e da retórica antigênero no Brasil e nas suas políticas educacionais²³.

Pretendo, desta maneira, contribuir com a comunidade acadêmica para dar continuidade às insubordinações contra os cânones que ditam o que é válido ou inapropriado, certo ou errado, normal e anormal, e auxiliar nas discussões sobre a diferença e educação no município de Belém – como faço desde a graduação. Ouso, assim, anunciando publicamente que tais prerrogativas não serão aceitas, não passarão, sem que antes haja resistências.

Ao realizar um levantamento do número de produções no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pude encontrar entre 2016 e 2019 alguns dados que podem nos auxiliar a pensar politicamente sobre como a diferença tem sido debatida no campo da educação.

Lancei na plataforma de busca os caracteres *professoras/es, currículo, diferença, LGBTI+*, e concentrei os resultados na área de Educação, estabelecendo como foco os anos entre 2016 a 2019. O levantamento na plataforma me permitiu encontrar teses e dissertações vinculadas ao termo de busca, cujos números de produções cresciam exponencialmente até o ano de 2017, quando haviam sido publicadas 1535 produções.

Nesse período, tivemos a supressão do termo gênero da versão final da BNCC²⁴. A partir desse ano, o número total de trabalhos encontrados foi decaindo. Em 2018 foi para

²² Na 35ª reunião de 2012 temos 17 trabalhos, sendo a mesma quantidade no encontro 36ª, de 2013. Na reunião 37ª de 2015, temos 26 artigos. Em 2017, na 38ª realização do evento, encontramos 25 produções e mais 22 na 39ª reunião de 2019.

²³ Trato com mais ênfase sobre isso na subseção 3.1, intitulada “continuidades e descontinuidades históricas nas políticas educacionais sobre questões de gênero e sexualidade”.

²⁴ As investidas de uma agenda antigênero na educação acontece antes mesmo da BNCC. Os discursos moralistas contra um currículo aberto às discussões sobre gênero e sexualidade já afetavam, inclusive, os planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Uma discussão mais acentuada sobre esses ataques na política educacional é realizado na subseção 3.1, intitulada “continuidades e descontinuidades históricas nas políticas educacionais sobre questões de gênero e sexualidade”.

1434, e em 2019 diminuiu para 993 produções que tratavam de alguma forma sobre *professoras/es, currículo, diferença, LGBTI+*.

Uma queda de cerca de 35,30 %, se comparado ao período entre 2017 e 2018. É interessante observar que, atrelados a essas quedas, tivemos retrocessos ainda mais intensos na educação formal, e na sociedade como um todo, com o crescimento acentuado de discursos reacionários e neoliberais, aguçados, sobretudo, após a entrada de um Governo Federal ultraconservador e direitista em 2018.

Quando os caracteres de busca são alterados para *diferença, currículo, docente*, cuja área de concentração e de conhecimento na plataforma da CAPES se deram em *Educação*, observamos a mesma dinâmica que ocorreu na pesquisa anterior e pelo mesmo período. Há um crescimento de teses e dissertações até 2017, ano no qual se registram 1094 produções. Em 2018 diminui para 1061, e em 2019 para 692.

Talvez possamos refletir e nos indagar: a queda percebida nas teses e dissertações poderia estar relacionada com a conjuntura sociopolítica brasileira, com o tabu e a não-valorização de temas da diferença? Estaria associada com uma atitude de cautela frente a questões demonizadas em tempos de obscurantismo? Talvez sejam questões a se pensar para pesquisas futuras.

Se levarmos em consideração o cenário ultraconservador que assola o Brasil nos últimos 5 anos – desde a retirada de um Governo Federal de cunho progressista por meio de um golpe, até o presente momento com um Governo reacionário – podemos perceber um aumento considerável dos discursos moralistas, neoliberais e neoconservadores.

Discursos que permeiam o solo político, especialmente as políticas curriculares, pela representação do Presidente atual e de alguns setores, como a bancada evangélica e católica do Congresso Nacional. Com isso, observamos o recrudescimento explícito de uma sociedade heterossexista, cisnormativa, machista, classista e racista. E o currículo, enquanto projeto societário, caminha nesse sentido, interpelado por essas forças, por esse regime de saber-poder hegemônico.

É evidente que alguns retrocessos, ocasionados por grupos neoconservadores e moralistas, acompanharam também certas políticas em governos progressistas anteriores, inviabilizando a efetivação de alguns programas federais de promoção da dignidade e dos direitos humanos LGBTI+, como aconteceu com o veto em 2011, do programa federal Escola Sem Homofobia²⁵, motivado por ataques da ala cristã.

²⁵ Mesmo que o termo “homofobia” apareça em citações, defendemos o termo “LGBTI+fobia”.

O conservadorismo nunca deixou de se opor a qualquer política que visasse a posituação e promoção da diferença em qualquer espaço. Mas, desde o *impeachment* da ex-Presidente Dilma Rousseff em 2016, há uma agenda ofensiva às questões da diferença sexual e de gênero que promove e intensifica impérios à educação, à produção científica, aos Direitos Humanos de sujeitos LGBTI+.

Esses constantes vetos, ameaçam – mas não, necessariamente, impedem – práticas curriculares de posituação dos corpos e sexualidades fora da norma. Tudo isso, talvez, nos faça encarar essa queda nas teses e dissertações não de uma maneira neutra e despolitizada, mas, em maior ou menor grau, como cintilação do contexto hostil à diferença nos currículos²⁶.

Pelas vias do conhecimento, podemos problematizar o regime de invisibilidade da população LGBTI+ (JUNQUEIRA, 2009), denunciar as forças e os ares nefastos que vivemos nos últimos anos. Tudo isso, acaba “tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 16). Mas vale lembrar que não são apenas pelos ramais acadêmicos que a resistência se constrói. Ela é uma das várias possibilidades existentes.

As intensas produções de pesquisas e a consequente ampliação dos conhecimentos sobre a questão da diferença na educação, é uma das formas que poderá tornar a sociedade compreensiva sobre as dinâmicas curriculares que são predominantemente heterocisnormativas. Talvez assim, quem sabe, os indivíduos situados fora do padrão possam encontrar nas instituições de ensino um ambiente de valorização e que, segundo o que propõe Torres (2010), vejam a escola como um espaço de luta e garantia da cidadania.

Portanto, esta pesquisa torna público experiências e práticas curriculares de docentes que vivem com sua sexualidade fora dos padrões, nos ajudando a conhecer e compreender o desafio de ser e trabalhar com as diferenças nas nossas salas de aulas, no pátio da escola e no dia a dia do ano letivo.

Além disso, busco analisar – e talvez este seja o ponto principal – as ações que tais educadoras/es assumem quando a diferença aparece: até que ponto consentem a heterocisnormatividade e em que medida valorizam e visibilizam as diferenças? Será que suas práticas docentes podem lançar as diferenças para o fundo empoeirado e mal iluminado do “armário” ou contribuem para ambiências favoráveis aos sujeitos não-normativos, onde suas existências e resistências possam encontrar apoio?

²⁶ Sobre isso, tratarei com mais ênfase na subseção teórica 3.1, que discute sobre as continuidades e descon continuidades históricas nas discussões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais.

Assim, esta proposta de estudo poderá ser útil às instituições de ensino e, particularmente, às/aos educadoras/es que venham a borrar as “verdades” que separam, tanto quanto podem e excluem do espaço escolar não só sujeitos LGBTI+, mas qualquer uma/um que atravesse os limites binários. Nesse sentido, estas linhas poderão contribuir para que o corpo docente possa refletir sobre suas atuações, vislumbrando como o currículo é espaço não somente de efeitos negativos ou opressores de poder, mas de resistência.

Encaro também a discussão deste trabalho como uma grande contribuição ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do qual faço parte como discente do Mestrado na linha de Currículo.

Numa busca realizada no site do PPEB pelas dissertações defendidas²⁷, pude me deparar com um total de 101 produções concluídas concernentes ao período de 2017 a 2021²⁸. Desse número encontrei, relativo ao tema da diferença de gênero e sexualidade vinculada ao currículo, 4 dissertações que, em maior ou menor grau, abordam essa temática.

Recordo-me que no ano de 2019, quando participei do Seminário Nacional de Educação Básica²⁹, organizado pelo PPEB, apenas 2 trabalhos discutiam gênero e sexualidade – incluindo o meu, intitulado *Ações do Grupo PET Interdisciplinar nas escolas públicas de Belém-PA contra a LGBTfobia em 2018*. Assim, pretendo com as questões colocadas nessa pesquisa cooperar com a ampliação da discussão da diferença de gênero e sexualidade na linha de currículo do PPEB.

Observemos, na próxima seção, como foram construídos os percursos metodológicos para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa.

²⁷<https://ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>

²⁸Série histórica presente no site.

²⁹Site do evento: <https://www.even3.com.br/anais/seminarioppeb/>

2 TRAÇANDO UM MOVIMENTO FOUCAULTIANO EM UMA PESQUISA DESAFIADORA

Adentro no mundo acadêmico da pós-graduação em 2020, enquanto ainda era discente concluinte do curso de Pedagogia da UFPA. O processo seletivo ocorreu por alguns meses, no segundo semestre de 2019, tudo dentro dos parâmetros, conforme estabelecidos pelo PPEB. Isso tudo num momento em que, pelo menos em Belém, o novo Coronavírus ainda não era um problema sanitário.

Esta pesquisa torna-se desafiadora na medida em que percalços foram surgindo atipicamente. O próprio contexto mundial do novo Coronavírus é em si uma problemática além do comum em uma pesquisa. É desafiadora por tocar em um assunto socialmente sensível – as diferenças sexuais e de gênero –, ainda mais quando atrelado à educação, aos currículos, à escola. É ainda mais árdua quando o mundo atravessa uma condição sanitária que trouxe sofrimento físico, emocional e psicológico, isolamento social, luto e uma nova rotina.

Em março de 2020, a COVID-19 – doença causada pelo coronavírus – foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, infectando com rapidez milhares e depois milhões de pessoas no mundo inteiro. Com isso, medidas urgentes de saúde foram adotadas, instituindo protocolos de isolamento, distanciamento social e fechamento de atividades não-essenciais pelos governos estaduais no Brasil.

As instituições de ensino no país tiveram que fechar as portas e a continuidade do processo formativo das/os alunas/os se deu por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). É nesse contexto em que minha pesquisa esteve recentemente inserida, uma vez que somente em janeiro de 2022 é que a UFPA retornou com as atividades presenciais. Uma realidade atípica e, por muito tempo, eminentemente virtual, na qual as aulas e as orientações do mestrado estavam sujeitas ao mundo digital.

A turma de 2020 no PPEB, em que estou inserido, não possuiu, por conta dos protocolos de biossegurança no período pandêmico, contato pessoal, nem foi possível frequentar a Biblioteca Central da UFPA para consultar e emprestar materiais necessários para a escrita, tampouco se pode compartilhar presencialmente as experiências, alegrias e tristezas enquanto se desfrutaria de um café no fim da tarde na universidade.

Início esse tópico falando sobre essa realidade porque ela incide diretamente na minha e em tantas outras pesquisas, influenciando meu desempenho acadêmico e, principalmente, a minha saúde mental. Em virtude desse contexto, as orientações me guiaram para outros caminhos, distintos dos pensados inicialmente.

Meu objetivo no Mestrado sempre foi prosseguir com as discussões realizadas na minha monografia, que também estavam diretamente implicadas com minhas questões escolares e as questões da diferença na graduação. O projeto de dissertação influenciado pelo TCC de Pedagogia e apresentado ao PPEB, depois de aprovado, sofreu algumas poucas alterações por parte de meu ex-orientador, o Professor Wladirson, cujas mudanças estavam mais concentradas na metodologia, muito por conta da situação pandêmica.

Continuava com as pretensões de investigar práticas curriculares de docentes integrantes da comunidade LGBTI+, mas toda a produção da pesquisa – assim como as reuniões de orientação com o professor – não poderiam ser feitas presencialmente. Teria que, nesse sentido, realizar o processo da pesquisa de forma virtual: pesquisa teórica, busca de interlocutoras/es e entrevistas online.

A pandemia e a falta que o universo acadêmico presencial fez trouxeram-me duros momentos de questionamentos sobre minha capacidade em permanecer no mestrado. Tudo isso, ao lado de outras questões, foram me deixando desmotivado. A UFPA era como minha segunda casa, onde passava a maior parte do meu dia, em contato direto com amigas/os, com os livros e com os eventos científicos. Distanciar-me disso tudo durante o período do ERE e nos estados críticos da pandemia me deixou, em relação às minhas produções, em *stand-by* durante todo o ano de 2020, sem nenhum avanço na realização da pesquisa.

Infelizmente, uma das pessoas que estiveram ao meu lado, ouvindo-me e auxiliando-me, nesse processo de autossabotagem, veio a óbito em 9 de abril de 2021, depois de uma reinfecção com o Coronavírus: meu orientador, meu estimado e querido professor/amigo, Wladirson Ronny da Silva Cardoso. Com isso, o professor Wlad deixou, além do marido, da família e amigas/os, as/os suas/seus 4 orientandas/os – Nitthaelly, Graciete, Bruno e eu – suas/seus 4 pupilas/os, seus “amores” – como ele sempre reforçava.

Meu professor-amigo falece no dia em que o vírus e a má gestão da saúde no Brasil ceifou, em números oficiais, 3.647 vidas. Wladirson, presente! Até o momento que escrevo as páginas dessa pesquisa, já são mais de 689.000 óbitos – mortesaonde a maioria poderia ter sido evitada com um trabalho organizado e intenso para compras e distribuição das vacinas e não de descrédito de sua eficiência, como ocorreu no Brasil.

Com a partida do meu orientador, a professora doutora Josenilda Maria Maués da Silva, assume a orientação da minha dissertação, dando prosseguimento à minha pesquisa numa perspectiva teórico-metodológica foucaultiana. Além disso, nossas concepções – minhas e as da professora Josenilda – estão direcionadas pelas teorias pós-críticas de currículo, operando-as a partir do pensamento da diferença em educação e na perspectiva pós-

estruturalista.

A produção dos dados desta pesquisa conta com entrevistas virtuais guiadas por um roteiro semiestruturado. Essas interlocuções ocorreram de forma inteiramente virtual, cumprindo o distanciamento social sugerido pelos órgãos internacionais e nacionais de saúde pública, para dificultar a disseminação desenfreada das variantes da COVID-19 no Brasil.

As entrevistas virtuais têm uma série de particularidades que não podem ser negligenciadas na produção de interlocuções. Ao discutirem sobre as potencialidades e os desafios desse instrumento de pesquisa no contexto da COVID-19, Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) nos dizem que, por conta do distanciamento social para evitar a disseminação do vírus, faz-se necessária a busca de estratégias que permitam a continuidade das investigações – e a entrevista online é uma delas.

Segundo esses autores, “elas podem ser realizadas de forma síncrona, com interação simultânea (videoconferência, audioconferência ou troca de mensagens instantâneas) ou assíncrona, sem interação simultânea (e-mails e fóruns de discussão)” (SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 962). Aqui, as entrevistas online ocorreram na modalidade síncrona, por meio de videoconferência na plataforma *Google Meet*.

Para que as interlocuções virtuais possam ocorrer de forma bem sucedida é imprescindível que a/o pesquisadora/or:

(1) se familiarize e teste os equipamentos e a plataforma que será utilizada (*Google Meet*, *Skype*, *Zoom*, e outras), antes da realização da entrevista; (2) use conexão direta à Internet em vez de Wi-Fi; (3) tenha equipamentos de reserva para substituição imediata em caso de falhas tecnológicas; e (4) disponha de espaço suficiente no computador para arquivar a gravação dos arquivos gerados, por vezes grandes, como os de videoconferências. (SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 963).

Além disso, esses autores recomendam que a/o entrevistada/o tenha familiaridade com a plataforma e que a/o pesquisadora/or forneça opções para eventuais problemas técnicos. Nesta pesquisa, caso a/o participante do estudo tivesse dificuldade com o *Google Meet*³⁰, minha alternativa seria a utilização do recurso de videochamadas de um dos aplicativos mais comuns do cotidiano: o *WhatsApp*³¹. Minha escolha pelo *Google Meet* se justifica em razão da plataforma possuir opções de gravação da reunião e de compartilhamento de tela, se necessário.

Por meio de uma rede de contatos via redes sociais na internet, buscando indicações

³⁰ Escolhi o *Google Meet* por ser uma das ferramentas de videoconferência mais utilizadas no mundo (SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020), além de ser uma plataforma de fácil acesso e manuseio.

³¹ O *Whatsapp* também é uma das tecnologias mais utilizadas para reuniões virtuais (SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020).

com amigas/os e militantes do movimento LGBTI+, procurei por minhas/meus interlocutoras/es da pesquisa. Para guiar-me nessa busca, instituí inicialmente, como requisito de participação da pesquisa, que seriam docentes que atuam na educação básica pública no município de Belém e que se percebam como não-heterossexuais e/ou não-cisgêneros, fugindo, portanto do modelo heterocisnormativo.

Contudo, devido a alguns contratemplos, não foi possível realizar a pesquisa com uma professora transexual, que havia aceito participar do estudo. Das duas professoras transexuais que encontrei através do apoio de amigas/os, uma aceitou colaborar com sua narrativa, mas por conta de compromissos pessoais e questões familiares, não foi possível marcar uma entrevista com a docente.

Logo, a pesquisa conta, por fim, com a participação de 2 professoras lésbicas e um professor gay, ficando, assim, uma pesquisa voltada apenas para a experiência de docentes não-heterossexuais, já que as docentes não-cisgêneras não puderam participar.

Os critérios de participação foram eleitos com base nos estudos teóricos que discutem educação e diferença, os quais alegam total desprezo e silenciamento de docentes heteronormativos frente às identidades não-hegemônicas (TORRES, 2010; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997).

A partir do campo teórico e concomitantemente com a imersão na empiria, fui construindo meu objeto de pesquisa, os critérios e as questões importantes a serem destacadas nas entrevistas. Essa investigação busca saber se – e como – docentes LGBTI+ agem diante das diferenças em termos de gênero e sexualidade em suas experiências curriculares e quais elementos tornam-se desafios para uma prática docente não-normativa.

Por recomendação da minha orientadora, realizei uma entrevista virtual piloto com um docente que atende aos critérios estabelecidos a partir do problema de pesquisa. O objetivo da interlocução era estabelecer uma primeira aproximação com o campo empírico, o que nos auxilia a balizar o roteiro de entrevista, dialogar com os elementos teóricos reunidos até o momento e verificar a necessidade de buscar outras ferramentas teóricas. Ou seja, trata-se de tentar balizamentos do ponto de vista teórico e metodológico para não incorrer no risco de construir um arcabouço epistemológico sem que este atenda à empiria.

Conheci o participante da entrevista virtual piloto através de uma breve consulta entre amigas/os nas redes sociais. Tão logo fiz o convite, o professor aceitou participar da pesquisa. Depois de solicitar sua participação, tornamo-nos amigos e em pouco tempo nos reunimos de forma virtual, sendo norteados pelo roteiro preestabelecido.

A entrevista virtual piloto ocorreu na noite de 23 de agosto de 2021, com duração de 1

hora na Plataforma *Google Meet*. O interlocutor³² – é um sujeito que se autodenomina como *gay*, professor de sociologia da rede Estadual de Educação desde 2007 e técnico da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Antes disso, também atuou, e ainda atua, em um curso preparatório para o vestibular em um instituto que difunde, segundo ele, a Cultura de Paz, cidadania e Direitos Humanos em comunidades do município de Belém.

Na conversa com o interlocutor pude encontrar enunciados potentes que tratam da diferença e do currículo. O roteiro que norteou o diálogo foi resultado de algumas alterações feitas desde que foi criado. Após a entrevista, observei alguns aspectos que não ficaram evidentes e outros que poderiam ser mais elaborados e, com isso, modifiquei novamente algumas questões norteadoras do roteiro³³.

Esse contato prévio não foi a produção de uma interlocução definitiva, pois há aspectos que retornei e explorei com o docente participante, uma vez que entendemos que esse é um momento de desfazermos nossos próprios raciocínios sobre o tema. O ensaio que foi realizado não era, necessariamente, uma forma de confirmar o que supomos e construímos até aqui, mas sim uma oportunidade de confrontar nossas ideias e, caso houvesse necessidade, de recriá-las.

Acaixa de ferramentas que me auxiliou para o estudo dessas entrevistas foram os pressupostos da análise do discurso, que podem ser entendidas como método de aprofundamento do conjunto de enunciados (ditos e não ditos), encabeçada aqui por Michel Foucault (2008; 1996).

Dessa forma, as precauções metodológicas adotadas aqui não se constituíram como um projeto cartesiano, como uma camisa de forças, irreduzível. Numa pesquisa pós-estruturalista, como esta, o método é construído e desconstruído na medida em que se fizer necessário. No entanto, trabalhar com a categoria *discurso* e, mais especificamente, com a *análise do discurso*, numa perspectiva teórica e metodológica, exige um certo número de cuidados e atenção para não se esquivar dessas abordagens.

Antes de falar do discurso é necessário realizar algumas breves considerações sobre um conceito que anda frequentemente com ele: a linguagem. Numa perspectiva pós-estruturalista, prevalece a significação e a força produtiva da linguagem e dos discursos. Assim, podemos nos comunicar e construir nossos sistemas de significações. É pela linguagem que as realidades são produzidas.

³² As informações de vida e profissão das professoras e do professor participantes da pesquisa estão mais adiante.

³³ O roteiro encontra-se ao final do texto, no Apêndice.

Na concepção estruturalista, movimento que vigorou a partir da década de 1950 com Ferdinand de Saussure, a realidade que a linguagem exprime é abstrata, homogênea, estável, fixa e, acima de tudo, exterior a nós. A estrutura, de modo literal, é “precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente” (SILVA, 2011, p. 118).

Desse modo, numa abordagem pós-estruturalista, o processo de significação produzido pela linguagem nos permite uma leitura da realidade como algo indeterminado, instável, contingente e questionável, pois o significado é construído socialmente, entre relações móveis de saber e poder.

O próprio sujeito sofre uma mudança, pois numa abordagem pós-estruturalista, “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2011, p. 120), contrapondo-se ao indivíduo monolítico e homogêneo da modernidade.

A linguagem é isso: um meio sistemático onde não só se diz e se faz dizer, mas se produz e reproduz significados, representações, sentidos e modos de ser. Linguagem e discurso caminham lado a lado e são interdependentes. Para teóricas/os pós-estruturalistas, esses elementos constroem saberes, poderes, verdades e sujeitos, e os fabricam na medida em que deles falam.

É pela linguagem que ele [o discurso] opera conhecimentos, formas de existência, comportamentos. E certamente é pela linguagem que o discurso forma um determinado tipo de sujeito. Contudo, é também pela linguagem que os corpos por ela criados resistem. Compreender a dimensão produtora da linguagem e a forma pela qual ela opera a fabricação da realidade não pode ser reduzido a um sistema ou código. Para entender a linguagem com Foucault, requer-se compreender que não se trata apenas de dizer a realidade, de que não há apenas palavras que representam as coisas, mas, que criam as coisa [sic] de que falam (RODRIGUES, 2018, p. 35).

O discurso é um fenômeno linguístico, é uma rede de enunciados produzida em meio a determinadas condições históricas de possibilidades para que haja sua emergência. Ele não se materializa simplesmente apenas na fala, mas por imagens, pela escrita, por uma música, um desenho, uma lei ou qualquer outra forma de signo. Como efeito da linguagem, produz elementos políticos, culturais e sociais.

Como um dado da linguagem, o discurso organiza os modos de ser, de dizer e de saber na sociedade, ao mesmo tempo em que é por esse sistema é organizado. Discurso, ou ainda prática discursiva, no que discorre Foucault, é “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Discurso é um conjunto de enunciados, cujas condições de surgimento dos tais enunciados são determinadas pela *epistémê* – que Foucault abordou inicialmente em *As Palavras e as Coisas*. Esse conceito é usado pelo autor como aquilo que possibilita a emergência discursiva na história, numa determinada ordem, instituindo o que pode ou não ser dito, quem tem a legitimidade de fala, quando e como se fala. Ordem essa que estabelece uma série de regras e que podemos encontrar nas obras de Michel Foucault, mais especificamente em *A Ordem do Discurso*.

A *epistémê* é a esteira, o paradigma provisório, onde os discursos são possíveis de serem produzidos e veiculados, é o terreno que irá garantir que eles se constituam como verdades, e é aquilo que, como argumenta Foucault (2008), permitirá o aparecimento dos discursos num dado contexto histórico e não em outro.

Suspeitaremos, talvez, que a *episteme* seja algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporá a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época [...]. Por *episteme* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados [...]. A *episteme* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas (FOUCAULT, 2008, p. 214)

A *epistémê* se situa no campo discursivo. É o que nos fornecerá possibilidades de separar os enunciados inqualificáveis dos qualificáveis, de eleger práticas discursivas legítimas no interior de um campo. É, nos termos de Foucault (2021), um dispositivo estratégico, e enquanto dispositivo “está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 2021, p. 367).

Um dos equívocos nas pesquisas que envolvem a análise do discurso se dá numa incompreensão da noção de discurso em Foucault, ou seja, a prática de não tomar o discurso pelo próprio discurso. Em outras palavras, não levar em conta o enunciado em si e tentar interpretar um possível significado, descobrir sentidos outros, desvendar algo que está encoberto. Uma pretensa análise, portanto, que não parte da perspectiva do outro, mas sim da visão da/o pesquisadora/r.

O próprio discurso tem as respostas que a/o pesquisadora/r necessita. Ele não deve ser algo a ser desvendado pela consciência de quem está de fora. Conforme Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p.198), “para Foucault, não há nada por trás das cortinas, nem sob o chão que

pisamos”. Cabe ao sujeito, portanto, não buscar o que os discursos nos escondem e o que querem nos dizer, “mas sim descrever quais as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados” (FISCHER, 2001, p. 221).

Uma análise do discurso foucaultiana busca não o desenvolvimento de uma interpretação, de uma dinâmica exterior aos enunciados que intenta desvendar algo sobre eles, mas sim entender as circunstâncias que proporcionaram o aparecimento, ou emergência, desses enunciados, de que *epistémê* eles falam, a que tempo-lugar estão inseridos e a que formação discursiva pertencem, o que eles colocam em movimento e o que/quem produzem (FOUCAULT, 1996; VEIGA-NETO, 2007). Nesse sentido, conforme discorre sobre a arqueologia do discurso, Michel Foucault nos indica um caminho:

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados - e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferecem à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas. Só pode se referir a *performances* verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva. (FOUCAULT, 2008, 124).

Para uma incursão na análise enunciativa foucaultiana, é salutar considerar dois pontos que o filósofo francês nos chama atenção e que devemos renunciar. O primeiro consiste no fato de que não se deve desvendar uma origem secreta nos discursos, nem investigar a gênese histórica dos mesmos, com a pretensão de linearizar, cronologizar, aquilo que é, antes de mais nada, fragmentado e descontínuo. Isso se expressaria numa ingenuidade.

A esse tema se liga um outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. (FOUCAULT, 2008 p. 28).

Portanto, o trabalho da/o pesquisadora/r que se utiliza dessa abordagem metodológica é explorar, *cavar* – de forma arqueológica – as camadas que contribuíram para a existência do discurso. É deter-se neles, permanecer no que dizem, ainda que demasiadamente simples. Ao

escavar os discursos, devemos abandonar, a ideia pretensa de buscar “um ‘outro’ discurso mais oculto” (FOUCAULT, 2008, p. 157).

A análise dos discursos em Foucault está desvinculada, portanto, das explicações essencialistas, foge do naturalismo, das polarizações e da pressuposição de que tudo é como é a partir do ponto de vista da/o pesquisadora/r. Dessa maneira, é imprescindível voltar-se às dinâmicas entre poder e saber, à microfísica das relações sociais de poder, aos graus de dominação entre sujeitos e ao vínculo dos discursos com o dispositivo que os operam.

O uso da análise discursiva como ferramenta metodológica precisa, antes de tudo, recusar pretensa noção de um enunciado à espera de um sujeito para desvendá-lo. Não devemos, nessa abordagem, supor que o enunciado possui falhas que precisam ser preenchidas. Não podemos destrinchar os discursos à procura de uma lógica interna e de seus muitos significados. Ou seja,

[...] em termos foucaultianos, a análise do discurso é o estudo (de uma prática discursiva) que não se situa entre os dois pólos opostos e demarcados, de um lado, pela Filosofia Analítica - o pólo da *formalização*, em que sobre o discurso é tentada uma redução por meio da lógica-, e, de outro lado, pela Hermenêutica - o pólo da *interpretação*, em que a partir de uma frase buscam-se as outras às quais tal frase remeteria. (VEIGA-NETO, 2007, p. 97).

O discurso é tão rico que, ainda que carregue uma simplicidade à primeira vista, ou pareça *pobre* demais, dele se dispersam tantos outros enunciados, que atravessam outros campos e é profundo na sua própria superfície (FISCHER, 2001). Ora, a partir desse entendimento, é possível compreender que os discursos “são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Centrando-se nas “fases” foucaultianas relativas ao saber e poder, tomamos como necessária uma arqueogenealogia, para que se compreenda as *epistémês* e as condições históricas de sua emergência e do funcionamento discursivo, e sempre partir do conceito de que todo discurso não está desligado “do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem” (LECOURT, 1971, p. 51).

É importante, no que sugere Veiga-Neto (2007, p. 46), “dar relevo às partes, tantas vezes tidas como insignificantes, para tentar articulá-las e montar o todo”. E é exatamente isso que Foucault se propõe quando explora os discursos, onde, ao usar de uma arqueogenealogia dos enunciados se aprofunda nas camadas discursivas, detém-se naquilo que foi dito e o analisa em uma perspectiva descontínua.

A partir das análises das obras foucaultianas, entendemos que o sujeito não possui uma essência, nem é autor do discurso que profere – uma vez que o discurso é um a priori histórico, ou seja, ele está antes de nós e está por nós. O indivíduo é produto de práticas discursivas e sua subjetividade é fabricada no interior desses discursos produtores das *verdades* de um determinado contexto. E na medida em que se alteram, os discursos constroem novos sujeitos, formando corpos e objetos na medida em que deles falam. Ou seja, “para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

Os discursos nunca são os mesmos depois que atravessam os sujeitos. Eles não são pontos estáticos, mas construções sempre em exercício na sociedade (Clarice Salette TRAVERSINI; FERREIRA, 2013). Fonseca (2011), ao tratar sobre a constituição do sujeito pelo pensamento foucaultiano, nos diz:

Os diversos tipos de enunciação não remeteriam, assim, a função unificante de um sujeito, mas, antes, manifestariam sua dispersão. Seja dispersão dos diferentes estados que recebe, seja nos lugares ou nas diversas posições que ocupa quando exerce um discurso, seja ainda na descontinuidade dos planos de onde fala (FONSECA, 2011, p. 19).

O discurso não pode ser visto como a expressão de um sujeito que pensa, que conhece e que enuncia, e sim como “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 61). Dessa forma, desvincula-se o caráter a-histórico, preexistente e transcendental do sujeito, retira-se dele a ilusão de posse dos enunciados. Os discursos não se situam nos sujeitos, mas transpassam-nos.

Os enunciados, de maneira geral, são criados e/ ou transmitidos com base em outros. Eles vieram de algum lugar, se destinam para alguém, se associam com outros campos e se materializam em determinados espaços-tempos. Não são neutros, possuem intencionalidades, são efeitos de uma dispersão (FISCHER, 2001).

Os discursos médicos, religiosos, jurídicos e também pedagógicos que difundem, por exemplo, a abjeção³⁴ dos corpos LGBTI+ são apoiados arbitrariamente por outros mais, encontrando regularidades em outros tantos campos, desconstituindo e descontinuando o ser do sujeito.

Ao analisar os discursos é necessário ainda compreender que a *função enunciativa*, que faz aparecer nos enunciados uma materialidade repetível, não é manifestação de

³⁴Segundo Butler (2018, p. 197), os seres abjetos são “aqueles que ainda não ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito”. Ou seja, a marcação de um corpo abjeto é necessária para localizar um corpo cujos limites habitam a normalidade. Isso é necessário “para que o domínio do sujeito seja circunscrito”.

um sujeito, mas sim o lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (Vilma Nonato de BRÍCIO, 2018, p. 30, grifos da autora).

O corpo do sujeito LGBTI+, que experimenta, portanto, a diferença, inegavelmente é alvo, de uma intensa rejeição e ajustes, e os discursos que corroboram para isso ganham destaque na área médica (presente na figura da/o doente), na igreja (como a/o pecadora/r e abominável) e também nas leis (em países que criminalizam as/os não-héteros, travestis e transexuais). Cada formação discursiva irá contextualizar os enunciados em seu campo específico e cada estratégia de saber-poder coloca o sujeito em uma posição diferente, com uma imagem distinta, dispersando-o. Os discursos fabricam diferentes sujeitos. O sujeito, dessa forma, não é uno, mas discursivamente múltiplo.

É necessário que se entenda, antes de mais nada, que os discursos, para Foucault (2008), devem ser tomados como acontecimentos e práticas, envoltos em um contexto. Produzem e reproduzem significados dentro de jogos de verdade permeados por um saber-poder. Nas palavras do autor, o termo “jogo” pode levar a uma interpretação equivocada.

Quando digo “jogo”, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda. (FOUCAULT, 2017, p. 276).

Os enunciados, atravessados pelos dispositivos de controle social, são organizados, meticulosamente criados e reproduzidos, justamente para gerar os indivíduos necessários para o sistema e, assim, conforme Traversini e Ferreira (2013, p. 222), “apoiam-se uns nos outros para manterem o status de verdade, ou seja, dependem de uma série de estratégias advindas de outras formações discursivas para serem aceitos”.

As condicionalidades de criação e reprodução dos enunciados pertencem à formação discursiva, delimitadas num contexto discursivo próprio de seu campo de saber. Ou seja, os enunciados que compõem os discursos médicos, por exemplo, não vão afirmar que a homossexualidade é pecado, mas sim diagnosticá-la como um desvio mental, uma doença.

Embora possam se relacionar com outros campos, cada enunciado deve obedecer a uma ordem do discurso (FOUCAULT, 1996). Assim sendo, o discurso de um campo de saber, é reconhecido e faz sentido para as/os suas/seus membras/os. São *verdades* para esses sujeitos, podendo não ser válidas para outras/os, de outros campos.

A igreja tem seu próprio conjunto de enunciados, assim como a escola, o sistema jurídico, a medicina, a mídia. Mas isso não quer dizer que um determinado discurso não será disperso e transversalizado em cada uma dessas esferas que constituem a sociedade.

Se o ideal é a existência de um sujeito útil, produtivo ao estado, cristão, cisgênero e heterossexual, todas as tecnologias de controle social, balizadas por saberes-poderes hegemônicos, estão imbricadas com a tarefa de fabricar esses corpos.

Cada campo discursivo elabora suas verdades, seu *ethos*, historicamente construídos e massivamente internalizados através das tecnologias de controle, dos processos de subjetivação³⁵ e pelo uso assimétrico de poder (FOUCAULT, 2014b). A disciplina, exterior ao sujeito, passa aos poucos a ser exercida e tomada como prática, o que faz com que se chegue à naturalização do discurso e à pregação deste como verdade absoluta.

É essa a função dos enunciados: construir discursos, que servem aos interesses dos campos de saber-poder, e garantir práticas discursivas, articuladas entre si e sacralizadas no cotidiano. Para Veiga-Neto, as práticas discursivas são mais do que falas e ações concretas, elas são um coletivo de enunciados, conectados uns com os outros e que “moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93).

Quando Foucault escreveu sua singular *História da Sexualidade*, em termos metodológicos, ele não se propôs a escrever uma história cronológica, contínua e linear, mas se aventurou em caminhar por entre os discursos produzidos em diferentes tempos-lugares sobre o sujeito e a sexualidade, *arqueogenealogizando* as “camadas” enunciativas que incidiram para os acontecimentos analisados por ele. Foucault, então, contraria essa forma totalizante de se fazer história e a refaz desse modo: descontínua, fraturada e atravessada por deslocamentos (FOUCAULT, 1997).

[...] é preciso renunciar à crença de que seja possível chegar à irrupção de um acontecimento verdadeiro, pois jamais seria possível ao homem dele reapoderar-se integralmente – e, conseqüentemente [sic], de si mesmo. Nessa concepção passa-se a tratar o acontecimento no jogo de sua instância, na pontualidade em que aparece e em sua dispersão temporal (Vanice SARGENTINI, 2004, p. 86).

A partir da recusa dessa reconstituição tradicional dos fatos e do pensamento harmônico e evolutivo, Foucault se propõe a uma história nova, atrelada ao saber, a um projeto arqueológico do saber. Esta se traduzirá na materialização do seu primeiro momento

³⁵ Foucault (2017, p. 256) chama de subjetivação “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de uma organização de uma consciência de si”.

de análise do sujeito – o principal tema de suas pesquisas. Logo, o sujeito é visto não de uma forma perene, essencial e transcendental, nem mesmo os enunciados que reproduz são, originalmente, dele. Acreditamos, sem nos dar conta, em lógicas contínuas e lineares, naturalizando as formas em que somos constituídos, em que somos sujeitos. Portanto,

é preciso pôr em questão [...] essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; **é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens**; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam. E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos (FOUCAULT, 2008, p. 24, grifo nosso).

Para Vilma Brício (2010), o livro *Arqueologia do Saber* traduz sinteticamente os procedimentos metodológicos foucaultianos baseados nas dimensões de Discurso, Enunciado e Saber. Segundo ela, “para analisar o discurso na perspectiva foucaultiana é preciso se deter no nível de existência dos discursos, em sua complexidade, nos enunciados e nas relações que o próprio discurso põe em funcionamento” (BRÍCIO, 2010, p. 28).

Os discursos estão imbricados em contextos, atravessados por possibilidades históricas, circunscritos por *epistémês* e cuja materialidade se dá por um saber-poder hegemônico. Eles não são coisas soltas e desprovidas de saber e poder. A análise do discurso não pode prescindir dos efeitos, do funcionamento, da heterogeneidade e dos enunciados presentes no discurso.

Todo enunciado, de acordo com Foucault (2008) existe a partir de quatro elementos: a referência que identificamos algo; um sujeito, que não pode ser entendido como o autor da formulação, mas como uma posição a ser ocupada; um campo associado, onde coexistem outros enunciados – seja do mesmo campo discursivo ou não – e; uma materialidade específica que compreende as formas concretas de aparecimento dos enunciados. Esses elementos que oferecem a possibilidade de um enunciado acontecer estão inscritos num espaço-tempo, dentro de um contexto, aonde os quais devem obedecer a uma série de regras para funcionar.

Não é possível esquecer que Foucault nunca trabalhou em suas obras a técnica das entrevistas. Mas, adotaremos aqui um olhar foucaultiano para analisar os discursos presentes nas interlocuções. Tais discursos tomados enquanto forças potentes, mesmo em suas aparentes simplicidades.

A análise do discurso foucaultiana neste trabalho investigativo será útil para observarmos a vivacidade dos enunciados, suas condições de existência e as relações de poder

e resistência que os atravessam. Aqui, essa abordagem permite-nos perceber os discursos na sua superfície e que “mesmo os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso” (VEIGA-NETO, 2007, p. 98). Com isso, consideramos necessário dizer sobre que lugar, qual contexto e atravessamentos constituem os enunciados que serão observados.

Os discursos analisados são de 3 docentes não-heterossexuais, sendo: Um docente *gay* – que já nos concedeu uma entrevista piloto – e duas professoras lésbicas. Todas essas posições de sujeitos são assumidas pelas/os próprias/os docentes que atuam no município de Belém-PA.

3 AS (IM)POSSIBILIDADES DA DIFERENÇA NA PRÁTICA CURRICULAR DE DOCENTES NÃO-HETEROSSEXUAIS

Esta seção é concernente ao referencial teórico da pesquisa e nos fornece discussões sobre questões pertinentes ao campo curricular e à prática docente na/da diferença. Aqui, realizo em três momentos reflexões sobre o terreno curricular que professoras/es poderão encontrar ao lidarem com as diferenças. Três discussões a respeito dos desafios em construir docências cujas práticas curriculares reconheçam e legitimem as diferenças de gênero e sexualidade.

As subseções que se seguem, abordarão questões relacionadas a diferença no currículo discutindo o contexto legal para o debate da temática no espaço escolar, a dinâmica discursiva de incitação-silenciamento de corpos e sexualidades no espaço escolar e os elementos que afetam a experiência docente na/com as diferenças.

Essas análises trazem algumas discussões presentes na literatura sobre a temática da pesquisa e poderão oferecer-nos elementos para análise dos discursos das/o interlocutoras/r que serão discutidas mais adiante. As próximas linhas permitem-nos compreender os cenários que influenciam na forma como as diferenças sexuais e de gênero circulam nos currículos e nas práticas curriculares de docentes não-normativas/os.

3.1 CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Como uma pesquisa pautada nas formulações teóricas foucaultianas, tratamos o movimento das políticas educacionais em relação às questões de gênero e sexualidade na perspectiva de continuidades e descontinuidades. A análise realizada aqui não se trata de uma métrica, que encara esses processos como avanços e retrocessos, mas de compreender como as políticas educacionais nessas temáticas foram se constituindo historicamente.

Evidentemente, somos tentados a tratar tais transformações por um juízo de valor. Mas, na companhia de Michel Foucault, necessitamos tensionar, inquirir, problematizar e refletir sobre as condições históricas de possibilidades para a emergência dos discursos, bem como as relações de poder que os atravessam e os campos de saber que estão em disputa.

Debates amplos e progressistas sobre as questões de gênero e sexualidade nos espaços escolares nos auxiliariam, dentre tantas possibilidades, a problematizar hierarquias sexuais e assimetrias de gênero, além de contribuir para a legitimação e valorização das diferenças entre os sujeitos. Contudo, as propostas legais para as discussões sobre tais temas no âmbito da

educação, como em qualquer realidade social, são atravessadas por forças que se opõem constantemente, produzindo assim conflitos e tensionamentos que movimentam em nível nacional as políticas voltadas à educação, dentre estas, as de currículo.

Considerando esse cenário, investiremos na discussão de algumas continuidades e discontinuidades históricas nas políticas educacionais que tematizam gênero e sexualidade após a Constituição Federal de 1988.

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 (Cláudia VIANNA; Sandra 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. Com isso, de acordo com Vianna (2018),

as políticas públicas expressas nas principais leis e documentos orientadores das reformas da educação pública brasileira dialogaram, ainda que de forma insuficiente e por vezes prepotente, com muitas das demandas sociais voltadas para a área da educação, e procuraram, **com sucessos e retrocessos, introduzir propostas que consideraram inovadoras no ensino público, com maior visibilidade para o campo do currículo.** (VIANNA, 2018, p. 24, grifo nosso).

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”.

Nos marcos legais que norteiam as políticas educacionais, especialmente as de currículo, observamos, de acordo com Vianna (2018), o caráter atenuado, dissimulado ou

ambíguo das questões de gênero e sexualidade e percebemos como essas temáticas ficam subsumidas “ao discurso geral sobre direitos e valores” (p. 77).

Além disso, vemos insistentemente que no âmbito legal o debate sobre a diferença se resume apenas em promover a tolerância no ambiente escolar, contudo “associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas oficiais e nos currículos” (LOURO, 2013, p. 50).

No decorrer da primeira década do século XXI a prática de ocultação desses termos nos marcos legais foi se atenuando, mas nos últimos anos podemos observar que estamos imersos constantemente em novos ataques e perdas (VIANNA, 2018; Lucélia de Moraes BASSALO; Wivian WELLER, 2020).

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. Mas, para Dayana Brunetto e Débora Araújo (2009), os equívocos conceituais do documento não podem ser encarados apenas como meros deslizamentos, pois eles poderiam ocasionar grandes consequências na compreensão social das sexualidades não-heterossexuais, reforçando ainda mais os preconceitos. Nesse sentido, as autoras defendem

que a orientação preconizada pelos PCN precisa ser interpretada como uma proposta de Educação Sexual e não como Orientação Sexual. Sendo uma educação sexual ou uma “educação para a sexualidade”, ampliamos as discussões para aspectos norteadores das relações humanas: sociais, econômicos, éticos, étnicos e históricos. Dessa forma, conseguimos nos desvencilhar de práticas minimizadoras ou superficiais, que inclusive se fazem vigentes na escola quando se pretende tratar a sexualidade de forma fragmentada em ações pontuais por meio de temas “transversais”, como se observa em projetos de prevenção às DST/Aids ou de “Dias disto ou daquilo”. (BRUNETTO; ARAÚJO, 2009, p. 18).

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; Andréa Vieira 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 a uma perspectiva neoliberal. Os PCNs estavam, portanto, dentro de uma agenda internacional, assumida pelo governo federal, como forma de alcançar o progresso. Segundo Vianna,

Pode-se afirmar, com cautela que a participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos, organizados nas várias conferências internacionais, ao longo de 1990, guardava estreitas relações com a construção de um novo pacto educacional voltado ao enfrentamento das desigualdades socioculturais, mesmo que orientado ao cumprimento de outras metas como universalização de acesso e de elevação da escolaridade, a flexibilização dos currículos, entre outros, direcionadas por agências multilaterais internacionais. (VIANNA, 2018, p. 73)

Mesmo que houvessem algumas barreiras para a efetivação das questões de gênero e sexualidade na dinâmica curricular – como a formatação disciplinar dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, as dificuldades pessoais e institucionais em discuti-los e a centralidade dos mesmos em aspectos psicobiologizantes – era inegável a potência dos PCNs (VIANNA, 2018).

Apesar de serem resultados de debates e embates, e de uma deliberação entre especialistas, professoras/es, governantes, os PCNs não se resumiam a uma proposta educacional obrigatória – muito embora tenha existido pressão para cumpri-lo como currículo nacional (MOREIRA, 2009).

A principal característica, portanto, dos PCNs era uma política em forma de diretriz. Para Cury (2002, p. 193), “o termo *diretriz* significa *caminhos propostos para e*, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento” (CURY, 2002, p. 193, grifos do autor).

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). Para o alcance dessa proposta, a CONAE solicitava para o PNE de 2014 a necessária

realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos políticos pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico-racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos. (CONAE, 2014, p. 30).

Porém, o PNE aprovado (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 – o que conseqüentemente ocorreu.

Ao criticarem as supressões no Plano Nacional, o que culminou na desobrigação de implementação dos outros planos decorrentes, Reis e EdlaEggert (2017, p. 19) afirmam que “uma vez aprovadas as leis municipais e estaduais dos respectivos Planos de Educação, ocorreu um movimento voltado para impedir que os estabelecimentos de educação abordassem na sala de aula as questões de gênero [...]”.

Contudo, podemos perceber que, mesmo com a retórica antigênero 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 progressista.

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 a 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, MT, MTS, PA, RR) foram aprovados com menções explícitas às diferentes orientações sexuais e em favor da pauta feminista. De acordo com os autores da pesquisa,

Pode-se, portanto, apreender que esse conjunto de planos traz uma crítica mais incisiva às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos, comportamentos e habilidades de mulheres e homens e sobre diferenças sociais, destacando o caráter socialmente construído do conhecimento científico. **Essas menções nos ajudam a perceber nossas conquistas e atentar para o fato de que foram, paulatinamente, desafiadas e desconstruídas** as concepções essencialistas sustentadas tanto no determinismo biológico quanto no discurso religioso cristão que (ainda) pautam as noções de mulher, mãe, homem, professora, professor, criança, infância, juventude, corpo, sexualidade e família. (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 18-19, grifo nosso).

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 para a garantia dos direitos humanos de pessoas que fogem à regra social do ser homem e do ser mulher.

De acordo ainda com Vianna e Bortolini (2020, p. 21, grifo nosso), “não existe um único projeto de educação e, sim, acirrada disputa. Trata-se de um cenário que exige a percepção das fissuras e das tensões, porque elas são muito importantes para a luta por manutenção de direitos”. Fissuras, brechas, escapes, vazantes, que nos levam a questionar, repensar, recusar e refazer os caminhos para uma educação não-conformista e não-normativa.

Podemos perceber, dessa maneira, que há, sim, constantes ofensivas ao tratamento das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais, mas essa realidade não é uma causa perdida, visto que também temos várias articulações contra essas determinações curriculares pautadas numa concepção binária.

Curiosamente, o PNE anterior, sob a Lei 10.172/2001 enfatizava, explicitamente e ao contrário do PNE atual, a importância das discussões de gênero e de sexualidade para além do patamar biológico, ao mesmo tempo em que se revelava “um avanço em relação ao tratamento dado à educação pela Constituição e pela LDB” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 94).

No documento, exigia-se no livro didático o tratamento das questões de gênero e a retirada de textos discriminatórios. Para o Ensino Superior, demandava-se que os cursos de formação docente deveriam incluir temas como gênero (BRASIL, 2001).

Nos últimos anos, entretanto, 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 BNCC.

Mas o termo “ideologia de gênero” não foi criado, objetivamente, para ser usado 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.

Reis e Eggert (2017), ao analisarem os planos estaduais de educação e as retóricas reacionárias que atravessaram suas elaborações e aprovações, dizem que o termo ideologia de gênero é uma falácia, um recurso neoconservador,

que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual³⁶ na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. (REIS; EGGERT, 2017, p. 20)

Uma das formas de tentar barrar tais questões, através da utilização estratégica da falácia da ideologia de gênero, além de outras temáticas, foi a criação do Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (ESP). Tal projeto tem origem no Movimento Escola Sem Partido, surgido em 2003, criado 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. O pedido veio a partir do então Deputado Estadual do Rio de Janeiro na época: Flávio Bolsonaro, filho do atual Presidente do Brasil.

Após a sua formulação como Projeto de Lei, o Escola Sem Partido assumia-se como Programa, sendo amplamente divulgado pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro e por seu irmão, o vereador Carlos Bolsonaro, da câmara municipal do Rio de Janeiro, ambos filhos do atual presidente do Brasil. O ESP vai ganhando notoriedade, inclusive internacional, quando ele começa a tomar a pauta antigênero em seus discursos (BRUNETTO; MOTTIN, 2020).

Sob a pretensa defesa da neutralidade pedagógica e da punição para docentes que, porventura, fossem consideradas/os doutrinadoras/es, o projeto foi engavetado em 2018. Não demorou muito para que o Movimento e a participação de seu idealizador sucumbissem

³⁶ Por mais que as/os autoras/es utilizem a expressão “diversidade sexual”, advogamos o conceito de “diferenças sexuais e de gênero”, ainda que possuam especificidades. A distinção que realizo sobre os dois termos encontra-se na subseção 1.2, intitulada como “Das inquietudes e pertinências da pesquisa”.

também. Miguel Nagib, por meio de uma rede social em 2020, anunciou seu afastamento e o término das atividades do ESP.

Contudo, 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. Segundo Paula Valim de Lima e Vera Maria Peroni (2018, p. 133), o ESP “esgota a possibilidade de diálogo [...], quando silenciam os sujeitos da educação na elaboração de políticas educativas”, a partir disso, acaba sendo reconhecido pelos críticos como “lei da mordaza”.

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”.

Esses discursos antigênero 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 suas/seus filhas/os a transgredir normas de gênero. O atual Governo Federal e outros tantos governantes e prefeitos que reivindicam para si os títulos de “defensores da família”, sabendo desses temores, recorreram a essas narrativas para fins eleitoreiros. Principalmente no âmbito das políticas educacionais, cria-se e reproduz-se um pânico moral³⁷ com os temas de gênero e sexualidade, que pode ser considerada uma estratégia de dominação contra a tal “ideologia de gênero”, desfazendo, assim, quaisquer tentativas de discussão dessas questões e de promoção das diferenças.

Outro dano 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. As

³⁷ Na subseção 3.3, “implicações curriculares para práticas de docentes na/da diferença”, realizamos uma discussão sobre pânico moral.

únicas abordagens com relação à sexualidade na BNCC se dão pelo viés biológico, suprimindo, na íntegra, os termos gênero e orientação sexual.

Compreendemos, por meio das discussões elencadas, que as políticas que intentam a promoção das temáticas de gênero e sexualidade nos espaços escolares sofrem embates densos. Sem amparo legal para o debate contínuo e sistemático na educação básica, podemos continuar a ver com receio tais temas, resvalando as práticas curriculares que abordem questões da diferença para a clandestinidade.

Os danos, os retrocessos nas políticas educacionais, com ênfase nos currículos, impõem alguns obstáculos às abordagens não-normativas. Relegando às/ aos próprias/os educadoras/es a tarefa de desenvolver de forma pontual e quase improvisada uma educação perspectivada na multiplicidade de gênero e sexualidade.

Seria interessante que, além das mobilizações pessoais das/os docentes, pudessem também ser criadas condições formais, sistemáticas e contínuas para que o terreno escolar receba as diferenças pela porta da frente, construindo subsídios para práticas curriculares de reconhecimento do *Outro* curricular.

Seria pertinente, políticas formuladas, não numa perspectiva identitária, mas, segundo Lopes (2008, p. 133), numa concepção *queer*, “que, além de questionarem qualquer sentido de normatividade para o desejo sexual, lançam um olhar mais perspicaz sobre a construção das sexualidades e envolvem uma politização maior do campo da sexualidade”.

A falta de apoio nos marcos legais relacionados ao currículo pode ser sentida por docentes que intentam a discussão e a legitimação das dissidências no espaço escolar. Na pesquisa de Reis (2012), por exemplo, percebemos, ao lado de outros fatores, uma necessidade de efetivação de políticas voltadas à formação docente para questões de gênero e sexualidade.

Segundo o autor, uma das causas que pesam nos casos de discriminação e preconceito contra sujeitos não normativos na escola “é justamente a falta de ações educativas nesta área” (REIS, 2012, p. 209). Todavia, Zilene Soares e Simone Monteiro afirmam:

A retirada dos temas gênero e orientação sexual do PNE e da BNCC tira a legitimidade do tema, entretanto isso não significa que professores/as não possam abordá-los, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes. Além disso, ainda constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e que embora sejam menos recentes ainda continuam em vigor. (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 289).

Ainda assim, um olhar criterioso para as políticas educacionais, dentre estas as curriculares, nos permite contabilizar grandes e recentes retrocessos num momento em que as

diferenças pedem maior representação no âmbito escolar e menos perspectivas essencialistas e moralistas.

Uma agenda política educacional pautada nos temas em questão pode nos proporcionar ações pedagógicas sistemáticas, formais e contínuas, mas nem a existência de textos legais favoráveis à diferença garantem um trabalho docente consequente nesse aspecto, nem a inexistência desses textos legais impossibilita a ação docente. Nesse sentido, Lopes (2008), argumenta que

por causa da natureza de seu trabalho, os/as professores/as estão na linha de frente dos embates sociais e culturais **e não podem esperar que as mudanças sejam efetivadas em políticas públicas para implementá-las em suas práticas**. Precisam estar adiante. Necessitam se familiarizar continuamente com outros discursos e teorizações que podem apresentar alternativas de compreensão da vida social principalmente devido à posição de responsabilidade que ocupam, e colaborar **na construção de outros mundos e outras sociabilidades**. A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser **ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas/aprisionadoras e mais criativas** (LOPES, 2008, p. 134, grifos nossos).

As ameaças neoconservadoras que têm se voltado contra essas políticas têm intimidado e afetado a circulação livre das questões de gênero e sexualidade na escola, “mas não impedido o comprometimento de educadores brasileiros em seguir em direção ao reconhecimento das diferenças na educação e, dentre eles e elas, muitos continuam a buscar aplicar uma perspectiva não-normativa e mais democrática em sua atuação didática” (MISKOLCI, 2021, p. 40-41).

Temos nos últimos anos visto cada vez mais a produção de discursos moralistas e tentativas de apagamento dessas questões. As recusas dos textos legais vinculados ao currículo podem – mas não necessariamente irão – afetar a experiência com os temas de gênero e sexualidade de maneira formal.

As recentes ofensivas antigênero retratam, em grande parte, o contexto social que vivemos e as relações de poder do tempo atual. Contudo, mesmo que isso possa representar uma espécie de bloqueio, de desafio, poderemos encontrar nas ranhuras desse processo outras políticas que se voltam contra as imposições neoconservadoras e também práticas curriculares descontínuas de docentes que assumem posturas de transgressão dos cânones sociais e institucionais.

3.2 CURRÍCULOS ESCOLARES, CORPOS E SEXUALIDADES: TECNOLOGIAS DE SILENCIAMENTO E ARTEFATOS DISCURSIVOS DE INCITAÇÃO

A partir desse momento, busco problematizar como os currículos escolares se revestem em uma dinâmica duplamente discursiva, constituindo-se por um não-dizer, ao mesmo tempo que promovem uma incitação aos corpos e as sexualidades no seio escolar. O objetivo dessa discussão nos permite entender como os discursos (re)produzidos no espaço escolar se articulam e se situam no terreno curricular, que ora recusa, ora promove certas ambiências escolares nas perspectivas de gênero e sexualidade.

Esse debate pode contribuir para compreender de que maneira as questões relativas ao corpo e à sexualidade circulam ou deixam de circular nas práticas curriculares no espaço escolar, sobre o que é permitido dizer ou o que deve permanecer no mutismo. Expor verbalmente ou deixar as coisas sob o mutismo são discursos. O discurso não é só aquilo que se diz, mas aquilo que também ficou no silêncio. O silêncio pode nos dizer muito sobre um determinado contexto.

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 micro operações e minuciosas práticas de controle, são forjados modelos, significados e experiências de vivência dos corpos no mundo, apoiados, no mais das vezes, nos binarismos envolvidos nas definições do ser mulher ou homem.

Dessa forma, por meio dos currículos, certas práticas docentes 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. A própria arquitetura escolar, como qualquer outro elemento no currículo, ao separar e classificar os lugares entre os sujeitos, demonstra uma preocupação sistemática e evidente com a inscrição do gênero, e o mesmo vale para práticas docentes.

O corpo e a sexualidade, portanto, são lugares onde se fixam e se tornam visíveis as marcas de uma sociedade, “que ao serem valorizadas [...], tornam-se referência para todos” (LOURO, 2018, p. 25). Entretanto, são vistos de forma temerária na medida em que os relevos das diferenças se evidenciam.

As diferenças em exposição tornam-se objetos de meticulosa preocupação e de tentativas de regulação. Nesse movimento, as escolas agenciam múltiplas técnicas para que a

normalidade e a “verdade” dos sujeitos e de seus corpos não sejam afetadas por manifestações contrárias aos preceitos sociais.

Predominantemente, os currículos escolares são constituídos e atravessados por discursos que marcam, descreditam e silenciam corpos e sexualidades que escapam de uma inteligibilidade, determinada compulsoriamente pelo sexo biológico – mas existem escapes e resistências. Ao mesmo tempo, esse conjunto de enunciados irá afirmar, reafirmar, legitimar e, sobretudo, incitar práticas, gestos, desejos e performances coerentes a um modo de ser.

Foucault (1988) mostra-nos que, a partir do século XVIII, as operações discursivas em torno do sexo e da sexualidade não mais se encerram dentro daquilo que ele refuta como “hipótese repressiva”. Contudo, isso não se deu de qualquer forma e sem interdições. Falaremos, sim, de sexo enquanto prática, mas há que se delimitar as fronteiras dessas falas, para se ter domínio total do indivíduo. Há que se controlar os saberes sobre o corpo e o sexo, a fim de se constituir determinadas verdades sobre os corpos e a sexualidade.

De acordo com Foucault, a partir do século XVIII, o sexo e a sexualidade como um todo foram postos em discurso, incitados, ocasionando uma proliferação dos locais onde podiam ser confessados (FOUCAULT, 1988), mas de forma higienizada. Assim, as regras morais e, posteriormente, os saberes racionalizados e ditos cientificistas sobre o corpo e os desejos foram incitados e redistribuídos. A injunção discursiva do sexo serve a uma polícia do desejo, à administração do lícito e ilícito e ao exame clínico do sujeito e de sua sexualidade.

Ora, considerando-se esses três últimos séculos em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. (FOUCAULT, 1988, p. 22).

Até a era Vitoriana, os corpos, como diz Foucault (1988, p. 9), “pavoneavam”. Depois, estes corpos pautaram-se em um modelo de sexualidade centrada na reprodução, para a constituição de uma sociedade hegemônica e homogênea. Nisso, um conjunto de enunciados foram acionados por diversas tecnologias. Cada campo de saber-poder exerce um papel na manutenção dos limiares da normalidade, e cada discurso deve obedecer uma lógica de organização (FOUCAULT, 1996).

A psiquiatria, por exemplo, forjou para homossexualidade um desvio mental. O sistema jurídico a tratou como um crime. A religião a pregou como pecado. A mídia a divulgou como algo excêntrico. A pedagogia viu no sujeito desviante dos padrões um corpo a

ser disciplinado. Contudo, as regulações feitas no corpo, escapam pelo próprio corpo³⁸, uma vez que para se manter no padrão construído, demanda-se vigilância e controle constante do próprio sujeito e dos dispositivos. Isso põe em xeque a tal naturalidade construída sobre a lógica contínua de sexo-gênero-sexualidade.

Sobre essa lógica, Gayle Rubin (1975), em “O Tráfico de Mulheres”, argumenta sobre um sistema sexo/gênero, que ela conceitua como uma “série de arranjos através dos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana” (RUBIN, 1975, p. 159).

Esse sistema sexo/gênero homogeneíza e funde questões biológicas, com desejos sexuais e identidade de gênero, como se um fator dependesse do outro. Em “Pensando o gênero”, Rubin (1984, p. 42) diz que ainda que gênero e sexo possam estar relacionados, eles “não são a mesma coisa” uma vez que “formam a base de duas arenas distintas da prática social”.

Essa concepção social, linear e interdependente do sexo-gênero-sexualidade é, na visão de Bento (2011, p. 553), uma amarração, uma costura, “no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação”. Para a autora, o aspecto de naturalidade a esse sistema inteligível se dá pela repetição de atos performativos.

A igreja foi um dos primeiros locais em que a sexualidade e as suas “anomalias” tornaram-se objetos de interesse e de exames minuciosos com vistas a uma “cartografia pecaminosa do corpo” (FOUCAULT, 2013, p. 161).

O corpo que circulava dentro de instituições eclesiásticas estava suscetível ao controle ali presente. Um controle tão bem executado que, para além da carne, as almas também, a partir do século XVI com a criação dos confessionários, eram investigadas e disciplinadas nos exames realizados.

Não eram só os pecados carnis consumados que importavam ao confessor, mas os pensamentos que os seminaristas tinham, os desejos, as inflamações. De acordo com cada situação confessada, tinha-se um diagnóstico, uma sentença do padre – que exercia uma função análoga a de um juiz e médico. Dessa forma, as punições eram sugeridas e aplicadas, cujo objetivo consistia na remissão e cura da alma.

As práticas de confissão e regulação da vida sexual dos sujeitos migraram para outros campos, como da medicina, do sistema jurídico e da pedagogia. Com relação à educação, “os

³⁸Sobre as linhas de fuga assumidas pelos sujeitos, tratarei com mais afinco na subseção 3.3, intitulada “implicações curriculares para práticas docentes na/da diferença”.

seminários foram o ponto de partida, e muitas vezes o modelo, dos grandes estabelecimentos escolares [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 164).

Os procedimentos de exame e disciplinamento fundamentalmente cristãos contribuíram para as práticas de controle dos sujeitos no ambiente escolar, mas a gestão dos corpos e das condutas sexuais nos colégios não foi a mesma da pastoral cristã, uma vez que “a tecnologia sutil da confissão não foi, é claro, uma prática de massa, mas tampouco foi um puro devaneio, uma pura utopia. Ela formou elites” (FOUCAULT, 2013, p. 164).

Não há, como negar, dessa maneira, que a igreja foi uma grande inspiração para o policiamento e disciplinamento dos indivíduos nos espaços em que eram confinados, tendo vigiados e punidos seus impulsos sexuais, sendo controlados, não somente seus corpos, mas seus desejos, pensamentos e almas.

A escola e outras instituições de regulação, como a igreja, a mídia e a medicina, formam, ao lado de todo o aparato moral, regimental e legal, um conjunto que Foucault chama de Dispositivo de Sexualidade, que controla, produz *verdades* e mantém a ordem (FOUCAULT, 1988). Este instrumento de gestão dos corpos, ao invadir o campo das ciências dos saberes médicos, fabrica as *Scientia Sexualis* – como algo que irá normalizar, disciplinar e orientar o prazer, os comportamentos e os desejos nos moldes ditos científicos e para além dos dogmas cristãos, irá patologizar as práticas dissidentes.

O dispositivo ocidental que produz e faz funcionar uma sexualidade antecede a própria definição de sexo pela nossa sociedade. Ou seja, a própria definição ocidental de sexo se constitui numa produção do dispositivo da sexualidade. Nesse sentido, podemos dizer que, equivocadamente, existe um pensamento de que o sexo, enquanto imperativo biológico, vem antes de tudo, definindo uma regra a ser cumprida, seguindo e instituindo, portanto, uma ordem. Como se o corpo acompanhasse uma lógica constitutiva do sujeito, onde o sexo define o gênero e este último, naturalmente, ditará o desejo (BUTLER, 2003).

Se tomarmos as análises que Foucault empreendeu sobre a história da sexualidade, veremos que, a partir da modernidade e da intensa preocupação médica e científica sobre os corpos, o dispositivo de sexualidade assume a posição central na produção de um modelo, de uma substância, útil para a fabricação de sujeitos autênticos, de verdadeiras/os mulheres e homens, controlando e orientando os comportamentos e as práticas de sexualidade ditas normais. Produzirá, portanto, um saber sobre o corpo e a sexualidade.

Esse saber será produzido e transmitido por todas as peças que constituem a engrenagem social, será objeto de uma rede discursiva, na qual todos os elementos se interligam e se reforçam, não importando a que campo pertençam.

Cada enunciado produzido sobre o sujeito, sobre seu corpo e sua sexualidade, encontrará uma regularidade, uma aproximação, com outros tipos de enunciados, de outros campos, inclusive de outras épocas (FOUCAULT, 2008). Ou seja, os discursos religiosos, embora diferentes de outros campos, cumprem o mesmo papel na manutenção de uma sexualidade útil e inteligível para o sistema.

Todo esse processo está direcionado para que o controle permaneça intacto, e não só para que se reproduza a vida, mas para que, fundamentalmente, mantenha o funcionamento do sistema. Os dispositivos de controle dos corpos são o meio pelo qual agimos dentro do campo amplo da sexualidade, e fazem com que o sujeito se reconheça e se comporte como um homem ou mulher heterossexual (BUTLER, 2003).

Essa performatividade, contudo, não é consciente, pensada, refletida, percebida pelos indivíduos. As normas, mesmo não sendo escritas na/pela cultura, são reificadas e acionadas a todo momento na prática social, tornando esse mecanismo tão sofisticado que chega a ser quase mecânico.

É necessário, entretanto, reconhecer que todos esses dispositivos envolvidos no controle dos corpos e das sexualidades são atravessados por relações de poder como força móvel que implica sempre em resistências e dissidências.

É possível afirmar que os currículos e o conhecimento escolar são pautados em padrões heterocisnormativos que insistem em não somente isolar as diferenças do ponto de vista das relações de gênero e das sexualidades, mas também em enquadrar, corrigir e normalizar os corpos.

A operação de controle dos sujeitos é muito mais sofisticada por identificar e ajustar os desvios do que simplesmente percebê-los e deixá-los no canto. É muito mais interessante demonstrar que um corpo desviante pode “retornar” à sua origem, à sua forma natural, do que deixá-lo circulando entre os espaços e a sociedade, afrontando condutas sociais e sendo um possível “influenciador” para outros sujeitos.

Abordar positivamente questões relacionadas ao corpo e à sexualidade, quando estes escapam de padrões normativos, é transgredir as regras morais e trair as convenções sociais, ambas presentes no currículo – que é, desde sua criação, heterocisnormativo. É, também, vagar nos terrenos sombrios, poucos iluminados, de uma dita anormalidade, de uma intencional invisibilidade; é experimentar o indizível e se arriscar numa possível retaliação; é (sobre)viver com o medo constante de ser o próximo alvo das sanções.

Para que a normalidade reine no espaço escolar, o corpo e a sexualidade tornam-se objetos de controle e disciplina. Contudo, nesse processo, podemos nos deparar com algumas resistências, que se contrapõem às tentativas de governo dos sujeitos e de suas condutas.

Para Torres (2010), a escola é localizada em figurações sociais específicas e muito resistentes – mas não impossíveis – aos processos de mudanças, principalmente no que tange às dissidências sexuais e de gênero, pois ela se encontra em sintonia com o espaço, com as marcas de uma determinada cultura e de múltiplos discursos em vigor há séculos.

A sua sistematização, suas normas e seu papel na sociedade foram e continuam sendo construídos e padronizados para atender às demandas de uma sociedade centrada no ideário de sujeito saudável, burguês, cristão, eurocêntrico, masculino e heterossexual.

Ainda segundo Torres (2010), a sexualidade é atravessada por crenças morais advindas de discursos de diversos âmbitos – religioso, científico, educacional, dentre outros. As crenças de cunho religioso foram as que fundamentaram, de forma inicial e em grande parte, o *Heteroterrorismo* (BENTO, 2006; 2011; TORRES, 2010), tendo os discursos médicos auxiliado também no recrudescimento das hierarquizações entre as identidades. Para Bento (2011), o heteroterrorismo é um conjunto de práticas sociais, ou mesmo ações marcadas por um terrorismo contínuo, que afirmam e reiteram formas únicas de viver o gênero e a sexualidade.

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo. (BENTO, 2011, p. 552).

Em suas análises, Torres (2010) afirma que somente a partir de um debate amplo e fundamentado nos direitos de cidadania é que tais crenças moralistas poderão ser contrariadas. Nesse sentido, “esses direitos devem informar educandos/as e educadores/as e servir de orientação para uma educação que os prepare para os direitos de cidadania relacionados à diversidade³⁹ sexual” (TORRES, 2010, p. 37).

Foucault (1996), ao abordar sobre como os discursos estão estruturados na malha social, e sobre como e por quem são operados, argumenta que a produção dos discursos em

³⁹Ainda que em algumas passagens utilizadas no texto os autores utilizem o termo “diversidade”, me posiciono a favor do termo “diferença”, conforme explicitarei anteriormente. Para compreender a distinção e as implicações conceituais dos termos, consultar Miskolci (2021).

toda a sociedade é selecionada, regulada e redistribuída. Tudo isso, para que o conjunto dos enunciados possam ter certa validade e função num dado contexto e numa dada sociedade.

Os discursos, na análise de Foucault, não são dispersos de qualquer maneira. Nesse sentido, levamos a cabo a reflexão de Foucault (FOUCAULT, 1996, p. 8) que indaga: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. Por que nossos diálogos sobre sexo e gênero acabam sendo expressos nos sussurros envergonhados? O que poderia acontecer se a sexualidade fosse tratada de maneira mais aberta, sem amarras morais e discursos biologizantes? O aparente mutismo é uma estratégia de regulação dos sujeitos para manter “cada um no seu quadrado”, popularmente falando.

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. Percebemos, portanto, não uma interdição pura, mas uma incitação discursiva que reitera a (heterocis)norma.

Entretanto, ainda que de forma ininterrupta e reforçada, “apesar de todo esse investimento, os corpos se alteram continuamente” (LOURO, 2004, p.82). Ora, se a nossa sexualidade e a representação de nossos corpos 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)?

Butler (2018), sob inspiração de Jacques Derrida, 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).

Ao acionar Derrida, Butler (2018) nos diz que a performatividade são atos reiterados e continuamente citados, nos indicando que os processos históricos de subjetivação são produtos da materialização das normas regulatórias. A performatividade é, desta forma, uma paródia de um corpo supostamente fixo e que “oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição” (BUTLER, 2018, p. 213). A prática citacional promove uma ilusão do sujeito como autor dos discursos que mobiliza, aciona uma ficção de uma origem discursiva que não existe.

A citacionalidade é a repetição de um signo, que ao ser empregado, assumido e apropriado pelo sujeito garantirá uma inteligibilidade cultural e produtiva, bem como a naturalização das regras sociais, ou seja, “a norma do sexo assume o controle na medida em que ela é citada como tal norma” (Idem. p. 215). Todo esse processo, de reiteração-repetição, sedimentará no sujeito as normas regulatórias do sexo.

Será uma espécie de citacionalidade, a aquisição do ser através da citação do poder, uma citação que estabelece uma cumplicidade originária com o poder na formação do “eu”. [...] O paradoxo da subjetivação (*assujétissement*) reside precisamente no fato de que o sujeito que resistiria a essas normas é, ele próprio, possibilitado, quando não produzido por essas normas. (BUTLER, 2018, p. 217-218)

Diante dessa dinâmica de incitação e interdição discursiva vemos a propagação de um raciocínio difundido especialmente por grupos neoconservadores. Nesse sentido, produz-se uma narrativa de que o currículo não é, e nem deve ser, espaço para se “falar de sexo”. As instituições de ensino, como defendem esses grupos, devem ser espaços exorcizados das questões que envolvam corpos e os desejos, pelos quais se acredita, 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. Docentes heterossexuais, mesmo que não permitam a publicização de suas vidas particulares, não se privam de falar “meu marido”, “meu namorado”, “minha esposa”, ou seja, não há incômodo nem reserva, em ter uma namorada ou marido, no caso da pessoa heterossexual. No caso de corpos não-heterossexuais, principalmente sujeitos que lidam com o público, como docentes, não raro se interditam e não dão a saber se tem amores e família.

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 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 corpos escolares dizem sempre do sexo e da sexualidade. Os materiais escolares, os regulamentos e as aulas são atravessados por discursos que instituem verdades sobre os corpos.

De um lado, regulam-se, constantemente, os discursos sobre os corpos e as sexualidades privilegiando um certo tipo de sujeito e certos comportamentos, e de outro, interditam-se os discursos de legitimação da diferença, que falam de outros corpos, de outros modos-de-ser e de outras formas de viver e experienciar a sexualidade.

A diferença, de fato, não necessita ser legitimada, aprovada, ter alguma “autorização” para existir. Ela está lá, sempre esteve lá e sempre estará – de outras maneiras, inclusive. A legitimação não tem como finalidade a captura e a homogeneização das diferenças, mas sim produzir condições de experimentar, sem culpa e medo, possibilidades de ser, bem como práticas que poderão tornar visível o *Outro* do currículo.

O corpo e a sexualidade não são anulados nas práticas curriculares, não desaparecem, em vistas de uma pedagogia dessexualizada. Ao contrário, eles são geridos. Nas instituições escolares, em meio a seu silêncio aparente e mutismo dissimulado, “o espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (FOUCAULT, 1988, p.30).

Os discursos escolares, nesse sentido, assumem dupla função: são incitados, na medida em que reafirmam a lógica coerente e contínua (BUTLER, 2003) e; emudecidos, quando incursionam nas margens e em performatividades-outras. Há, certamente, um certo pudor nas práticas curriculares, 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 deixar-se-á falar de sexo, de corpo e de sexualidade na sala de aula, nas rodas de conversa, nas aulas de educação física, nos

banheiros, nos murais e nas atividades pedagógicas, mas fará isso de maneira parcial, linear e numa duplicidade de incitação e silenciamento.

Uma lógica arbitrária que reside na interdição do espaço para outras existências e na rejeição da inevitabilidade da diferença, ao mesmo tempo em que separa, organiza e fabrica corpos inteligíveis sobre uma esteira heterocisnormativa.

Talvez, em algum momento de nossas vidas, ouvimos dizer que a escola responsabiliza-se apenas em ensinar português e matemática, e que as questões ligadas ao corpo e à sexualidade se aprendem 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.

Certas práticas docentes no interior de um currículo avesso às diferenças se valem e promovem um discurso que funciona como uma espada de dois gumes. Ele silencia de um lado e incita de outro.

A dinâmica no tempo-lugar da escola funciona por meio desses jogos de poder, constituídos por uma ordem discursiva (FOUCAULT, 1996): sobre 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.

São nesses jogos de poder, nessas práticas discursivas e não-discursivas que poderíamos ressignificar práticas docentes, currículos e ambiências escolares. Assim como Louro (2013, p. 49), entendemos que

para educadores e educadoras importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (LOURO, 2013, p. 49).

Dependendo de quais corpos, subjetividades, práticas e desejos estejamos falando, os discursos no interior do espaço escolar ora poderão ser tolhidos, ora encorajados. Essa lógica dual, certamente, não aniquila as diferenças, uma vez que os corpos insurretos teimam em friccionar a ordem curricular, as ordenações em torno dos corpos e dos desejos, forçando, muitas vezes, os currículos da mesmidade a se abrirem à força da diferença.

Sabemos que o currículo tem uma funcionalidade para manter a ordem e forjar o sujeito necessário à sociedade. Estamos abarrotados de regras que no final querem nos falar: *seja mulher ou seja homem; ande, fale, gesticule, veja-se e deseje* como um sujeito normal. Mas tanto quanto pode ser temido e recusado, o rompimento do modelo de corpo e de

sexualidade pode ser pedagógico, uma vez que a resistência aos discursos normativos também pode servir

como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. (MISKOLCI, 2021, p. 69-70).

Encaramos o currículo como uma das principais tecnologias de regulação dos corpos na experiência escolar, contudo ele também é o espaço em que as resistências poderão ocorrer. Se o currículo exerce um poder disciplinar, é através dele que linhas de fuga poderão se criar e se reinventar. É por esse artefato que podemos promover diálogos, práticas e experiências abertas à diferença.

Percebemos, sentimos 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 sujeitos situados em relações de poder. Dessa maneira, assumimos, como Rodrigues (2018, p. 53), inspirado em Foucault (1988), que “onde há currículo, há resistência”.

As relações de poder não se resumem somente a forças negativas vinculadas às disciplinas, vigilâncias, punições e normas de conduta, mas em forças positivas, de produção, uma vez que “haverá sempre formas de escapar às malhas da rede” e onde “as resistências desempenharão seu papel” (FOUCAULT, 2021, p. 339).

O poder e as resistências são sincrônicos, manifestam-se mutuamente. A mecânica dessa correlação de forças nos permite entender que “[...] lá onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Ambos, não se anulam, não há como separá-los, mas dependem um do outro. O poder, segundo Dreyfus e Rabinow (1995), só poderá ser exercido sobre sujeitos que possuem diante de si possibilidades para reagir, para responder a ele.

Dessa maneira, “não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar.” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 244). E nesse processo, certamente, muitos corpos escapam!

Independentemente da duplicidade discursiva, que está a favor da manutenção da ordem, ainda que o cenário político embargue as questões de gênero e sexualidade voltadas ao

currículo, mesmo com práticas docentes direcionadas para uma experiência heterocisnormativa, apesar de qualquer obstáculo à diferença, ela sempre estará lá, fazendo parte da construção subjetiva de diferentes sujeitos.

Encerrados no “armário” ou de maneira “livre”, corpos e sexualidades dissidentes estão e sempre estiveram nos espaços escolares. Cabe aqui, portanto, algumas provocações, como: até quando educadoras/es verão estudantes LGBTI+ como um problema a ser corrigido? Continuaremos supondo que todos os corpos que ali circulam são, necessariamente, heterossexuais e cisgêneros? O que aconteceria, com os processos de subjetivação dos indivíduos, se os mecanismos de supressão da diferença no interior das escolas – que nem mesmo surtem efeito –, fossem substituídos por práticas curriculares que caminhem com as diferenças? Que desafios poderão ser encontrados por docentes pertencentes à comunidade LGBTI+ ao inspirarem suas práticas docentes na diferença?

3.3 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.

Seguindo essa linha de pensamento, ao tratar sobre as questões da diferença e do desconforto curricular com as instabilidades do mundo contemporâneo, Louro argumenta que

se a instabilidade é perturbadora, mais ainda nos parecerá a existência daqueles sujeitos que ousam assumi-la abertamente, ao escolherem a mobilidade e a posição de trânsito como o seu “lugar”. Para alguns grupos culturais, ser excêntrico significa abandonar qualquer referência à posição central. [...] Para o campo educacional, a afirmação desses grupos é profundamente perturbadora. (LOURO, 2013, p. 51).

Nos espaços escolares, a recusa de corpos e sexualidades consideradas excêntricas produz diferentes modos de operações com o campo do gênero e sexualidade na escola, fabricando distintas maneiras de se fazer docente – principalmente se tais educadoras/es são sujeitos da diferença.

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 como algo exótico, tematizadas somente em datas especiais, apelando por tolerância e respeito.

Essas abordagens 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).

Desde suas primeiras obras, Foucault trazia a questão da anomalia em suas problematizações. Em “Os anormais”, Foucault (2010) faz uma arqueologia e uma genealogia do indivíduo considerado anormal. Em suas análises, a anomalia girava em torno de três figuras que assombravam a população até o século XIX: o monstro, o incorrigível e o onanista.

Segundo o autor, no fim do século XVIII, esses indivíduos recebem atenção das instituições com a finalidade de os alinharem conforme as regras de convivência social. Vemos nesse período uma série de discursos sobre os desvios sexuais, que atrelam uma infinidade de doenças corporais, nervosas e psíquicas ao “anômalo”.

Mas foi no século XIX que as instituições e suas tecnologias complementares de correção se uniram e investiram esforços para produzir uma rede regular de saber e poder sobre um campo de anomalias sexuais, reunindo as tais três figuras anormais num “campo homogêneo e relativamente menos regular” (FOUCAULT, 2010, p. 52).

A respeito dessa gestão de corpos e a patologização das práticas sexuais no século XIX, Foucault faz alguns questionamentos na sua *História da Sexualidade*:

Nessas estratégias, de que se trata? De uma luta contra a sexualidade? de um esforço para assumir seu controle? De uma tentativa de melhor regê-la e ocultar o que ela comporta de indiscreto, gritante, indócil? De uma maneira de formular, a seu respeito, essa parte de saber que poderia ser aceitável ou útil, sem mais? De fato, trata-se, antes, da própria produção da sexualidade. **Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza** que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. (FOUCAULT, 1988, p. 100, grifo nosso).

Foucault (2010), fundamentado em Canguilhem, nos diz que o conceito de norma é polêmico, mas também político. Ora, para o autor francês, a norma “é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (Idem, p. 43), e é um equívoco considerar esse poder enquanto mecanismo negativo de repressão e situado apenas numa superestrutura. Levando em consideração que o poder é produtivo e está vinculado ao saber, podemos dizer que

a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. **A norma não tem por função excluir, rejeitar.** Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2010, p. 43, grifo nosso).

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.

Por meio das práticas curriculares, podemos ampliar as possibilidades para que sujeitos não-normativos sintam-se pertencentes ao ambiente escolar, para que possam viver e não apenas sobreviver na multiplicidade, sem que sua *estranheza* seja rejeitada. Contudo, há alguns entraves, apontados nos estudos de gênero e sexualidade, que desafiam a prática docente pensada e construída na diferença.

Um dos desafios que se tornam proeminentes ao abordar as tais dissidências sexuais e de gênero nos currículos 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) – como as que envolvem diretamente os sujeitos LGBTI+. E 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 educacionais⁴⁰; 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 aquilo que é considerado uma inversão das coisas naturais 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, são vistos como incoerentes, ilógicas/os e, portanto, ininteligíveis. São consideradas/os perigosas/os, contagiosas/os e encaradas/os como influenciadoras/es da subversão das normas de gênero e sexualidade 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?

⁴⁰A subseção 3.1 realiza um debate sobre as políticas educacionais ligadas às questões de gênero e sexualidade.

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”.

Eve Sedgwick (2007), ao narrar um fato ocorrido em 1973, nos permite entender como a diferença – principalmente aquela vinculada à formação dos sujeitos – é vista como uma monstrosidade. Acanfora era professor de ciências, no condado de Montgomery, em Maryland, e fora remanejado da sala de aula pelo próprio Conselho de Educação após ter sua homossexualidade descoberta.

Acanfora passa a assumir um posto sem funções de ensino, longe da docência. Quando este professor denunciou o ocorrido à mídia, o Conselho negou a renovação do seu contrato. Mesmo recorrendo às instâncias judiciais, não conseguiu o cargo novamente, uma vez que foram elencadas diversas justificativas para inviabilizar que ele pudesse continuar com suas aulas: como ter explicitado sua sexualidade na mídia e atraído atenção para si e para o fato de ser *gay*, além de não ter anunciado – ou confessado – sua atuação anterior como dirigente de uma organização homossexual estudantil.

Consideramos fazer aqui um georreferenciamento. No Brasil, em agosto de 2021⁴¹, um professor gay, da rede municipal de Criciúma-SC, foi demitido após reproduzir para alunas/os do 9º ano do ensino fundamental um videoclipe de uma música que abordava a temática LGBTI+. O vídeo trazia mensagens sobre uma necessária quebra de padrões e abertura de discussões sobre a diferença, além de falar sobre amar “sem imposições”. A demissão ocorreu sem demora: dois dias depois do debate em sala com as/os alunas/os.

Em nota, a prefeitura repudiou o ocorrido e ressaltou que o episódio não seria tolerado por estar em desacordo com a proposta do Conselho Municipal de Educação. Em seguida, de acordo com a matéria de Katna Baran (2021), após anunciar a demissão do docente, a prefeitura faz um alerta para evitar situações desse tipo: “os pais que perceberem qualquer atitude semelhante podem fazer denúncia a Secretaria Municipal de Educação”(BARAN, 2021, s/p). Procurado pela mídia, o prefeito fez as seguintes ponderações sobre o clipe e a ação do docente: “Não permitimos, não toleramos, está demitido o profissional. Nas escolas do município, enquanto eu estiver aqui de plantão, isso não vai acontecer, esse tipo de atitude, essa ‘viagem’ na sala de aula, nós não concordamos” (BARAN, 2021, s/p).

⁴¹ Prefeito de Criciúma diz não tolerar 'viagem' e demite professor gay que exibiu clipe de Criolo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/prefeito-de-criciuma-diz-nao-tolerar-viagem-e-demite-professor-gay-que-exibiu-clipe-de-criolo.shtml>.

Vemos, portanto, como o corpo passa a ser interpelado pelas forças das tecnologias de controle, pelo saber-poder institucional, por crenças e *verdades* sobre os modos de ser dos sujeitos. Os discursos que fundamentaram a interdição da atuação desses docentes gays não poderiam ter sido acionados pelo medo de um suposto contágio homossexual, ou seja, pelo *perigo* que eles representariam no espaço escolar?

Há certo receio da presença das diferenças sexuais e de gênero nas escolas, como se pudessem contaminar os sujeitos e estes poderiam acabar tornando-se, a partir de então, corpos contrários e indesejados (SILVA; BASSALO; 2020; BRITZMAN, 1996). Sujeitos que transitam as fronteiras são exemplos da contingência, da instabilidade e tantas outras coisas que não podemos controlar, causando estranhamento e assombro na sociedade.

Em 2016, durante a passagem da filósofa Judith Butler no Brasil, para discursar no colóquio intitulado "Os Fins da Democracia", organizado pela Universidade de São Paulo em conjunto com a californiana Berkeley, cartazes e palavras de ordem eram proferidas por grupos extremistas compostos por religiosos e neoconservadores, reivindicando a saída de Butler do país com as seguintes frases: "Judith Butler go home"; "não à ideologia de gênero"; "menos Butler, mais família"; "fora aberração", dentre outros dizeres. Sem medo das represálias, Butler afirmou, dentre outras coisas, a necessidade de promover temas relacionados a gênero e sexualidade nas escolas.

Vivemos em uma sociedade, que antes mesmo de nascermos, impõe-nos regras de conduta, normas que nos dizem como devemos ser. Que já nos dá a cor da nossa primeira vestimenta. Contudo, se questionarmos e, principalmente, nos voltarmos contra essas imposições, iremos promover o caos e a destruição da família e, conseqüentemente, da sociedade. O medo, o pânico moral criado, é uma estratégia eficiente de controle e manutenção da ordem sexual, é uma nova forma de governo.

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. Para a autora,

[...] os pânics morais raramente aliviam um problema real já que eles focam em quimeras e significantes. Eles tomam a preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para justificar o tratamento dos "vícios" como crimes. A criminalização de comportamentos inócuos como a homossexualidade, prostituição, obscenidade, ou consumo recreativo de drogas é racionalizado ao representá-los como ameaças a saúde e segurança, mulheres e crianças, segurança nacional, a família, ou a civilização em si mesma. Mesmo quando a atividade é entendida como inofensiva, pode ser banida pela alegação de "levar" a algo ostensivamente errado (outra manifestação da teoria do dominó). Edifícios grandes e poderosos foram construídos com base em tais fantasmas. Geralmente o surto

resultante de um pânico moral é precedido por uma intensificação de tais representações excludentes. (RUBIN, 1984, p. 32).

Reitera-se diligentemente 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.

Crê-se que nossas formas, sexualidades e performances não admitem fragmentações, uma vez que são “naturais” e “imutáveis”. Para Weeks (1995, p. 89), “tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução” porque isso implica no fato de “não ter uma identidade fixa”.

Caminhar por terrenos instáveis provoca pavor naquelas/es que defendem a naturalidade das coisas. A imprevisibilidade e as incertezas assombram as estruturas do que é tomado como destino de todas/os, desfazem o discurso linear e inescapável de uma sociedade conservadora, que produzem não somente pavores mas rejeição. Em outro momento, Weeks (apud RUBIN, 1984) diz que os pânicos morais

[...] cristalizam medos e ansiedades muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram mas deslocando-os como “Demônios do Povo” em um certo grupo social identificado (comumente chamado de “imoral” ou “degenerado”). A sexualidade tem tido uma centralidade particular em tais pânicos, e os “desviantes” sexuais tem sido bodes expiatórios onipresentes (WEEKS , 1981 apud RUBIN, 1984, p. 28).

A diferença é vista assim, como algo contagioso, monstruoso, que contagia e coloca em perigo os investimentos contínuos em uma suposta naturalidade pregada em torno da heterossexualidade e do corpo. Ela é a transgressão das normas e valores criados e reproduzidos no interior das instituições, é a desestabilização das regras que se travestem como obras da natureza e do modelo ditado por Deus. Mas, o movimento do próprio reforço sistemático e difuso dos discursos sobre um corpo e uma sexualidade ditos naturais, que colocam em questionamento, por si só, uma pretensa essência fixada nos sujeitos.

Assumir uma docência, cujas práticas se opõem ao padrão e cujas/os próprias/os professoras/es se percebiam como sujeitos da diferença, é uma ação contra-hegemônica altamente política e produtiva, de enfrentamento, 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.

É compreensível que educadoras e educadores se vejam diante de uma demanda assustadora. Afinal, por que lhes cabe trazer a experiência desse Outro para o centro da sala? A resposta é tão simples quanto difícil: porque o medo e a vergonha do Outro também têm eco neles. Não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar. (MISKOLCI, 2021, p. 69).

Dada a configuração social em que a escola está inserida, é compreensível o medo de represálias no espaço escolar quando questões de gênero e sexualidade demandam representatividade. Retaliações essas que são acionadas não só contra as práticas de legitimação dos marginais curriculares, mas também em relação às/aos professoras/es que constroem suas subjetividades na diferença, as/os quais tendem a ter suas posturas frequentemente interrogadas e perpassadas por diversos tipos de preconceitos, dos mais sutis aos mais severos (Luana MOLINA; Mary Neide Damico FIGUEIRÓ, 2012).

O preconceito experimentado por docentes insurretas/os dentro das instituições de ensino, não é distinto daqueles vivenciados por outros corpos na escola ou na sociedade como um todo. Através da pesquisa de Neil Franco (2009), podemos perceber que para a maioria das/os educadoras/es LGBTI+, mesmo que contemplem os requisitos necessários para a docência, não deixam de serem interpeladas/os por mecanismos de regulação e sanções difusas. De acordo com o autor,

[...] o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie, deixando flagrantemente a diferença provocando impactos tanto em alunos/as, docentes e em outros sujeitos envolvidos no processo educativo. (FRANCO, 2009, p. 213).

Em sua pesquisa, Franco (2009) deparou-se com o receio de escolas em relação às/aos professoras/es que atravessam fronteiras sexuais e de gênero. Essas instituições, de acordo com as falas das/os docentes entrevistadas/os, requeriam o ocultamento de suas diferenças, exigindo que deixassem para o lado exterior da escola suas dissonâncias sexuais e de gênero. Caso contrário, segundo as críticas do autor, era solicitado a elas/es que não avançassem as discussões de sexualidade para além do âmbito biológico.

O espaço escolar é um dos locais mais desafiadores para se expressar enquanto sujeito não-normativo, mas o que dizer se a dita dissidência for manifestada e operada por docentes – as/os mesmas/os que “deveriam” ser modelos a serem seguidos (FRANCO, 2009)?

A/o profissional responsável diretamente pela educação dos sujeitos na escola é vista/o assim: como um espelho, como um exemplo de retidão desde sua origem e, nesse sentido, “o modelo do professor aproxima-se do modelo do padre, influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas que, ao longo do século XVII e XVIII, configuraram um conjunto de

saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão” (Neil FRANCO; Maria Veranilda Soares MOTA, 2010, p. 2-3).

Por isso, o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também **precisam ser disciplinados**. O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um “especialista da infância”, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é **o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos** (LOURO, 1997, p. 92, grifos nossos).

Os jesuítas foram, desde que assumiram a educação no período colonial no século XVI, o primeiro modelo da profissão docente no Brasil. A partir deles, a educação começa a se estruturar e se desenvolver no solo brasileiro. Eles possuíam posição estratégica na formação dos sujeitos, estando sempre de posse de manuais produzidos pela igreja, regulando cada detalhe do corpo e do comportamento do profissional.

Franco (2009, p. 31) nos diz que “mesmo com tantas transformações sociais, essa imagem do sacerdócio ou do missionário permanece como referência na construção da profissão docente”.

Docência, sacerdócio e vocação eram, nesse contexto de educação jesuítica, sinônimos e isso ainda tem reverberações na educação de hoje. De acordo com Nóvoa (1989), “os professores transformar-se-ão durante o século XVIII em ‘funcionários do Estado’, sem que grande parte das motivações originais da sua profissão tenham sido substituídas por outros valores”.

Dayana Brunetto (2017), partindo do conceito foucaultiano de biopolítica, relacionando com o conceito de gênero, cunha o termo “docência-descente”, quando se refere ao processo histórico de subjetivação docente feminina. A profissão docente ao se feminizar, a partir da retirada dos jesuítas das salas de aulas e com a entrada das mulheres enquanto professoras, funde-se com os papéis atribuídos às mulheres na sociedade do século XIX: mãe, dona do lar, submissa e recatada (LOURO, 1997; FRANCO, 2009; BRUNETTO, 2017).

A sala de aula era, para as mulheres da época que ainda não haviam conseguido um casamento, a extensão do lar, sendo as/os alunas/os, como suas/seus filhas/os. A docente, portanto, deveria manter uma vida idônea e alinhada aos padrões.

A professora foi tomada como significante de pureza e, a partir disso, a atuação no magistério deveria assumir ares de vocação e de entrega incondicional aos assuntos da educação. Isto é, a educação deveria ocupar todos os espaços da experiência das professoras não deixando brechas para as tentações da carne, ou seja, para as práticas sexuais ou para outras formas de afetos (BRUNETTO, 2017, p. 197).

Tomando como referência a rede complexa foucaultiana de saber-poder-verdade, Brunetto (2017) diz que essa concepção moralista sobre os corpos e sobre a profissão docente regula e pune as/os professoras/es que fogem da característica “decente” – historicamente atribuída ao ofício –, escapam, portanto, de uma docência-decente. Esta adjetivação refere-se a um modelo do ser/fazer docente que se faz presente até os dias de hoje, nos processos históricos de subjetivação das/os profissionais da educação. Uma racionalidade que articula um poder sobre o corpo docente e que também disciplina suas ações.

A docência, contudo, não lida somente com planos de aulas, com atividades pedagógicas, com avaliações e metas a serem alcançadas. Nas entrelinhas desse percurso, deparamo-nos com as multiplicidades, com questões imprevisíveis, com sujeitos interseccionados por distintos marcadores sociais da diferença, valores, princípios, condutas a serem cumpridas e posturas a serem assumidas. Além disso tudo, a/o docente, que exerce práticas curriculares traçadas na diferença, não raro padece com

um desgaste emocional muito intenso aos desafios que já são parte do cotidiano de quem atua em sala de aula. É preciso que tenham muita convicção política para sustentar um discurso que é com frequência atacado, direta e indiretamente, às vezes minutos após deixar a sala de aula para dar lugar à pessoa responsável pela disciplina seguinte (NOVO, 2015, p. 86-87).

Sabemos que não há correspondência direta entre ser uma/um professora/r integrante da comunidade LGBTI+ e ter práticas não-normativas em suas docências. O fato de haver sujeitos da diferença não as/os isenta de serem conservadoras/es, heterocisnormativas/os, machistas, racistas, dentre outras possibilidades de serem preconceituosas/os e discriminadoras/es para com a/o dissidente, para com aquelas minorias políticas, cujo acesso às políticas públicas é um desafio.

O próprio atual Governo Federal, explicitamente neoconservador, assumidamente cristão, minado de discursos moralistas e de ataque às diferenças, recebeu apoio de uma parcela de sujeitos LGBTI+. O coletivo *Gays com Bolsonaro*, liderado pelo advogado Dom Lancelotti, apoia o Presidente Bolsonaro, mesmo com seus discursos de ódio contra a diferença. Esse movimento defende, por conseguinte, pautas políticas alinhadas à direita, se opondo, portanto, às lutas em favor do casamento e adoção de crianças por sujeitos LGBTI+, temáticas de gênero e sexualidade na educação e à criminalização da LGBTI+fobia.

Essa posição assumida por sujeitos que experienciam uma sexualidade e/ou um gênero destoante da norma e que, paradoxalmente, defendem uma política neoconservadora é, para Copelli (2020), uma contradição.

Ao proporcionar uma reflexão sobre tal contrassenso existente, Copelli (2020) busca compreender a identificação desses sujeitos com o pensamento reacionário, cujos discursos, paradoxalmente, os oprimem.

Como tecnologia de controle, as histerias coletivas, ou ainda os pânicos morais, são mecanismos disciplinares eficientes, fazendo com que pessoas LGBTI+ rejeitem as pautas da comunidade que fazem parte e, também, se recusem enquanto corpos fora do padrão. Diversos tipos de medo na sociedade foram aglutinados e utilizados enquanto ferramenta política e de dominação (COPELLI, 2020), usados como estratégias de controle dos indivíduos – por exemplo, como estratégia política num processo eleitoral – acionando discursos salvacionistas.

Enunciados que são fabricados arbitrariamente como uma espécie de convite a uma guerra moral do bem contra tudo aquilo que consideram como o mal na sociedade. No Brasil, por exemplo, no período entre 1964 a 1985, a ditadura militar iniciou-se e desenvolveu-se sob forte alegação de uma suposta luta contra uma tal “ameaça comunista”.

Essa espécie de ensandecimento da população em torno desta teoria conspiratória acreditava – e ainda há quem acredite – que o país sofria o risco de se tornar comunista e recebeu apoio de civis, devido ao pavor instalado na sociedade.

Atualmente, ainda há uma forte crença de que isso foi evitado graças à ditadura e que até hoje precisamos militarizar a política para evitar que a bandeira do Brasil jamais seja vermelha – como enunciam setores neoconservadores.

O medo não é um instrumento contemporâneo de docilização dos sujeitos, ele já vem sendo tomado como ferramenta de controle há bastante tempo, tanto na política quanto na religião. Na igreja medieval, o pânico criado em torno de uma vida pecaminosa, que poderia levar a alma do indivíduo à condenação eterna, foi o grande mecanismo utilizado para regular a vida dos cristãos da época. Esse processo ocorre inclusive atualmente, com o fortalecimento de inúmeras instituições religiosas ligadas ao protestantismo e ao neopentecostalismo, com forte presença na política.

Ao concebermos o medo enquanto ferramenta política e de dominação (COPELLI, 2020), usado principalmente pela política e pela religião, podemos compreender a recusa e as posições antiresistência de sujeitos LGBTI+ com sua própria comunidade. Copelli (2020) nos diz que o medo do outro, do diferente, pode ser uma das causas que levam pessoas não-heterossexuais a atacarem sua própria sexualidade e a do outro. Mas, não se trata de uma relação de causa e efeito. O processo que leva membros da comunidade LGBTI+ se voltarem

contra questões pertinentes aos mesmos passa também pela religião, mas no geral é bem mais complexo.

O medo do inferno, da perdição eterna e do “pecado da homossexualidade” infelizmente ainda apresenta-se muito vivo no imaginário de grande parte dos LGBTs, e de muitos desses líderes políticos e religiosos que, ainda que fazendo parte desse grupo, negam-no para negarem-se a si mesmos, e para apaziguarem o medo do “pecado” que acreditam carregar. [...] **Ao instigar medo no sujeito, e, principalmente, um medo de si próprio, consegue-se cooptá-lo para qualquer coisa.** Se o indivíduo passa a se entender como sendo o seu grande obstáculo, ele estará disposto a voltar-se mais docilmente para o outro em busca de um caminho. Se as vozes em sua cabeça e seus desejos mais íntimos são pecaminosos, e o levarão à perdição eterna, quais vozes externas deverá ouvir? Aquelas que ofereçam discursos de esperança, e que alinhadas com essa culpabilização de si mesmo, que ele já aceitou como verdade, ofereçam possibilidade de apaziguamento para aqueles medos internos que aprendeu a cultivar. (COPELLI, 2020, p. 112-113, grifos nossos).

Copelli (2020) afirma ainda que esses sujeitos, ao se voltarem contra outros indivíduos que também partilham de uma sexualidade e/ou gênero fora do padrão, são semelhantes aos “capitães do mato”, uma vez que defendem e convivem entre os dominantes, perseguindo e atacando sujeitos LGBTI+.

A analítica possível de ser feita, a partir disso, é se essa parceria entre sujeitos não-heterocisgêneros conservadores – que agem como capitães do mato – e grupos moralistas e reacionários “[...] seria uma aceitação verdadeira ou uma aceitação conveniente” (COPELLI, 2020, p. 115)⁴².

Tais sujeitos transitam no meio social dito tradicionalista até o momento em que eles são úteis aos ideais moralistas, sociais e políticos, onde suas circulações serão permitidas até quando puderem servir como instrumentos para o controle e manutenção do poder sobre o *Outro*. Junqueira (2009), afirma que esses sujeitos que tentam uma aproximação com o mundo heterocisnormativo, cerceador dos processos históricos de subjetivação como ele é, se esforçam

para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil. Uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. E aí, o intruso é arremetido de volta ao limbo. (JUNQUEIRA, 2009, p. 26).

É possível, nesse sentido, deparar-nos com docentes lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais que, mesmo cientes dos ataques contra sujeitos fora da norma, são reacionárias/os à sua própria comunidade, são defensores e reprodutores de discursos

⁴² Entendemos que aceitação é do mesmo campo teórico que abarca tolerância.

moralistas sobre pessoas como elas/es próprias/os. Mas também, encontraremos professoras/es que se colocam contra as normas de gênero e sexualidade, mesmo sendo pertencentes ao centro, ainda que sejam heterossexuais e cisgêneros. Não há regra. O fato de ser docente que se constitui nas matizes LGBTI+ não está ligado com uma possível transgressão da (heterocis)norma.

Uma coisa (docentes LGBTI+) não está relacionada obrigatoriamente à outra (práticas curriculares pautadas na diferença). Podemos criar, *artistar*, docências não-normativas, com todas/os as/os professora/es, independentemente de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Apesar disso e do cenário escolar hostil às dissidências, permeado por silêncios, discriminações e violências explícitas ou sutis, na pesquisa de Silva e Bassalo (2020) encontramos professoras/es homossexuais que operam curricularmente na diferença, através de práticas que primam por diálogos, problematizações e legitimação de sujeitos não-normativos. Em suas conclusões, a/o autora/r apontam, com relação a tais profissionais da educação, que “embora haja uma violência que os acompanha, há uma compreensão de ocupação do espaço educacional como campo de luta e resistência” (p. 287).

Dreyfus e Rabinow (1995) nos indagam se existe a possibilidade, não somente de compreender como a sociedade disciplinar funciona, mas de resistir e tentar frustrá-la na medida em que for viável. Lançam, a partir disso, o seguinte questionamento: “existe um modo de tornar a resistência positiva, isto é, de dirigir-se para uma ‘nova economia dos corpos e prazeres’?” (p. 227). Penso que não há apenas uma maneira única, correta, pronta e válida de subverter a gestão dos corpos e da sexualidade, mas acredito em *modos*, no plural.

Através da pesquisa de Dayana Brunetto (2017), da Universidade Federal do Paraná, relacionada a docências trans, podemos analisar e compreender as experiências consideradas como abjetas das professoras entrevistadas, que são distintas umas das outras. A reterritorialização de suas atuações docentes não são deslocamentos realizados de igual modo e de forma fixa, nem mesmo as estratégias de resistências são empreendidas sempre. Dessa maneira, para a pesquisadora, “as atitudes de docências trans não se constituem em experiências subversivas ou domesticadas o tempo todo” (BRUNETTO, 2017, p. 339).

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 tapa* em rupturas afrontosas, seja pela penumbra silenciosa e sutil, 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 de gênero e sexualidade.

Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. (LOURO, 2004, p. 16).

Cada sujeito 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).

O poder não atravessa o sujeito sem que antes produza fissuras no processo. Fissuras que darão passagem para que múltiplas estéticas de existências possam perturbar, incomodar e mover – ou mesmo cambalear – estruturas tidas como fixas.

Eventualmente, em vez de serem repetidas, as normas são deslocadas, desestabilizadas, derivadas, proliferadas. Aventureiros ou desviantes, seduzidos ou empurrados por quaisquer razões, há aqueles e aquelas que se desviam das regras e da direção planejada. [...] Desencaminham-se, desgarram-se, inventam alternativas. (LOURO, 2004, p. 17).

Por meio da invenção e da recriação de estratégias polimorfos e descontínuas, professoras/es trans-gressoras/es e (des)viadas/os negociam não só suas existências, como também suas práticas curriculares a todo o momento. Articulam distintas táticas para que o regime de verdade da (heterocis)norma não as/os façam sucumbir.

A despeito dos obstáculos que emergem numa defesa do modelo normal de sujeito, esperamos impacientes que as práticas curriculares cunhadas na diferença alcancem tantos corpos quanto sejam possíveis. Que cheguem não somente para as/os que se veem nas matrizes 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 de gênero e sexualidade. Tal diálogo com as multiplicidades “pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser encarado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto” (MISKOLCI, 2021, p. 41).

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 às/aos anormais.

Contudo, esse “movimento não pode se limitar a inverter as posições, mas, ao invés disso, supõe aproveitar o deslocamento para demonstrar o caráter construído do centro – e também das margens” (LOURO, 2013, p. 45). Portanto, voltar nosso olhar para os processos históricos de subjetivação, principalmente àqueles construídos pelas/os marginais da heterocisnormatividade, nos permite perceber que a diferença, longe de ser apagada e eliminada, ela, ao contrário, se multiplicou (LOURO, 2013).

Atravessadas/os por inúmeras facetas, dentre estas as de docência, gênero e sexualidade, educadoras/es LGBTI+, que ousam atravessar fronteiras e que perturbam a ordem “natural” das coisas em suas práticas, abalam a mesmidade do interior dos currículos. Docências-rebeldes, que se movem estranhando o currículo ou *queering the curriculum* – expressão usada por pesquisadoras anglo-saxãs (LOURO, 2004). Estranhar, questionar, tal tecnologia numa perspectiva da diferença, “seria um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), tratá-lo de modo não usual; seria um movimento para desconcertar ou transtornar o currículo” (p. 64).

Experiências que são mais do mesmo, que tendem a manter a pedagogia escolar e a atuação docente na mesmidade, estagnada no tempo e engessada em um modelo pouco tangível, só reforçam uma ficção, um fetiche, uma lógica construída, mas nunca completamente alcançada.

Por não ser natural, a norma é reforçada o tempo todo. Sua marcação é temporária, por isso é continuamente citada (BUTLER, 2018). O que me parece é que os seus efeitos, os possíveis traumas das tentativas de sua fixação no corpo do sujeito, permanecem bem mais do que a inscrição da norma no mesmo.

Quando operadas na/pela diferença, as práticas curriculares têm uma dura jornada na medida em que ganham espaço nas trajetórias de docentes insurretas/os. 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, professores lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, dentre outras identidades.

Podemos encontrar não só um currículo racionalista, normativo no âmbito da sexualidade e binário nas práticas docentes, mas também professoras/es que operam na contramãodesses processos históricos de subjetivação. Podemos nos deparar com

mestras/esinsurretas/os, sujeitos que, além de se construírem como sujeitos fora do padrão sexual e/ou de gênero, fazem uma docência com/para a diferença.

4 DOCENTES NÃO-HETEROSSEXUAIS E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES COM AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Esta seção apresenta e analisa as narrativas das professoras e do professor participantes da pesquisa.

As narrativas analisadas nesta seção são provenientes de entrevistas realizadas com 3 profissionais da educação: duas professoras lésbicas e um professor gay que exercem a docência em escolas públicas da rede estadual no município de Belém.

Trata-se de uma professora de Filosofia que atua há 14 anos na rede estadual e que será identificada como “entrevista A”; uma pedagoga que trabalha há 18 anos no Ensino Fundamental, identificada como “entrevista B”, e; um professor de Sociologia que atua há 15 anos na rede estadual pública, identificado como “entrevista C”.

Antes da pesquisa não conhecia nenhuma dessas pessoas. Tive acesso a elas devido à busca de informações nas redes sociais com outras pessoas da comunidade LGBTI+, que me disponibilizaram contatos de docentes lésbicas e gays.

As subseções que se seguem fazem parte dos esforços de uma pesquisa em contribuir para o pensar sobre o fazer docente, sobre corpos e sexualidades tidas como dissidentes na escola e a respeito, sobretudo, das práticas docentes acionadas diante da proeminência das diferenças.

As linhas que se seguem a partir daqui trazem análises produzidas por lentes de inspiração foucaultiana para compreender os enunciados presentes nas narrativas elaboradas sobre o trabalho docente diante das diferenças, bem como analisar suas percepções sobre si e sobre o outro, o que as/o evidencia como docentes fora da norma que têm construído suas subjetividades e suas experiências no espaço escolar.

Os parágrafos daqui em diante trazem enunciados construídos em torno da diferença, evocados por profissionais da educação à margem da norma, que vivem num tempo-lugar (heterocis)normativo voltado à formação de outros sujeitos – inclusive daquelas/es que, assim como as/o docentes/e da pesquisa, também fogem das expectativas sociais de gênero e sexualidade.

4. 1 FORMADAS/OS POR FORA

Através da literatura movimentada nessa pesquisa, podemos perceber que não é novidade que as instituições de ensino – inclusive as de formação de educadoras/es – não tematizam de forma direta e sistemática as questões de gênero, sexualidade e diferença.

Se a diferença é abordada por algumas/alguns docentes no espaço escolar é por meio

de uma resistência pessoal à norma vigente. Se, porventura, profissionais da educação venham a operar com questões situadas fora daquilo considerado como normal elas/eles sabem ou podem imaginar que movimentar-se contra o que está posto pode ser um desafio. Mesmo que não haja impedimento formal no tratamento dessas questões nas escolas, suas abordagens nas práticas docentes podem ser tímidas ou inexistentes por uma série de fatores⁴³.

Ao se defrontar com as diferenças, professoras/es podem fechar os olhos a elas e prosseguir em um currículo pautado na mesmidade ou podem também encará-las como potência criativa e pedagógica nas escolas. Independentemente dos cursos de formação docente não tratem dessas questões ou mesmo que as/os docentes não reconheçam e valorizem as diferenças, elas estão lá.

Professoras/es poderão, ao longo de suas vidas, construir suas próprias estratégias em prol de um aprendizado para além do que é proposto nas instituições. Poderão estabelecer, portanto, vazantes que vão de encontro aos seus percursos formativos pautados na manutenção da ordem e de uma moral heterocisnormativa.

Há docentes que produzem cisões em seus percursos formativos e buscam externamente a produção do conhecimento sobre questões que não estão nos cânones oficiais – como as diferenças – e que poderão ser úteis em suas atuações docentes. Existem resistências, contradiscursos, insubordinações dentro das relações de poder. O poder, desse modo, não é uma causa perdida. É um confronto de forças.

De maneira mais sucinta, podemos dizer que se trata de “relações de poder, não relação de sentido” (FOUCAULT, 2021, p. 41). Ou seja, a história não aparece porque há um sentido, mas sim devido a práticas descontínuas que emergem no interior de um campo de batalhas. Não se desenvolve cronologicamente no sentido de progresso, mas como uma prática discursiva que encontra, na mesma medida, uma força que se opõe a ela. Assim, o resultado dessas relações móveis e múltiplas é um certo acontecimento discursivo, produto das relações de poder não só macro, mas também microrrelacionais .

Não há, do ponto de vista foucaultiano e pós-estruturalista, uma receita de como se realizar uma específica fissura no poder. Não existe uma ou outra forma, mas distintas estratégias que poderão ser criadas e recriadas ao longo das relações de poder. Não há um *modus operandi* ou o “lugar da grande recusa” (FOUCAULT, 1988, p. 91), mas múltiplas possibilidades de deslocar o poder.

⁴³ Consultar a seção 3 intitulada como “as (im)possibilidades da diferença na prática curricular de docentes LGBTI+”.

As resistências [...] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como um interlocutor irredutível. Também são, portanto, **distribuídas de modo irregular**: os pontos, o nós, os focos de resistência disseminaram-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. (FOUCAULT, 1988, p. 91-92, grifo nosso).

Embora possamos encontrar dispositivos que intentam nos governar e ainda que haja tecnologias, como os currículos, que operam, no mais das vezes, sob determinada ordem para produzir uma subjetividade padrão – o que não quer dizer que seja apenas artefatos de mera reprodução e imposição –, do mesmo modo podemos produzir linhas de fuga que reescrevem outros devires (DELEUZE, 1997).

Há sempre possibilidades de burlar os postulados, existem múltiplas formas de modificar os efeitos do poder. Se há uma conduta que dificulta ou impede o conhecimento de docentes para o tema da diferença, onde este será aproveitado em suas práticas, elas e eles poderão criar um contradiscurso. Um conhecimento além dos cânones oficiais.

Há mais de uma década Junqueira (2009) afirmava que profissionais da educação não possuíam, até então, subsídios para enfrentar os desafios relacionados à defesa das diferenças e dos direitos de sujeitos considerados dissidentes – um contexto ainda bastante vigente, dado o avanço do neoconservadorismo e do obscurantismo na sociedade e nas políticas educacionais.

A questão principal que nos move aqui não é por que não encontramos na trajetória formativa docente a discussão das diferenças, mas, sim, entender como essas/esses docentes conseguem trabalhar com as diferenças na escola tendo tal lacuna nos seus percursos.

eu tenho uma formação fora da Universidade. Eu tenho participação em **movimentos sociais**, fui professor em ONGs, tive envolvimento político, e me relacionei com a militância partidária desde jovem. Então, eu me considero, relativamente, bem formado e capacitado pra intervir, pra falar sobre o tema, né? **Formado por fora**, diga-se de passagem, informalmente [risos]. [...] Sou professor da Rede Estadual de ensino, da disciplina sociologia, e como a sociologia é um componente curricular do Ensino Médio, eu trabalho apenas no Ensino Médio. Oficialmente, na Rede Estadual, eu sou professor deste 2007, mas antes disso fui professor de cursinhos populares, trabalhei com comunidades. Ainda faço parte de um instituto popular, no Eduardo Lauande⁴⁴, que difunde em seus cursos a Cultura de Paz, a ideia de cidadania e dos Direitos Humanos, que são conceitos bastante deturpados, principalmente nesses últimos tempos de avanço do conservadorismo.[...] Mesmo eu sendo professor da Rede Estadual, nunca deixei de, aqui e acolá, **sempre que o tempo me permite, ter esse diálogo e essas experiências nos movimentos**. Atualmente, por causa da Pandemia, nosso cursinho no instituto [IPEL] deu uma parada, né? Com o fim das atividades presenciais não deu pra tocar, mas nós temos uma plataforma na internet. É uma forma de ajudá-los. Foi uma forma de encarar o desafio do ENEM, né? Mas, professor, professor

⁴⁴ O Instituto Popular Eduardo Lauande (IPEL) fica localizado no município de Marituba, na Região Metropolitana de Belém-PA.

mesmo, de carteira assinada, eu sou desde 2007. Além disso, também sou técnico na Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), não sou apenas professor. (ENTREVISTA C, 2021, grifos nossos).

Quando eu fazia teatro na UNIPOP⁴⁵, eu tinha dez amigos, e todos eles hoje se assumem como gays ou lésbicas. Teatro da UNIPOP não fez bem pra gente (risos). Nessa época eu já participava de movimento feminista – muitos na verdade e como te disse fui professora de rua. Então, acabei me educando em muitas coisas que não vivi na universidade. E aí é quase impossível você não discutir gênero e sexualidade, né? Não ser politizada nesse sentido. Então, dentro do teatro, dos projetos que eu estava envolvida na República de Emaús, na FUNPAPA⁴⁶ e nos movimentos feministas eram onde eu fui me formando nessas questões. [...] O meu conhecimento do tema [da diferença] e a importância que acredito que ele tem **está muito atrelado ao que vivi nas minhas andanças por aí**. Então, a minha atuação enquanto professora e o ato de falar de homofobia, gênero e do preconceito racial, e por aí vai, **tem tudo a ver com a minha vivência militante, feminista e política, que a gente pega e leva pra sala de aula**. (ENTREVISTA A, 2021, grifo nosso).

Mesmo que os cursos voltados à formação docente não tratem de maneira direta, intencional e sistemática, o tema das diferenças – o que não é nenhuma surpresa –, os excertos demonstram que há outros lugares de conhecimento e experimentação desses campos. Ambientes que são educativos, pedagógicos, ainda que não se constituam enquanto espaços formais para o aprendizado. Para Maria da Glória Gohn⁴⁷,

[...] a participação social em movimentos e ações coletivas, [...] gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos. (GOHN, 2011, p. 333).

Os movimentos sociais e políticos podem ser considerados, parafraseando a obra de Louro (2018), instâncias pedagógicas da sexualidade. Ou seja, são espaços em que podemos aprender sobre nossos corpos, desejos e a maneira que nos constituímos enquanto sujeitos. Se tais coletivos se dão em prol de conhecimentos e experiências abertas às outridades, conseguiremos construir experiências em relação às diferenças em espaços não sistemáticos e não-formais.

Há, desde o século XVIII, lugares fabricados para falar e tratar a sexualidade dos sujeitos, não de uma maneira libertária, mas dentro de procedimentos e tecnologias

⁴⁵O Instituto Universidade Popular – UNIPOP, fundado em 1987, é uma entidade civil, sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Estadual (Lei 5.797, de 17/10/94) e Utilidade Pública Municipal (Lei 8.275, de 14/10/2003). O UNIPOP desenvolve atividades formativas em diversas áreas, envolvendo cultura, artes e entretenimento para jovens e adolescentes da Região Metropolitana de Belém.

⁴⁶A Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA) se localiza no município de Belém e promove atividades de apoio e proteção de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

⁴⁷Sabemos que Gohn não faz parte dos autores que discutem a educação pela perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, mas achamos pertinente acioná-la nessa discussão em torno dos espaços de luta social na Educação.

específicas. Falar sobre sexo? Poderia! Mas não de qualquer forma, não em todo lugar, não com qualquer sujeito.

As experiências no campo da sexualidade não eram – e nem são – vividas no ocidente como uma arte, nem geridas como possibilidades de extrair distintas vivências. Não temos uma *Ars Erotica*. Todo o universo de elementos que compõem a sexualidade é tido como objeto de interesse em prol da extração e imposição de uma verdade, do lícito-ilícito e de um poder que regula de modo social e capilar a vida dos sujeitos (FOUCAULT, 1988). Ou seja, O conhecimento da sexualidade não se dá “[...] para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa [...]. Verdade do sexo e não intensidade do prazer”. (FOUCAULT, 2017, p. 60). Um controle que antes de atingir a vida coletiva desenvolve-se no individual.

O discurso sobre corpos e sexualidades no – e voltado ao – espaço escolar é algo que ocorre de modo contínuo, despretensioso, onipresente e obsessivo, e tudo para manter o ordenamento social. Mas, não é somente nos espaços de formação docente que podemos aprender sobre nós e sobre as intersecções que nos compõem (FERRARI; CASTRO, 2013).

A docência é e pode sempre ser um ensaio constante, de tentativas e aprendizados, que se faz em confluência com diversas experiências subjetivas. As práticas docentes são e podem ser resultados de vivências, de experimentações, de situações que a “gente pega e leva pra sala de aula” – como consta no enunciado da interlocutora.

Assim, o “tornar-se professor(a)” não é algo que se possa fazer apenas durante um curso de formação inicial ou através de cursos específicos de formação continuada. Esse é um processo constituído a partir de inúmeras experiências, construídas no movimento e nas mudanças que se dão ao longo do trajeto. Através da “viagem de formação”, o(a) professor(a) constrói e reconstrói a sua subjetividade. (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 312).

Se há uma lacuna na trajetória docente, há de igual modo possibilidades de contorno dessa realidade. A maneira como cada uma/um constrói suas táticas de fuga varia e depende das condições de possibilidades históricas. Para Deleuze (1990, p.239), “a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle se decide no uso de cada tentativa”.

A fabricação e disseminação dos pontos de resistências se dão num campo de experimentações, de testes do próprio sujeito, de uma analítica das correlações de forças. Desse modo,

é preciso analisar o conjunto das resistências [...] em termos de tática e de estratégias, vendo que cada ofensiva serve de ponto de apoio a uma contraofensiva. A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e

os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistências e de contra-ataque de uns e de outros. (FOUCAULT, 2021, p. 341-342).

É um desafio o fato de negociar suas práticas docentes diante de um poder apoiado em formações discursivas compostas por discursos médico-biologizantes, religiosos e jurídicos, tanto desta quanto de outras épocas, que defendem apenas um modo específico de ser dos sujeitos na sociedade e no interior das instituições.

A formação discursiva “funcionaria como ‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’. [...] Estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (FISCHER, 2001, p. 203-204, grifos da autora).

O discurso pedagógico é tangenciado por outros discursos de outros campos que influenciam as relações e as práticas no interior da escola. Por isso, as instituições de ensino não estão imunes aos discursos moralistas e higienistas que se proliferam nela e por ela, e também por isso é que se torna um campo de luta quando se emergem clivagens ao seu *status quo*.

Como vimos, se não pelas universidades, a “formação por fora” pode auxiliar na construção de conhecimentos e experiências subjetivas com as diferenças, configurando-se como uma irreconciliação aos mecanismos de poder heterocisnormativo que impedem ou dificultam o contato com tal tema.

Essas “andanças por aí” são algumas das muitas possibilidades de conhecer e explorar a própria diferença em que os sujeitos se localizam. É com essa “rebeldia” que elas/es chegam à escola e intencionam o atritamento das relações no interior dela.

Essas experiências fora dos ambientes formais de educação são consideradas por Maria da Glória Gohn(2009) como “Educação Não Formal”. Para a autora, essa dimensão da educação está muito atrelada ao conceito de cidadania, de democratização do ensino e se constitui, a partir de 1990, como um novo campo de produção de conhecimentos, ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento.

A Educação Não-Formal possui uma organização, uma pequena sistematização, mas, como é mais difusa e operada por distintos grupos políticos, profissionais, culturais, dentre outros, acaba tendo objetivos diferentes, sistema de avaliação e espaços distintos. Segundo Gohn, A Educação Não-Formal acontece usualmente nos

[...] extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas [as práticas da Educação Não-Formal] estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente

no campo das Artes, Educação e Cultura. (GOHN, 2009, p. 31).

Gohn afirma que ainda que esse tipo de educação tenha suas particularidades em relação à Educação Formal, ela não pode ser encarada como algo que se coloca contra a educação que ocorre nos colégios ou universidades. Não se trata de encarar a Educação Não-Formal “pelo o que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos” (GOHN, 2009, p. 32).

Torres (2010) nos diz que movimentos, como os de defesa dos direitos LBGTI+, podem ajudar a problematizar e desnaturalizar as configurações sociais que tentam destinar o diferente para as margens. Nesse sentido, o autor afirma que o estreitamento da relação dos movimentos sociais com a educação pode proporcionar contribuições significativas aos processos educativos. Dessa forma, para este pesquisador, o diálogo da escola e das pesquisas acadêmicas com espaços não-formais de educação se faz importante. São espaços sociopolíticos e, principalmente, pedagógicos. Para Miguel Arroyo ⁴⁸, esses espaços sociopolíticos tem um papel pedagógico, bem como

[...] geram um saber e um saber-se para fora. Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa “globalidade”. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo. (ARROYO, 2003, p. 39).

A trajetória formativa docente em outros espaços de aprendizagem é vista, dessa forma, como potências criativas, como estratégias, como possibilidades de abalo da mesmidade e de conhecimento e promoção da outridade ao adentrar no espaço escolar. São espaços que constroem experiências políticas, sociais e de exercício da cidadania.

E nesses movimentos percebemos, juntamente com Adriana Bogado (2011), que as lutas também ensinam. São encontros que o sujeito têm com um conhecimento não-oficial, e que, de alguma maneira, podem ser “pegos” e “levados”, aproveitados e ampliados para/na sala de aula. Conhecimentos da vida, sobre a vida, novos olhares sobre os sujeitos e o mundo, perspectivas outras sobre diferentes modos-de-ser, percepções não-universalizantes sobre corpos e sexualidades.

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõem como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidades nos movimentos. (ARROYO, 2003, p. 36).

⁴⁸ Assim como ocorreu com Gohn que não faz parte da linha epistemológica da pesquisa, também consideramos pertinente acionar Arroyo nessa discussão.

Para Arroyo, há uma ação educativa nos espaços de luta social, uma vez que são outros modos de conhecer a realidade, outra maneira de lidar com questões sociais. Nesse sentido, tais espaços, devido suas dimensões pedagógicas, “[...] nos colocam o difícil diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos sobre dimensões do viver humano muito mais conflituosa do que as áreas do conhecimento e os currículos por vezes supõem” (ARROYO, 2003, p. 43). Ao lado de Arroyo (2003), podemos dizer, portanto, que os ambientes de luta sociopolítica são pedagogias em movimento.

Essa relação da docência com esses espaços de lutas acaba por fervilhar nos sujeitos a possibilidade de construir práticas para lidar com as diferenças no espaço escolar. Uma fuga à mecânica de poder que não está localizada em nenhum regulamento, curso ou código de conduta. É uma brecha produzida pelas/os docentes para resistir à mecânica de um poder heterocisnormativo.

Nos termos de Foucault, do poder, ninguém escapa. Derrotá-lo é uma ficção. Mas, mesmo denso e difuso, não está imune de ser modificado, deslocado. O poder, nos diz Foucault (1988), nem sempre ganha.

Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de forças. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistências que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. (FOUCAULT, 1988, p. 91)

No campo das correlações de forças, os mecanismos de poder se reinventam, se multiplicam, criam novas tecnologias, reformulam seus discursos e outros enunciados poderão compor as formações discursivas. Por conta disso, as táticas de subversão demandam análise, invenção e reinvenção constantemente. Tal qual o poder, as táticas são e necessitam ser móveis, múltiplas e dispersas.

O discurso é produzido no meio de toda essa economia de poder e também no campo do saber. A compreensão da continuidade de um discurso e de sua descontinuidade requer uma análise sobre uma mecânica do poder-saber e das possibilidades de fissuras à mesma. Entendemos, aqui, que há docentes que fogem das forças que limitam seu contato com o tema das diferenças.

As instituições oficiais de ensino historicamente dificultam a construção de aprendizagens e experiências com o tema da diferença voltados à escola – por serem contrárias as próprias configurações histórico-sociais (TORRES, 2010). A própria imagem construída em torno do ser docente, desde os primórdios da profissão, nos traz um modelo de uma/um professora/or idônea/o, decente, cristã/ão, íntegra/o e espelho às/aos alunas/os.

Não caberia às/aos docentes, enquanto exemplo de retidão, 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 fazem presentes – basta nos atentarmos para o interior dos conventos, das igrejas, das escolas (FOUCAULT, 1988; 2013; 2021).

Docentes que 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 parece 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 [...]”.

Equivocadamente, podemos pensar que há uma ausência de discursos sobre os corpos e sexualidades dos sujeitos no interior do dispositivo curricular. Nos fazem crer que na escola as práticas curriculares não tratam de questões relacionadas à sexualidade e ao gênero. Mas, enunciados que abordam sobre um modo particular de existir em relação a gênero e sexualidade são regularmente (re) produzidos e capturados apenas para se fazer valer uma única ordem que se mostra natural, normal, segura, divina e a-histórica.

A partir do momento em que docentes escapam das normas e levam às suas práticas experiências produzidas em outros campos de ação e de luta política, elas/eles alteram o curso da mecânica do poder. Elas/Eles descontinuum o discurso de que docentes “devem” apenas conhecer e ensinar conteúdos disciplinares. Modificam a narrativa de que na escola, “os profissionais não estão ali para discutir isso [gênero, sexualidade e diferença], estão para discutir português, matemática e tal” (ENTREVISTA B, 2021).

Educadoras/es mesmo longe dos espaços formais conseguem buscar alternativas para adentrar na diferença e, assim, irromper práticas discursivas da mesmidade que padronizam um *saber* e *fazer* docente. Mas isso não se dá de maneira menos hostil, pois o poder resiste, se distribui, se reorganiza. Trata-se, portanto, de um jogo constante em que se defendem distintas

perspectivas. Aliás, não teríamos história se não houvesse lutas e descontinuidades nesse processo.

4.2 RELIGIÃO E A SOCIEDADE NEOCONSERVADORA

Nesse campo minado de confronto entre forças, múltiplos discursos interpelam o trabalho docente voltado às diferenças sexuais e de gênero. Os enunciados não existem de forma independente, de modo isolado, uma vez que eles estão sempre relacionado a outros enunciados do mesmo campo ou de campos distintos (FOUCAULT, 2008). Enunciados que são constituídos nas mais diversas formações discursivas – religiosa, jurídica, pedagógica, médica, dentre outras – operam como uma rede para impedir ou atrasar as discussões sobre outros modos de ser.

Fátima Parreira e Elenita Silva (2022) nos dizem que a imposição de uma moral cristã, quando esta apela para o discurso de luta contra a suposta “ideologia de gênero”, promove um atraso nas discussões que são necessárias no interior dos currículos, nas práticas docentes.

De acordo com essas autoras, a saída encontrada pelos setores neoconservadores e ditos tradicionais é desarticular e implodir as possibilidades das/os estudantes de conhecerem e formularem suas críticas às normas, uma vez que essa contraconduta poderia colocar em xeque valores e preceitos basilares de uma ordem social eminentemente cristã.

[...] Grupos conservadores, ressoando a partir da política partidária, das instituições e práticas religiosas e outras instâncias sociais ao cobrarem da escola a neutralidade em relação a estas discussões, defendendo que a ela cabe apenas à tarefa de apresentarem e ensinarem “conteúdos disciplinares” sequestra a escola do lugar de experiência, o lugar do acontecimento que é próprio do conhecimento científico e do conhecimento escolar que se quer capaz de forjar vidas felizes, vidas criativas. Esse sequestro faz reverberar a noção de que as questões referentes aos corpos, gêneros e diferenças estão fora da vida dos/as estudantes, fora da vida dos/as profissionais da educação, fora da ciência e fora dos processos seletivos como vestibulares e Enem. (PARREIRA; SILVA, 2022, p. 90).

Os discursos e as tecnologias que compõem o dispositivo de sexualidade ocidental vigiam, marcam e tentam regular os sujeitos, para que não desfaçam as engrenagens do sistema. O governo dos corpos na instituição escolar teve – e ainda tem – muito apoio da religião. Nesse sentido, a igreja cristã tem estado presente nas principais decisões no Brasil, principalmente aquelas relacionadas à vida social, política e educacional – ainda que o País, constitucionalmente, seja laico.

A ordem é o fetiche utópico do sistema, é o que dá segurança para que ele continue a “prosperar”. A ordem somente pode ser garantida se todas as engrenagens funcionarem de

modo inteligível e proveitoso. A escola é, quem sabe, a maior delas. Lá, questões como corpo, sexualidade e modos de vida não-padrão sempre encontraram entraves para serem debatidas, pois não são coerentes ao tipo de sujeito privilegiado nesses processos. Tais barreiras têm estreitas conexões com a influência de grupos neoconservadores ligados ao cristianismo que se instalam, vigiam e pressionam diferentes esferas sociais em prol de uma “tradição” e de “bons costumes”.

[...] Em que pese também é uma escola com profissionais muito religiosos e **a religiosidade é uma dificuldade pra trabalhar esses temas. Ali 60% dos profissionais e dos alunos são bem religiosos, principalmente neopentecostais.** [...] Eu tô numa guerrilha. Sou um guerrilheiro **lutando contra uma força poderosa.** Tô num sistema de opressão. (ENTREVISTA C, 2021, grifo nosso).

[...] A escola hoje, eu te garanto, **ainda tem muito receio de discutir esses assuntos, de ser apedrejada por isso. Também por conta da religião do pessoal nem mesmo quer essa discussão.** Ela sabe que no seu corpo discente tem muito aluno que possui uma identidade fora do padrão. Mas, os profissionais não estão ali para discutir isso, estão para discutir português, matemática e tal. Só acontece um debate, uma intervenção, quando acontece uma agressão verbal ou física. Um remediar da situação. Aí vem coordenação, direção, pais de alunos e etc... Mas um trabalho consistente sobre essas coisas não tem. [...] Na verdade, **todo mundo tem medo de trabalhar a sexualidade,** todo mundo, pelo menos na minha experiência, é melindrado em relação a isso, seja os professores, coordenadores, gestores. É um campo minado. É difícil. (ENTREVISTA B, 2021, grifo nosso).

[...] como eu trabalho numa escola em que a **clientela é muito evangélica,** esses assuntos não são debatidos. Na verdade, esses assuntos passam batidos. A questão da sexualidade, gênero e a diferença no geral, não é debatido nas escolas. Acredito piamente que essa diferença não é discutida na educação escolar, e se for é de uma maneira muito clandestina, esporádica, pontual e escassa. Mas, enquanto assunto para se debater em sala, conversar, pelo que eu tenho observado eu não vejo, não tenho conhecimento. Ainda mais se os alunos vêm de lares evangélicos, aí a coisa é bem mais séria. (ENTREVISTA B, 2021, grifo nosso).

Por compreender que o discurso, segundo Fischer (2001), supera a relação apenas à “coisas”, entendemos que a análise enunciativa aqui requer encontrar regularidades e relações históricas e conceituais que condicionam os ditos e não-ditos a um determinado tempo-lugar e não em outro.

Isso não significa descrever e comparar conceitos e elementos discursivos, mas “[...] analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (FOUCAULT, 2008, p. 40). Nessa mesma perspectiva, podemos perceber que os enunciados, não existem de modo isolado “mas sempre em associação e correlação com outros enunciados” (FISCHER, 2001, p. 202).

Percebemos, nos excertos extraídos, que o campo discursivo relativo à pedagogia está correlacionado com o religioso e compõem uma formação discursiva que produz práticas de afastamento da abordagem pedagógica relacionada à diferença na escola.

Movimentar terrenos considerados estáveis e socialmente naturalizados, como a escola, requer ultrapassar muros, cujos tijolos são produtos de uma série de formações discursivas. A religião cristã, composta por inúmeras e distintas denominações, é um dos principais e mais importantes campos que ajudaram a construir a escola que temos.

Os valores e a moral ascética penetraram nas instituições de ensino, e na sociedade como um todo, e se instalaram como verdades seguras e absolutas. Tornaram-se discursos verdadeiros. Desarticular práticas neoconservadoras, decorrentes dos dogmas cristãos, no espaço escolar, quando estas obstruem outras existências é, conforme o excerto da narrativa do interlocutor, lutar “contra uma força poderosa”.

É um desafio se opor a preceitos cristãos enraizados na/pela escola, uma vez que a igreja e seus pressupostos, na figura dos seminários religiosos, “foram o ponto de partida, e muitas vezes o modelo, dos grandes estabelecimentos escolares destinados ao ensino [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 164”. Evidentemente, as organizações cristãs dos dias atuais não possuem a mesma força e influência que possuíam no seu apogeu, durante a idade média, mas

[...] em países com forte presença delas, como é o caso do Brasil, as religiões se manifestam nos grupos de pertença dos/as educadores/as. Manifestam-se também nos meios de comunicação de massa, nas imagens do cotidiano; enfim, articulam-se de diferentes formas. Vários autores acreditam que a moral religiosa tenha influenciado a construção das ciências médicas, fazendo com que tudo aquilo que era considerado pecado na área da sexualidade passasse a ser considerado doença e anormalidade. (TORRES, 2010, p. 26-27)

O controle das almas e, posteriormente, dos corpos na tradição ascética reverberou em muitos campos de conhecimento na sociedade a partir do século XIX. Ou seja, a vontade de saber sobre a sexualidade, “[...] que caracteriza o Ocidente moderno, fez funcionar os rituais da confissão nos esquemas da regularidade científica” (FOUCAULT, 1988, p. 64).

Essa extorsão do “fazer falar”, feita inicialmente pela igreja e posteriormente de modo semelhante por outras instituições, como a escola, serve para mapear os sujeitos, diagnosticar os seus “desvios” e corrigi-los de acordo com o exame realizado.

A todos aqueles a quem são reveladas as verdades dos sujeitos cabem, não somente o “perdão das falhas”, mas o domínio do regime de verdade, o poder de proferir o veredicto final e verdadeiro. A revelação da verdade interior do sujeito está sujeita à (re)produção de um outro discurso que se intitula como verdadeiro, único, normal e natural, apagando – ou tentando apagar – a expressão e subjetividade desse indivíduo.

O discurso religioso em relação a gênero e sexualidade limita as experimentações dos sujeitos na escola, na vida social, na família e demais espaços de convivência. Essa postura,

com forte ligação no Estoicismo⁴⁹, nega tudo aquilo ligado a corporeidade e ao prazer mundano.

É com base no temor de uma suposta destruição da sociedade que grupos neoconservadores e da extrema direita, ligados ao cristianismo, têm disseminado seus discursos e sustentado o pânico moral. Bradam, sem pudor, frases de efeito como: “é o fim dos tempos!”, “deixem nossas crianças em paz!” e “Deus fez o homem e a mulher...”. Tais sujeitos reproduzem a ideia de que no cerne das principais catástrofes e problemas sociais está a ira de Deus, motivada pelos pecados cometidos (Welma Cristina Barbosa MAFRA, 2019).

A ideia do neoconservadorismo, aqui, “está historicamente relacionada, na educação brasileira, a uma posição de defesa de um modelo educativo pré-moderno, de matriz cristã-católica moralista, disciplinadora, rígida, dogmática e irracionalista” (Anna OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 22).

Com isso, a presença massiva de uma “clientela evangélica” neoconservadora nos espaços escolares tem promovido descontinuidades na abordagem da diferença na escola, sobretudo nas políticas educacionais que tratam acerca de questões que são sociais, mas que tem sido demonizadas ou mal interpretadas por dogmas religiosos.

[...] Quando o Estado, formalmente, tentou ampliar a discussão de gênero e sexualidade na escola, quando ele tentou institucionalizar uma escola de respeito à diversidade, o próprio Governo do PT, progressista como é, cedeu a essa força e houve uma pressão para retirar o que chamaram de “kit gay”. Não tinha nada a ver com incentivo a ser uma pessoa gay, mudar de sexo, esse discurso ralo e baixo. **Um discurso vil, feito especialmente pela bancada evangélica do congresso.** Deturpam o que seria uma política pública de inclusão, de combate à homofobia na escola. Um excelente governo progressista, mas que retrocedeu nesse aspecto, e isso é uma autocrítica muito importante que precisa ser feita. Ali era o momento da gente dar essa guinada, de fazer com que as ações contra a homofobia nas escolas não fossem isoladas. (ENTREVISTA C, 2021, grifo nosso).

A estratégia de enfrentamento do preconceito e discriminação à comunidade LGBTI+ nas escolas que estava sendo desenvolvida no Governo Lula em parceria com os movimentos sociais – o “Escola Sem Homofobia” – acabou sendo alvo de ataques neoconservadores ligados à algumas denominações cristãs.

Desse programa, surgiu e seria utilizado nas escolas um material chamado de Escola sem Homofobia, composto por vídeos, cartilhas e outros materiais para serem distribuídos pelo programa federal “Mais Educação” para professoras/es que trabalhariam o enfrentamento

⁴⁹ Pensamento sobre um modo de vida, que valorizava a natureza e o universo governado pela razão e que surgiu por volta do século III a.c, pelo filósofo Zenão de Cítio. Essa escola de filosofia prática defende que a qualidade da vida pode ser atingida ao adotar a virtude acima dos prazeres carnis, ao agir com austeridade consigo mesmo, ao desprender-se dos acontecimentos e perturbações mundanas – que é a ataraxia estóica – e a valorizar mais o plano metafísico que a materialidade.

à LGBTIfobia nas escolas. Contudo, uma série de discursos políticos e religiosos desqualificaram e difamaram o real propósito do programa.

Ironicamente apelidado de “Kit Gay”, o material foi atacado pelas forças conservadoras e neoconservadoras que estavam atuando no congresso nacional e em outros espaços. Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff, vetou o Kit, com a justificativa de que não poderia tomar partido em um assunto polêmico. Notadamente, o governo cedeu as forças conservadoras em nome de uma governabilidade política. (RODRIGUES, 2018, p. 17).

Rodrigues (2018) faz uma análise, a partir de lentes teóricas foucaultianas, do documento do programa Escola Sem Homofobia (ESH). Em suas críticas, o autor afirma que apesar do programa tratar as múltiplas nuances das diferenças pela perspectiva da diversidade, utilizando os conceitos de igualdade, respeito, inclusão e identidade, o ESH era um acontecimento discursivo importante de ser concretizado – ainda que não modificasse as relações dominantes que submetem sujeitos LGBTI+ às margens, por conta dos termos conceituais que acionava.

Mesmo com todos os problemas conceituais que o ESH possuía (RODRIGUES, 2018), possivelmente seria ali, de acordo com o enunciado do entrevistado, “o momento da gente dar essa guinada” na educação formal e na sociedade. Mas,

[...] notadamente houve, e ainda há, uma reação massiva contra as políticas de diversidade sexual e da diferença. Qualquer discurso que esteja ligado à sexualidade e ao gênero nas suas relações com a escola parece sofrer constantes ameaças pela sociedade e sua parcela conservadora e neoconservadora. Exemplo disto foi o movimento que ocasionou na retirada de qualquer referência à gênero e sexualidade dos Planos Municipais e Estaduais de Educação de alguns municípios e estado [sic] do Brasil, bem como, da Base Nacional Comum Curricular. (RODRIGUES, 2018, p. 86).

O veto ao Escola Sem Homofobia produziu efeitos, ecos, que podem ser sentidos até hoje. Os ataques perpetrados pelas/os que se opuseram ao projeto de desarticulação da LGBTI+fobia desencadearam uma série de discursos que rejeitaram não somente o ESH como também pressionaram as posteriores retiradas de quaisquer estratégias de discussão das diferenças sexuais e de gênero, principalmente no campo educacional. Além disso, é possível notar, desde então, uma constante vigilância do trabalho docente que foge dos valores sociais, familiares e cristãos.

O projeto Escola Sem Partido, por exemplo, foi uma tentativa de perseguição à livre atividade docente. Apesar de não ter sido aprovado em 2018, ajudou a materializar outros projetos de lei semelhantes que circulam em busca de aprovação. Provavelmente, caso tal projeto fosse aprovado na Câmara dos Deputados em Brasília-DF, docentes que viessem a

tematizar questões de gênero, sexualidade, política e religião poderiam sofrer penalidades ao serem taxados como “doutrinadores”.

Constatada essa “doutrinação”, professoras/es não estariam imunes de serem alvos das sanções de natureza civil, administrativa e penal, podendo, inclusive, sofrer a perda do cargo. O limbo dessas questões torna-se ainda mais profundo ao vermos que tais sanções são baseadas em uma lei do período da Ditadura Militar no Brasil – a Lei 4.898/65. Tais punições podem ser facilmente encontradas no site do Escola Sem Partido – que hoje se encontra sem atividades, por iniciativa do idealizador do movimento.

O veto ao Escola Sem Homofobia, a criação do Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, as retiradas das expressões de gênero e sexualidade nos Planos de Educação, a supressão desses mesmos termos na BNCC, dentre outras ações, são tentativas de apagamentos das diferenças nos espaços escolares. São práticas que indicam o lugar que deve ocupar as consideradas dissidências: a margem. A posição que nunca é posta em questionamento é aquela que é central, ou seja, a “identidade” heterossexual.

As práticas curriculares de docentes voltadas à diferença, quando esbarram-se principalmente com o campo eclesiástico, acabam reféns das configurações sociais. Cada sociedade, em determinada época, irá permitir o modo como as questões de gênero e sexualidade circulam. Cada tempo-lugar produz seus discursos de acordo com determinada *epistémê*. (FOUCAULT, 2008)

De tempos em tempos, tecnologias são fabricadas para que certos grupos na sociedade mantenham-se dominantes. A instituição do medo é uma delas. Na década de 80, por exemplo, a AIDS, provocada pelo vírus HIV, foi difundida, inclusive na mídia, como “câncer gay”. Com isso, os homossexuais não eram só pecadores, mas potencialmente causadores de doenças. Criou-se, portanto, um discurso de que a vida não-heterossexual era perigosa à saúde, além de ser – ou mesmo por ser – contra a vontade de Deus.

Essa construção de estratégias discursivas girava e ainda gira em torno de preocupações moralizantes “[...] que têm estado presentes ao longo da história da sexualidade moderna: questões relacionadas à família, à posição relativa a homens e mulheres, à diversidade sexual, a filhos” (WEEKS, 2018, p. 97).

No Brasil, a entrada de um governo ultraconservador, que aciona frequentemente o slogan – de cunho nazista, diga-se de passagem – “Deus acima de todos”, vêm produzindo e promovendo – antes mesmo do processo eleitoral – pânico morais sobre o que consideram uma ameaça à família “tradicional”, à moral cristã e aos valores conservadores.

Ao conceber as diferenças como símbolos de um suposto declínio da sociedade brasileira, os políticos aliados à base desse governo atacam ininterruptamente sujeitos, signos, representações e direitos LGBTI+ – encarados como verdadeiros monstros de uma sociedade que teme uma sexualidade fora do padrão.

Se antes o “problema” no interior das escolas do século XVIII era a questão do onanismo, conforme a história da produção discursiva sobre a sexualidade nos mostra (FOUCAULT, 1988), vemos intensificar-se há mais de uma década, pelo menos no Brasil, a obsessão em barrar a construção de uma escola pautada nas diferenças como forma de proteger a pureza e inocência das crianças, evitando que se “tornem” homossexuais. O próprio discurso de posse do primeiro ministro da Educação do Governo Bolsonaro, nomear aqui, em Janeiro de 2019, após exaltar a família, as organizações cristãs e os valores tradicionais, enfatizava a luta contra a “ideologia de gênero”.

A circulação do que é certo ou errado, do que é considerado lícito ou ilícito, normal ou anormal, depende também de inúmeras linhas que materializam uma rede de apoio discursiva. Ou seja, a formação discursiva que trata a respeito das diferenças recebe enunciados da medicina, do sistema jurídico, da pedagogia, da mídia e, principalmente, da religião.

A (re)produção e a proliferação de discursos “legítimos” sobre corpos e sexualidades na escola encontra na moral cristã uma grande aliada. Com isso,

podemos afirmar que no Ocidente, os argumentos religiosos foram fundamentais na constituição da homofobia, das formas de violência que figuram na comunidade escolar, pois foram esses argumentos, seguidos pelos discursos médicos na modernidade, que elaboraram e sustentaram a matriz heterossexista” (TORRES, 2010, p. 38).

A união de diversos campos discursivos irá fabricar uma utilidade específica da sexualidade aos sujeitos. Mulheres e homens hão de ser úteis ao “cis-tema”. Segundo Foucault (2013, p. 166), “nos séculos XVI-XVII, vemos crescer no exército, nos colégios, nas oficinas, nas escolas, todo um disciplinamento do corpo, que é o disciplinamento do corpo útil”. O policiamento das subjetividades e a regulação das diferenças no interior das instituições requer todo um aprimoramento das técnicas e dos olhares.

As escolas, e sobretudo os currículos, não são somente efeitos de um poder que as atravessam, mas também elemento integrante da mecânica desse poder. Não há somente circulação de enunciados que vêm de fora para o interior dessas instituições, mas produção de verdades que mantêm as relações de poder.

Relações que são multidirecionais, móveis e sempre produtivas na perspectiva foucaultiana. Escola, religião, mídia, sistema judiciário, medicina e demais dispositivos

sociais se relacionam, em maior ou menor grau, produzem técnicas e saberes para que o poder funcione e se exerça em cadeia. Mas lá onde há poder, em todas as direções, há resistência! (FOUCAULT, 1988; 2021)

No espaço escolar, o fundamentalismo religioso cristão gera uma série de reveses quando passa a colonizar as instituições de ensino e a instalar sua doutrina como regra universal. Essa doutrina torna-se um fenômeno que gera conflitos na medida em que o exercício da mesma incide na “imposição de um padrão ou modelo único de religiosidade ou de moral ao conjunto da sociedade” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 230), bem como na marcação e marginalização de certos grupos sociais nos espaços educacionais.

Eu dou aula pra alunos por volta dos 15 anos, naquele período de descobertas, enfim. Eu vi um aluno começar um processo de mudanças, né? Era “ela” e depois se tornou “ele”. Cortou o cabelo, o jeito de andar era diferente, essas coisas. Eu vi essa transição diante dos meus olhos. Eu, inclusive, o tinha nas redes sociais e lá o nome já estava alterado. Eu tinha que fazer a chamada da presença em sala de aula. Mas na lista de presença estava escrito “Júlia”. Eu já sabia do direito assegurado ao nome social na escola e eu o chamei informalmente e disse: “olha, aqui está ‘Júlia’... como você quer que eu lhe chame?”. E ele disse: “Júlio”. **Aí eu alterei o nome na minha caderneta, disse que o passaria a chamar de Júlio e expliquei sobre o direito ao nome social, que podia mudar o nome na secretaria**, enfim. [...] Nesse processo do Júlio mudar de nome, ele foi até a coordenação pedagógica, onde estão os pedagogos e pedagogas, os profissionais da educação, e ele disse que saiu de lá furioso. Disse que a coordenadora insistia em chamá-lo de Júlia pra ele. Ele estava protestando por uma outra razão lá, de estrutura da sala, que ela estava sem ar-condicionado. Aí ela virou pra ele e gritou na frente de todas as pessoas que estavam presentes: **“você nasceu Júlia e vai morrer Júlia!”**. Do nada! E eu já estava bufando de raiva. Aí eu fui lá conversar com a coordenadora: “pô, pelo amor de Deus, né? Por favor...”. Uma Pedagoga! Formada com ensino superior! Eu tentei acalmar os ânimos, mas expliquei: **“o Júlio é o Júlio!”**. Essa pedagoga é daquelas senhoras bem religiosas (ENTREVISTA C, 2021, grifo nosso).

Podemos observar na narrativa uma resistência por parte de uma profissional que exerce sua religiosidade de forma extrema e que atenta contra um corpo que para ela não é compreendido. O sujeito que é produzido por organizações como a escola deve ser lido, entendido, legitimado e “encaixado” em certos lugares, desempenhando certas funções. Deve, por definição, ser um corpo inteligível ou, caso contrário, encarar a abjeção (BUTLER, 2003). Foucault, em *A Ordem do Discurso*, afirma que os conjuntos de enunciados dos espaços escolares são construídos com vistas a manter uma coerência social. Para ele,

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes. (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

A busca por uma identidade fixa, por uma verdade e por uma coerência do corpo fazem os sujeitos passar por uma série de assombros e desdobramentos na instituição

educacional, na religião, nos exames médicos, na esfera judiciária e na sociedade como um todo. O corpo deve, necessariamente, expressar uma verdade, e esta verdade está ligada ao sexo. Nesse sentido, “[...] é o próprio sexo que esconde as partes mais secretas do indivíduo: a estrutura de suas fantasias, as raízes do seu eu, as formas de sua relação com a realidade. No fundo do sexo, está a verdade” (FOUCAULT, 1982, p. 4).

Entre outras palavras, o corpo só passa a fazer sentido se ele expressar na sua superfície a lógica social, ou ainda, uma relação direta com o próprio sexo. Para a sociedade ligada a religião e ao neoconservadorismo, o Júlio não existe, pois o seu sexo indica obrigatoriamente um gênero feminino e não um processo subjetivo masculino. Sexo que é, compulsoriamente, designado e validado em geral pelo olhar médico (BUTLER, 2003).

Mas também podemos identificar no excerto um posicionamento contravencional ao “cis-tema”, realizado após o docente analisar as transformações no corpo do discente e procurar um diálogo com o mesmo. Uma contraconduta de vê-lo e reafirmá-lo em suas práticas não como Júlia, mas como Júlio. Ou seja, uma prática docente de transgressão à lógica coerente e contínua do sistema sexo-gênero. Observamos, dessa maneira, uma atitude de oposição ao “destino” dos corpos. O docente, em suas práticas, anuncia que nascer com determinado sexo, não aprisiona o sujeito a um gênero específico.

Quando Louro (2004) trata acerca de estranhar a educação, nos diz que para isso ser feito é necessário atravessar limites de uma determinada episteme, ou seja, romper com obstáculos da era em que vivemos. Nesse sentido, “atravessar” é “[...] fazer uso dos próprios obstáculos como um veículo para penetrá-los e superá-los, ‘percorrer’ e também ‘transportar’ os limites. Isso supõe um movimento de abandono das regras da prudência, da ordem, da sensatez” (LOURO, 2004, p. 71). A cisão provocada pelo docente ao poder (cis)normativo é isso: um movimento de rompimento com as estruturas de um pensamento linear e neoconservador sobre um corpo.

Os açoites contra o que é considerado anormal são capturados para o centro de discursos que recorrem a uma suposta natureza e ao “propósito de Deus”. Esbravejam que, sujeitos por nascer com determinado órgão sexual, necessariamente devem agir, ser e se ver com o gênero socialmente atribuído (BUTLER, 2003).

O neoconservadorismo e a religião podem afetar as vivências com os temas de gênero e sexualidade nas escolas e na sociedade como um todo, por expressarem uma “[...] espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’” (LOURO, 1997, p. 28). Mas tais elementos não impedem completamente a emergência de contracondutas. Não amarram por inteiro as possibilidades dos sujeitos negociarem e se oporem à ordem.

O Bruno [aluno transexual] foi lá mudar o nome. Ah, foi uma dificuldade horrível! Porque a secretária queria um documento, certidão de nascimento, RG, algo que comprovasse que ele havia feito a mudança. Aí ele me procurou e eu falei com a secretária e disse: “olha, a senhora tem que mudar o nome do aluno, porque ele tem direito a mudar”. E ela insistiu que precisava de um documento, um registro formalizado. Aí eu imprimi o decreto, levei e mostrei pra ela. Um decreto desde o governo Ana Júlia, de 2009, e tá em vigor, não foi revogado! Compete a escola cumprir. E ela, não satisfeita, nos levou até a diretora da escola. Eu e o Bruno. Mas eu pedi pra ele me esperar fora da sala da direção, até porque eu já estava ficando aborrecido. E a diretora disse: “é verdade. Professor, o senhor está coberto de razão. O texto aqui não deixa dúvidas”. E não tinha dúvidas mesmo. Não tinha como ter outra interpretação, porque o decreto é obvio. Aí pronto, mesmo a secretária contrariada, ela ainda disse que o decreto estava defasado. Ela ainda disse isso. Mas ele ainda tá em vigor. Mas, enfim, o Bruno conseguiu mudar o nome dele na escola depois de tudo isso. Ai o que eu fiz? Sai imprimindo e pregando cartazes, peguei esse decreto, tirei cópia ampliada e sai pregando na escola todinha. Em tudo quanto era lugar. Eu, pessoalmente, saí botando o decreto lá, pra que a escola pudesse entender que é um direito, e que quando você o nega você está violentando aquele cidadão, aquele aluno. (ENTREVISTA C, 2021).

A narrativa evidencia uma postura de uma docência transgressora, rebelde, não-normativa. Uma docência que enfrenta práticas discursivas na/da escola. Defende a diferença com os instrumentos que possui. Vale-se, portanto, da legislação para garantir o direito daquele corpo de existir de modo formal na escola. Divulga na comunidade escolar, com revolta ao cis-tema, que a diferença tem lugar na sala de aula, anunciando que as “dissidências” não mais aceitarão o “não” como resposta, mas antes estabelecerão estratégias de resistências para suas existências.

Somos apresentadas/os a uma narrativa que anuncia uma docência se construindo na diferença. Que não se conforma com a mesmidade, com a ordem “natural” das coisas. Que não perde o “fio da meada”, pois analisa, busca um diálogo com a diferença e estabelece uma maneira de intervir no *status quo*. Uma docência que é produzida, segundo Corazza, enquanto um devir-alquimia, o qual

liberta o docente do peso das normas, das obrigações do comportamento social, do sujeito pessoal, de tudo que o estrutura fixamente. Sua natureza (aberta por um vazio, quando a linguagem falta) movimenta-se como dinamismo e potência, dos quais ele é expressão imanente. Ocupa, assim, um lugar alquímico de criação. [...] Lugar, no qual o acontecimento incorporal eclode, abre a região do sentido, opõe-se à incerteza das determinações do verdadeiro e do falso, do bem e do mal. E, assim, de banal, vulgar, lamurioso, o docente, com os seus devires, converte-se em índice da mais alta potência: a evidência da singularidade não perecível e insubstituível de uma vida de docência. (CORAZZA, 2009, p. 104-105).

Educadoras/es que assumem uma postura contranormativa e em favor das diferenças enfrentarão, numa sociedade majoritariamente neoconservadora como a nossa, batalhas densas. É desafiador se opor à lógica social dos corpos e assumir uma pedagogia que reconhece e valoriza o “estranho” – aquele sujeito que escapa das regras.

De uma maneira ou de outra, nós, docentes rebeldes a essa economia discursiva heterocisnormativa, poderemos construir sempre “formas de respostas, de resistências, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nossos corpos” (LOURO, 2018, p. 28). Buscaremos sempre, caso nossas práticas docentes sejam de negação das (hetero)normas e do cis-tema, uma forma de afirmar, defender e garantir o direito de ser diferente.

Resistimos aos códigos de nossa sociedade utilizando distintas estratégias, acoplando nesse processo algumas maquinações, invenções e fabulações, onde fazemos funcionar, segundo Marlucy Paraíso (2016, p. 406), “uma ‘máquina de guerra’ contra as tristezas, os desânimos e os poderes”. Nesse sentido, o aparelho manuseado na narrativa docente foi a legislação.

Quando precisamos criar e valer-se da criação de um documento legal para afirmar um direito, isso, para Torres (2010, p. 35), indica que certos sujeitos têm tido seus direitos negados e que “declarar direitos é reconhecer que não é claro a todos [...]”. Apresentar diante de uma profissional neoconservadora um decreto para defender o uso do nome social por pessoas transexuais e travestis e divulgar esse direito na escola expressa a negação da diferença no espaço escolar por algumas/ns sujeitos, mas evidencia que o poder é contornável e passível de ser contestado – nesse caso, por docentes não-normativas/os.

O Decreto 1.675⁵⁰, de 21 de maio de 2009 (PARÁ, 2009), sancionado no Governo de Ana Júlia Carepa, até então filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), garante o direito à utilização do nome social para transexuais e travestis na administração pública no Estado do Pará – o que inclui a escola. No corpo do texto do documento há os seguintes artigos:

Art. 1º A Administração Pública Estadual Direta e Indireta, no atendimento de transexuais e travestis, deverá respeitar seu nome social, independentemente de registro civil. Art. 2º O nome civil deve ser exigido apenas para uso interno da instituição, acompanhado do nome social do usuário, o qual será exteriorizado nos atos e processos administrativos. Art. 3º Nos casos em que o interesse público exigir, inclusive para salvaguardar direitos de terceiros, será considerado o nome civil da pessoa travesti ou transexual. (PARÁ, 2009).

Dizer que alguém não é o que diz ser é valer-se da linguagem e dos regimes de verdades para fixar, marcar e separar quem pode ou não ser considerado como sujeito. Para Louro (1997, p. 65) “a linguagem é, seguramente, o campo mais eficiente e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece,

50 O decreto consta nos anexos desta dissertação.

quase sempre, muito ‘natural’. [...] não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui”.

O trabalho de Ana Cecília de Moraes e Silva Dantas (2019) aborda os limites e as possibilidades no campo do direito para o uso das identidades de gênero autodeterminadas.

Segundo a autora,

a problemática da definição sexual de identidades não é um desafio jurídico futuro, mas presente, que demonstra as limitações de um ordenamento jurídico fundado em divisões sexuais que mais do que descrever pessoas, determina comportamentos, indica socializações, insere a sociedade num loop de produções e reproduções de estruturas hierárquicas e violentas. (DANTAS, 2019, p. 147).

A construção ou desestruturação de uma escola feita para/com as diferenças passa, em grande parte, pela linguagem. A linguagem, como produto da cultura, produz marcas e indica os lugares para cada indivíduo no interior dessa cultura. É uma relação interdependente. Nesse processo,

[...] possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos as escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2018, p. 22).

Docentes que buscam construir uma escola aberta às diferenças se voltam, no fim das contas, contra os valores que ajudaram a construí-la. Desenvolvem, para isso, uma série de malabarismos em suas práticas para que os sujeitos possam (sobre)viver num ambiente (heterocis)normativo. Recorrem a toda e qualquer estratégia para que as consideradas abjeções circulem com o máximo de dignidade possível.

Assim como o poder é difuso, inventivo e articulado, a subversão a ele também há de ser. O modo como docentes lidam com os vetores de uma força (heterocis)normativa, quando educadoras/es recusam uma educação pautada na mesmidade, demonstra que o poder não é investido sempre de uma estrutura onde coloca “poder legislador, de um lado, e sujeito obediente de outro” (FOUCAULT, 1988, p. 82).

[...] têm dois anos que não estamos trabalhando com projetos na escola por conta da pandemia, né? E nesse intervalo surgiu um grupo em uma dessas redes sociais, de fofoca, detonando as pessoas escondido. E aí detonaram uma menina e um menino lá, com ataques preconceituosos. E aí, descobrimos esse grupo, eu e uns professores fizemos todo um trabalho pra descobrir quem estava por trás disso. A gente se mobilizou e tentamos desfazer esses ataques, esse grupo. Isso é um reflexo do que temos ao não trabalhar essa temática nas escolas. [...] Tem que ficar batendo sempre nessa mesma tecla, o tempo todo e não cansar, e também não podemos tratar disso só em alguns momentos ou abandonar a discussão, é um trabalho contínuo. A gente fala com os alunos não só os fatos que acontecem na sociedade, mas também

tratamos das leis, da política, o que se pode fazer em determinados casos, informamos tudo o que conseguimos informar. (ENTREVISTA A, 2021).

Percebemos, no excerto acima, mobilização, articulação, insistência, resistência. Em tempos de obscurantismo e de crescente perseguição às diferenças, estabelecer estratégias para atenuar ou minar o preconceito e a discriminação faz-se necessário. Mesmo em uma sociedade neoconservadora e fundamentalista no campo religioso, como a nossa, ainda que os mecanismos regulatórios do corpo se apresentem como intransponíveis e homogêneos, as estratégias de resistência, que compõem as relações de poder, desfazem a ilusão do poder como força sempre vencedora.

O trabalho contínuo com as diferenças, no entanto, é freado quando a multiplicidade é vista como algo exótico, quando não são “simplesmente excluídas dos currículos” (LOURO, 2013, p. 46). Para Louro (2013), a resposta de uma sociedade heterocisnormativa oferecida aos movimentos sociais que cobram mais representatividade nos processos educacionais é a simples criação de uma “data comemorativa” ou uma palestra dirigida por um sujeito que representa tal “minorias” – práticas que não movimentam as relações de poder ali presentes. O trabalho com as diferenças não é apenas um trabalho contínuo, mas uma estratégia de desestabilização dos discursos que marcam e dividem os sujeitos que problematizam as fronteiras.

A travessia pelas fronteiras é perigosa, mas não somente para as/os que se aventuram a subvertê-la, ela é tida como ameaçadora principalmente por colocar em xeque o argumento daquelas/es que defendem uma pretensa naturalidade e normalidade da lógica coerente e contínua: sexo-gênero-sexualidade.

Isso porque demonstra o “caráter ‘artificialmente’ imposto das identidades fixas” (SILVA, 2000, p. 89). Nesse sentido, não raro, quando a diferença é vista como potência, e não como problema a ser normalizado, “podem se fazer acompanhar pelo acirramento de manifestações homofóbicas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

Percebemos na narrativa docente, entretanto, que professoras/es constroem em suas práticas um movimento não só de luta, de articulação para enfrentamento direto da LGBTI+fobia, mas de prevenção à violência e de problematização das questões sociais. Saem da “neutralidade” de uma postura não-questionadora e passiva, para uma prática docente de ruptura com o estado inerte das coisas. Movem-se para um fazer docente de afirmação da diferença.

Contudo, os discursos que compõem as tais pânico – podemos assim dizer –, ao menor sinal de emergência dessas temáticas, poderão promover excessivas prudências nas

práticas docentes com relação a sua própria sexualidade, silenciamentos curriculares, interditos e medos generalizados.

Hoje, posso te dizer com segurança que 90% dos professores que são fora do padrão de gênero e de sexualidade **mantém uma vida reservada, a maioria. Por medo, né?** Por medo de perder o emprego, por medo do preconceito, da morte, da oposição, do deboche. **A sociedade brasileira ela é religiosa, né? E aí já viu.** Então, eles se preservam, tomam os cuidados que acham necessários. E essa preservação acaba colocando um paredão entre nós e as outras pessoas. Esses que se preservam até gostariam de se chegar mais nos alunos, mas tem medo. **Medo do que os outros podem fazer e falar.** Hoje eu percebo o seguinte: há um certo distanciamento entre alunos e professores gays e lésbicas que são mais reservados. E sim, há um receio desse professor perder o prestígio profissional dele por conta de ataques que possa receber devido sua sexualidade. [...] É um desafio falar da sexualidade do outro, né? **Falar da sua já é muito difícil.** Trabalhar com a do outro é ter que ter todo um traquejo, uma preparação, uma formação. Mas é preciso intervir sim, temos que nos posicionar sim, pra evitar todo tipo de situação violenta com o outro. [...] Mas a minha vida é reservada. Eu sou bem fechada. Meu envolvimento é apenas profissional. Tenho 57 anos, fui casada com uma mulher por 20 anos, e ninguém disse nada, pelo menos pra mim. (ENTREVISTA B, 2021, grifos nosso).

A minha sexualidade, ela é assim... eu não tenho problema com minha identidade de gênero, eu sou Cisgênero, né? Mas eu não falo que sou gay. Não falo pra todo mundo: “oi, sou o professor de sociologia e sou gay”. Eu vou pra escola, trabalho essas questões no conteúdo, mas... **não sei se isso é armário e tal, mas a minha sexualidade eu trato com uma certa reserva.** Tem muita gente que não sabe que eu sou gay. Dizem que não pareço gay, por conta daquela estereotipagem, né? Falam: “tu é o gay mais hétero que eu conheço”. Dizem que eu vivo no armário, mas a sexualidade é só mais uma dimensão da minha vida. É só uma dimensão, tem tantas outras. [...] Eu achei que eu seria criticado, que eu estaria aloprando [tratando de questões sobre corpo e sexualidade]. Até porque tem um obscurantismo, né? **Tem uma pressão religiosa.** Muita perseguição. Tinha, inclusive, aquele movimento Escola Sem Partido, que queria policiar nossas atividades. Algum pai poderia me denunciar dizendo que eu tô doutrinando. [...] Acho que a partir desse **avanço mais conservador no poder**, exigiu da gente uma postura diferenciada, de falar mais, de debater mais sobre essas questões, mas eu me equilibro nessa condição. **Falo, mas eu me privo de falar de mim.** (ENTREVISTA C, 2021, grifos nosso)

As narrativas docentes enunciam uma vida profissional reservada, sobre distanciamento do docente não-heterossexual com a/o aluna/o e sobre o medo de “aloprar” na manifestação de sua própria sexualidade. Tudo isso gira em torno de uma pressão externa no interior da instituição escolar e atravessada por questões conservadoras, políticas e religiosas.

Questões de gênero e sexualidade existem nos espaços escolares e não são apenas levadas ao mutismo, ao canto pouco iluminado da sala de aula, mas são, acima de tudo, administradas. Para Foucault (1988, p. 27), “cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo”.

A exemplo dos enunciados, há docentes que gerenciam sua sexualidade, com vistas a uma (sobre)vivência no interior das instituições escolares, de modo reservado, privado. Tudo

isso por medo de sofrer hostilidades no exercício de sua profissão e ataques sociais por conta da religiosidade e neoconservadorismo exterior à instituição.

Talvez, não haja melhor maneira de controlar aquilo que foge dos *scripts* sociais sem que se instale arbitrariamente medos irracionais entre os sujeitos (RUBYN, 1984). Quem estaria a favor de conviver com uma diferença que passou a temer e repudiar? E mais, “como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar?” (LOURO, 1997, p. 83).

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2013, p. 30).

Pânicos morais têm sido utilizados como elementos constitutivos de uma maquinaria social neoconservadora que produz aversões às multiplicidades nos espaços escolares. A criação, por exemplo, da tal “ideologia de gênero” é uma forma de materializar o horror daquilo que Britzman (1996) chama de um suposto “contágio homossexual”.

Tratar de gênero e sexualidade na educação poderia, na concepção amedrontada de cristãos e sujeitos ultraconservadores, fabricar lésbicas, gays e “fazer” meninos agirem como garotas e vice-versa. Em outras palavras: confundir os sujeitos.

Por conta desses temores sociais, docentes acabam privando-se de inúmeras experiências, principalmente afetivas. O medo, efeito dessas estratégias discursivas para o controle das diferenças, estabelece “um paredão” entre docentes LGBTI+ e comunidade escolar.

Nos excertos enunciativos, podemos perceber que devido ao medo docente em encarar uma sociedade dita tradicionalista, explicitamente neoconservadora e obscurantista o mais seguro para educadoras/es fora da norma seria manter uma certa discrição, tolhendo certos comportamentos para “não perder o prestígio profissional”. Em outro enunciado, há uma continuidade desse pensamento.

Eu morro de medo de pensarem que estou assediando a aluna e me acusarem de que ela virou lésbica por minha culpa – porque os pais eles sempre vão querer culpar alguém – então eu não me aproximo por isso. Tem uma professora hétero que é unha e carne com os gays da escola. Acabam virando amigos dela, conversam, vão na casa dela, brincam, enfim. Então, assim, eu acho que o papel que eu devia fazer, ela quem faz. Mas **eu não gosto nem que me abracem muito, por esse medo**. É o meu jeito, mas eu não vou recusar o abraço. **Tenho medo de me acusarem por assédio**, por uma demonstração de carinho e tal, e **também de ser vista como a influenciadora dos alunos e alunas para serem homossexuais**. Não sou indelicada com eles, sou gentil, trato eles bem, mas quando me beijam eu fico receosa, eles

percebem e não fazem de novo. [...] Quando elas [alunas] vêm desabafar comigo eu trato com carinho, mas **eununca esqueço da minhapostura de professora**, para que ninguém ponha em dúvida o meu caráter, a minha pessoa. Para que ninguém diga: “olha lá, é lésbica por culpa da professora”. **Eu tenho medo que ponham em questionamento o meu papel como professora e a minha dignidade**. Isso, para um professor, é acabar com a carreira dele. (ENTREVISTA A, 2021, grifo nosso).

A narrativa sintetiza um receio de docentes não-heterossexuais de falarem de si mesmas/os, remonta um “pisar em ovos” quando sua própria sexualidade entra em evidência. Professoras/es que se reconhecem numa sexualidade marginalizada, tendem a ocultar essa parte da sua vida na comunidade escolar e defendem que a forma como experimentam o campo da sexualidade não diz respeito aos espaços públicos, como a escola (FRANCO, 2009).

A “postura” docente que não é e nem deve ser esquecida é aquela onde o ofício de educadora/or é exercido sem que apareça a sexualidade – principalmente se forem aquelas marginalizadas. Estranhamente, a preocupação em não ser vista/o como influenciadora ou influenciador dos modos de ser dos sujeitos escolares não parece ser uma preocupação daquelas/es de sexualidade “legítima”.

Sujeitos que encaram a dissimulação de si como estratégia – e esta não deixa de ser válida como resistência – num espaço em que sobram hostilidades àquilo que escapa a regra, acabam permanecendo ou retornando ao escuro e empoeirado armário. Diante desse processo, para aqueles corpos que se reconhecem na multiplicidade, “a condição para a pretensa aceitação se inscreve no silenciamento acerca de sua orientação sexual” (SILVA; BASSALO, 2020, p. 284).

Ser “o gay mais hétero” que alguém possa conhecer está atrelado ao resultado de tratar sua própria sexualidade com reserva, como algo que não pode estar em evidência no espaço escolar. Uma prática que “torna-se parte do capital sexual da pessoa” (BRITZMAN, 1996, p. 83), e que acaba por desenvolver um apagamento de si, um ocultamento de uma das nuances que faz parte de nós, mas que por uma série de elementos, como questões moralistas e inclinações neoconservadoras presentes na escola, é mantida no silêncio.

Tais docentes acabam por trilhar o ciclo da interdição, presente na relação entre o poder e o sexo analisada por Foucault. Aqui, o autor francês problematiza o ocultamento de si como maneira de evitar a ameaça de um castigo: “renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação” (FOUCAULT, 1988, p. 81).

Anulação esta que funciona como uma espécie de armário – metáfora trazida por Sedgwick (2007). Esse dispositivo regula as condições de possibilidades históricas para que

sujeitos não-heterossexuais venham a existir de modo explícito ou a se “trancar” e se esconder de uma sociedade ligada profundamente à valores religiosos e neoconservadores. É um mecanismo, acima de tudo, de sobrevivência.

A maioria das/os docentes não-heterossexuais, de acordo com a pesquisa de Franco (2009), acredita que deve haver restrições entre vida pública e vida privada. Tais sujeitos defendem uma impessoalidade quando suas diferenças adentram no espaço escolar, que “sua sexualidade deve ser deixada em casa ou, no máximo, atrás dos portões da escola” (FRANCO, 2009, p. 147).

Para esse autor, há um grande equívoco em nos conceber como assexuados em determinados locais e apenas em situações específicas, pois nossos gestos, pensamentos, comportamentos, olhares, o que dizemos e a que nos calamos expressam as formas que vivemos nossa sexualidade. Como se fosse possível desfazer-se dessa nuance que compõe a infinidade do *Eu*.

Docentes que se situam nas diferenças, ao passarem pelos portões das escolas, não irão se deparar com uma instituição exorcizada do sexo e puramente inorgânica. Aquelas/es, responsáveis pela educação, ao ocultarem seus processos históricos de subjetivação desses espaços, acreditam que falar politicamente de suas próprias sexualidades possa ser visto, de acordo com Bell Hooks⁵¹ (2018, p. 145), como traição do “legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente [...]” e, desse modo, há uma defesa de que “[...] o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde um corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido” (HOOKS, 2018, p. 145).

Como a construção da escola que temos hoje esteve – e ainda está – muito atrelada à moral cristã, assumir e defender uma sexualidade considerada ilegítima e antinatural numa profissão vinculada histórica e culturalmente com um corpo dessexuado e pudico não parece ser tarefa fácil.

Para docentes não-heterossexuais, que visam manter uma irretocável “postura” docente, o fato de tratar de suas próprias sexualidades nas salas de aula pode acabar sendo interpretado como “um ‘escancarar’, um desrespeitar ou despudor, principalmente porque suas inscrições e manifestações desmistificam e transgridem esse aparato construído historicamente” (FRANCO, 2009, p. 148).

A preocupação de se manter no trabalho e de, principalmente, se manter longe dos falatórios, dos discursos heterocisnormativos e sexistas que põem em questionamento sua

⁵¹ Compreendemos que Bell Hooks não faz parte das discussões pós-estruturalistas e suas análises flertam com o campo crítico.

prática docente, faz da sexualidade – especialmente a não heterossexualidade – um campo reservado no espaço escolar.

De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais. (LOURO, 2018, P. 36)

Por conta de uma sociedade moralista, obscurantista e dita tradicional, a esfera privada da sexualidade não deve se relacionar com as esferas públicas – principalmente àquela relacionada à docência, que era e ainda é modelo na sociedade moderna. Do contrário, a/o professora/r acabaria por fugir do rol de comportamentos esperados para a profissão, ao adentrar num campo “proibido” e “influenciável” e, de acordo com a crítica de Britzman (1996), “contagioso”.

Ironicamente, esse “pisar em ovos”, essa prudência em não falar de sua sexualidade por considerar uma “atitude desprovida de ética profissional” (FRANCO, 2009, p. 150), não parece afetar a sexualidade tida como central e inquestionável, mas se torna uma precaução daquelas/es que vivem para além das fronteiras.

A relação do medo docente de viver abertamente a sua própria sexualidade com a questão do neoconservadorismo presente nas instituições de ensino é um amálgama desafiador. A moral cristã entrelaçada na educação maquia ou mesmo impede os relevos de uma diferença que venha a sobressaltar-se. Essa condição produz o caráter subtendido, por exemplo, de que todas/os docentes têm – ou deveriam ter – uma “identidade” segura, plana, inquestionável e exemplar.

O fato é que as formas pelas quais a escola faz a mediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)sexualidades devem ficar ocultas. Além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Nesse sentido, professoras/es LGBTI+, ao qualificarem suas sexualidades como elementos difíceis de serem postos em discussão e ao acreditarem que suas sexualidades e as maneiras como constroem suas representações de gênero são elementos apenas da vida pessoal, deixam de percebê-las como dimensões sociais e políticas (LOURO, 2018). Essas/es docentes, que não somente defendem as diferenças mas são abertamente não-heterossexuais e não-cisgêneras/os, podem se constituir como suporte e espelho às/aos estudantes que também vagam por entre as fronteiras.

Silva e Bassalo (2020), ao analisar narrativas de docentes lésbicas e gays, se depara com a preocupação de suas/seus interlocutoras/es em relação a se privar dos afetos para as/os alunos “não confundirem as coisas”. Mesmo um abraço, “utilizado também como manifesto da posição de estar ao lado” (SILVA; BASSALO, 2020, p. 287), é evitado por docentes LGBTI+ para evitar comentários, olhares e equívocos da/na comunidade escolar.

Ainda assim, a autora enfatiza que por mais que a sociedade neoconservadora acredite e defenda que a presença dessas/es professoras/es poderia induzir ou doutrinar sujeitos escolares para a travessia das fronteiras, “ter pessoas nas escolas com quem estudantes homossexuais possam se identificar positivamente é salutar. Apenas por existir, ou por ser competente, trabalhador, respeitado e respeitador [...]” (BASSALO, 2020, p. 286).

Docentes não-heterossexuais que, porventura, venham a encarar as diferenças como potências e como elementos políticos e sociais, mesmo em um ambiente tomado por pavores cristãos em “prol da família”, poderão auxiliar outras/os tantos sujeitos que se percebam também como não-heterossexuais dentro do espaço escolar.

para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. (LOURO, 1997, p. 83).

Nos últimos anos, assistimos uma crescente onda neoconservadora na sociedade, na política e nas escolas, apoiada principalmente pela religião. A construção de currículos abertos à diferença parece algo, pelo menos no âmbito formal, intangível por enquanto, visto os ataques políticos e de grupos religiosos ligados à extrema-direita. Mas não nos deixemos esquecer que microresistências são acionadas a todo momento por diversos e diferentes sujeitos também. Negociamos nossas existências a todo momento para (sobre)viver às intempéries normativas.

4.3 O LUGAR DA DIFERENÇA NA ESCOLA

Marc Augé (1994), sustentado em premissas socioantropológicas, analisou os conceitos dos termos “lugar” e “não-lugar”. Lugar é um conceito estreitamente ligado às áreas de estudos espaciais, como a arquitetura, geografia, geologia, urbanismo, dentre outros campos. Mas o conceito de lugar não está relacionado apenas nessas dimensões materiais e concretas. Ele pode ser atrelado ao campo social, político, econômico e a aspectos humanísticos.

O que entendemos por “lugar” não se confunde, em termos filosóficos, ao termo “espaço”, apesar de estarem relacionados. Segundo o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, o espaço se transforma em lugar na medida em que atribuímos sentido e significância a ele, ou seja, “lugar é um espaço humanizado” (SCHNEIDER, 2015, p. 67). Conforme estabelecemos vivências positivas, vínculos, afeições, relações sadias, experiências significativas e sentimentos de identificação, o espaço, em seu caráter abstrato, torna-se lugar.

Contrário a essa definição, está o “não-lugar”. Se no “lugar” temos a sensação de reconhecimento e bem-estar, o “não-lugar” é a síntese da passagem do sujeito em espaços físicos e relações rasas, supérfluas, efêmeras e sem significâncias. Simboliza apenas um trânsito de um ponto a outro, sem sentimento de pertença. Aqui, “o usuário do não-lugar está em uma relação contratual” (SCHNEIDER, 2015, p. 70), sua passagem nesses locais acontece por uma finalidade específica – apenas por isso.

A escola é “lugar” para as/os que nela se reconhecem, para aquelas/aqueles que desfrutam de experiências orgânicas e significativas. Mas ela poderá ser, ao mesmo tempo, um “não-lugar” para aquelas/aqueles que são, pela via dos currículos, taxados como o “problema” a ser corrigido.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 58).

Sujeitos marcados como o *Outro* do currículo não são o público-alvo da atenção e do apreço nas instituições de ensino. Não são o perfil desejado e útil para a sociedade. Não se localizam numa posição central. Estão nas instituições, mas, quando não constroem suas próprias resistências, tornam-se “seres sem lugar, os quais, costumeiramente, a escola tacitamente expulsa sob o frio véu dos índices de abandono e evasão” (MAFRA, 2019, p. 88).

Questões de gênero e sexualidade encontram, ao adentrar os muros escolares, diferentes maneiras de serem abordadas. Não existe uma relação direta entre uma/um docente e o tipo de prática que irá desenvolver frente às diferenças. Mesmo docentes que se dizem abertos à outridade, podem possuir práticas heterocisnormativas, consigo mesmo ou com os demais agentes escolares. Os enunciados nos demonstram que tais docentes acreditam que o fato de ser aberto às diferenças está ligado principalmente com questões geracionais, como uma relação de causa e efeito. Ou seja, as narrativas insistem num caráter polarizador que põe

de um lado docentes fechados e alunos abertos à discussão das diferenças. Entretanto, numa análise foucaultiana, isso se torna bem mais complexo.

Eu percebo que as crianças, entre elas, se respeitam mais – claro que não estou generalizando. Mas entre elas, há mais um convívio harmônico, do que entre elas e os adultos na escola. **É mais aberto entre os alunos do que entre os estudantes e os professores e corpo técnico.** Sempre tem um aluno, e eu tive vários assim, que fogem do padrão masculino, do menino, né? Mas eu não via nas crianças uma repulsa tão grande contra esse aluno, mas eu via nos adultos, nos pais e até com os profissionais da escola o preconceito com ele. [...] Sabe o que percebo? A minha geração, que sei lá se é A, B, ou Z... tudo o que tu podes imaginar, **ela é uma geração completamente diferente dessa galera que tá aí.** Por que para essa geração que tá aí, a sexualidade, por exemplo, é um assunto corriqueiro, né? Eles estão ali numa roda, tão ali batendo papo, falando normalmente de sexo, sexualidade e gênero. Eles estão discutindo tantas coisas, que na minha geração não foi possível. E eu acho que eles nem tão preocupados com a sexualidade do outro, as questões do outro, isso tanto faz pra eles. É mais difícil para os coordenadores, professores, para as pessoas da minha geração trabalhar esses temas. Essa geração mais velha que tá aí foi oprimida, não se discutia gênero, nem sexualidade, quanto mais a diferença. **Os jovens de hoje são bem mais resolvidos que os da minha época.** Muito mais. **Eles tocam, se abraçam, se aceitam, dialogam.** Claro que têm aqueles que discriminam, mas em relação à minha época os jovens hoje são bem menos hostis e muito mais pacíficos com o diferente. **Eu vejo que o preconceito vai diminuindo entre eles, mas perdura entre os mais adultos, inclusive esses que estão nas escolas,** porque eu vejo que muitos desses se fecham. [...] Os alunos têm essa vontade de falar, de serem ouvidos, sobre essas questões. Se fosse por eles, fariam 24 horas e dariam um baile na gente, em nós professores. Eu acho que eles seriam os locutores, os protagonistas. Eles têm essa força. Vão lá, perguntam, discutem, trazem pra escola as coisas que descobrem sobre o mundo da sexualidade, enfim. Eles são seus próprios professores, **eles se educam entre si.** (ENTREVISTA B, 2021, grifos nossos).

Eu vejo o alunado mais progressista do que os próprios professores e equipe técnico-pedagógica. Questão geracional também, né? De **costumes mais enraizados,** enfim. [...] Eu vejo uma juventude mais propensa a debater o assunto, a respeitar a diversidade. Eu acho que ali, na escola, tem um público mais sensível a discutir esses temas. Não sei, mas acho que até mais do que na época em que eu era jovem. A sociedade como um todo, com todos os problemas – que são muito, né? – vem discutindo aos poucos isso. Apesar do Brasil ser extremamente hostil às sexualidades divergentes, desviantes... enfim, eu ainda acho que a escola é um espaço mais inclusivo do que era antes, com toda a homofobia que perpassa a escola, eu ainda a vejo mais plural que antes. Não é que está o ideal, uma maravilha, não! Até porque aqui e acolá, a coordenação pedagógica vê duas meninas abraçadas, dois meninos de mãos dadas, eles interferem mas dizem que não é por conta da sexualidade e que fazem isso com todos os casais. Mas, quando são esses casos de menino com menino e menina com menina, a escola pesa mais. É como falei: tem a escola do mundo dos alunos e a escola do mundo do professorado e equipe técnico-pedagógica, e ambas são diferentes. Eu vejo que **na escola há dois mundos.** A escola é formada por todos os agentes, é verdade. Mas, se você me perguntar como a escola é, **eu diria que os alunos são mais avançados que os outros agentes.** (ENTREVISTA C, 2021).

Podemos perceber nessas narrativas enunciados que apontam uma escola que possui dois mundos, lugares opostos. Mas não há como explicar a configuração das diferenças na escola com pensamentos binários, polarizados. Na escola não temos sujeitos integralmente abertos e outros completamente fechados ao tema das diferenças. Na escola não existe uma

cisão que divide e separa sujeitos sem preconceitos de um lado e indivíduos com preconceitos do outro. Os professores, assim como quaisquer outros sujeitos, que dizem assumir posturas rebeldes não são o tempo todo transgressores. Vivemos numa malha onde o poder e seus efeitos são distribuídos.

De fato, temos sujeitos que, paulatinamente, atravessam fronteiras, paradigmas e que resistem com mais frequência aos “regimes de verdade”, que criam estratégias de fuga e debatem sobre corpos e sexualidades com maior leveza e menos amarras. Mas não podemos dizer que tais sujeitos são completamente livres de discursos heterocisnormativos. Nem podemos afirmar que um docente heterossexual de outras gerações não possa ter práticas discursivas abertas à outridade. Não há um “8 ou 80”.

As narrativas não nos indicam uma escola dividida em relação as diferenças, onde transitam corpos apenas neoconservadores e heterocisnormativos e corpos plenamente desconstruídos. Trabalhar com conceitos binários, polarizados e deterministas é algo perigoso e equivocado. Entre o preto e o branco há escalas indefinidas de tonalidades. Não há apenas um ou outro. Há ramificações e múltiplas formas de se localizar no poder.

Foucault, para Louro (2004, p. 41), “ultrapassa amplamente o esquema binário de oposição entre dois tipos de discursos, acentuando que vivemos uma proliferação e uma dispersão de discursos [...]”. Ele defende uma concepção não-identitária e despolarizada dos discursos. As fronteiras são visões arriscadas e inconsistentes para se assumir. Há muitas posições e discursos que podem ser acionados por um mesmo sujeito. As práticas docentes de sujeitos que se dizem abertos à diferença podem ser ora de transgressão, ora de consentimento da norma. O poder é negociado a todo momento, as posturas podem variar.

Quando eu entrei na escola, a coisa era muito difícil. Eu batia de frente com alguns pedagogos, posturas de professores... do jeito de falar dessas pessoas. Eu nem sei o porquê, mas nossa escola sempre foi foco de muitos alunos e alunas homossexuais. Semana passada um professor disse assim pra mim: “lembra quando tu bateste de frente com a Ana?”. A Ana é a pedagoga da escola, e ela, para se referir a um aluno, disse: “o bichinha que sentava ali na frente”. E eu disse na mesma hora: **aquele “bichinha”, o Luís Carlos, ele tem nome.** E ela disse: “ah, mas tu entendeu”. E eu voltei a repreender ela: “eu sou homossexual e agora tu vai me chamar de sapatona por aí?”. **Aí ela ficou assustada, por que ela não sabia que eu sou lésbica. E ela: “aí, eu não sabia”. E eu disse: “pois é, né? Eu não vou andar com um crachá escrito ‘professora sapatona’ por aí, né?”.** [...] Com exceção dessa, as pedagogas são ótimas, mas desde sempre temos cuidado, acolhendo e trabalhando com toda a escola sobre essas questões. É a pedagoga Ana. Ela é terrível com os alunos e foi até afastada das funções que tenham contato com os alunos. O lugar dela é lá pela secretaria. A gente não quer ela perto dos alunos. E ela é abertamente preconceituosa. Os meninos pintam os lábios com batom e ela diz: “ei, tira isso. Você é menino!”. É horrível, sabe? **a gente faz todo um trabalho com base nas diferenças e vem essa mulher promovendo um desserviço.** A gente não consegue tirar ela da escola, mas fizemos de tudo pra afastar ela de qualquer atividade que pudesse envolver ela diretamente com os alunos. Nós também sempre tivemos

diretores bem abertos, bem legais. Entendeu? com uma visão bem legal sobre esses temas. Uma gestão que sempre topou tudo: “não, vamos lá fazer!”. E também **a maioria dos professores da escola, claro que não todos, se disponibilizam e propõem trabalhos nesse sentido**. Não são aqueles professores que vão lá e dão seu conteúdo e vão embora. Não! A gente gosta de trabalho, um trabalho humano, de relevância, que sensibilize os alunos para além do que o mercado e as universidades exigem. A gente pensa assim: “os estudantes vão gostar mais da escola e vão permanecer nela assim”.(ENTREVISTA A, 2021, grifo nosso).

Na narrativa vemos que as diferenças circulam em sociedade independentemente de serem perceptíveis ou não. Não utilizamos, portanto, crachás que informem nossas “identidades”. Se há um certo espanto quando as diferenças emergem é devido a uma heterossexualidade presumida socialmente, que nos

[...] faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa”). A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais e, ao mesmo tempo, dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades.(JUNQUEIRA, 2009, p. 31)

Dessa maneira, quando sujeitos no espaço da escola acreditam que todas/os são ou deveriam ser heterossexuais criam-se fronteiras. Pois, na realidade, todos os sujeitos que entram pelos portões escolares não são, necessariamente, heterossexuais, e mesmo que fossem, há modos distintos de ser um sujeito heterossexual.

Apesar da narrativa sugerir que há um campo de batalhas que dividem a escola de duas formas (sujeitos que defendem outros modos-de-ser e de devir e; indivíduos que tentam homogeneizar as subjetividades em prol de um ideal regulatório), numa análise foucaultiana podemos compreender isso de outra maneira.

Os conflitos são múltiplos, móveis e multidirecionais. O poder não é binário, onde uns tem e outros não. Não é de cima a baixo. É uma malha, uma rede, é exercido em cadeia. Não há docente puramente transgressora/r e nem docente inteiramente passivo. As articulações são complexas e distintas.

O fato de haver uma escola produzida por sujeitos mais abertos à outridade, negociando, se opondo aos valores arraigados na sociedade e onde, segundo a narrativa, há educadoras/es que topam tudo, que buscam *um trabalho humano, de relevância, que sensibilize* os sujeitos, nos demonstra que há uma descontinuidade das práticas discursivas outrora normalizadas.

Numa análise foucaultiana, isso é um processo onde conseguimos observar a mecânica do poder sendo remodelada. Um processo onde observamos o desenvolvimento de outros modos de se fazer docente perante as diferenças. Docências que ao serem exercidas podem provocar uma cisão e abalar determinados axiomas e a mesmidade no terreno escolar.

A gente fazia, antes da pandemia, com as turmas do convênio, um seminário interdisciplinar. O que é isso? Das quatro disciplinas de humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia, os professores se juntavam, faziam uma atividade de pesquisa e orientação no bimestre inteiro e culminava numa apresentação para todas as turmas no auditório. Os professores escolhiam o tema e orientavam os alunos, e eu escolhi a homofobia. Levei até um coordenador de um movimento LGBT e ele fez uma roda de conversa com os alunos, contou a história do movimento, as principais reivindicações, a questão das identidades de gênero e sexualidade. Também levaram bandeira, enfim. Teve inclusive beijo gay no final da apresentação do grupo, a pedido dos alunos, que ficaram aplaudindo com gritaria. Foi algo muito legal. [...] Uma outra atividade que promovi, eu com minha turma, foi agora mais recente, antes da pandemia. Tive, inclusive o apoio de uma moça, acadêmica de Ciências Sociais, que estagiava comigo na disciplina de sociologia, e que me ajudou nessa atividade, que era um seminário com uma turma minha. O seminário era sobre diversos movimentos sociais, então tinha sobre movimento negro, movimento ambientalista, movimento das prostitutas, movimento feminista, enfim. E teve um movimento que pedi para pesquisarem que era um movimento negro lésbico. E a estagiária me mostrou um coletivo chamado “sapato preto”. **Foi uma experiência de aprendizado até pra mim.** Então nós fomos com os estudantes nesses movimentos, nós fomos nesses coletivos, fizemos roteiros de perguntas para serem feitas, participamos de atividades com esses movimentos. Então, esses grupos pesquisavam, gravavam, faziam um levantamento sobre o coletivo e apresentavam na sala, ou esses movimentos iam presencialmente lá na escola. O grupo “Olívia”, do movimento LGBT de Belém, concedeu uma entrevista pro grupo de alunos que o visitou e o vídeo foi mostrado na sala. (ENTREVISTA C, 2022, grifo nosso).

Podemos observar que há docências que movem-se em direção às margens, que percorrem campos arriscados, mas que fascinam, indagam e ensinam. Campos que são ultrajantes para a ala mais conservadora na escola, mas que são considerados por docentes que buscam a transgressão do currículo heterocisnormativo, uma potência pedagógica – embora reconhecemos que tais docentes não produzem discursos inteiramente puros, genuínos e isentos de reacionarismos.

Ainda assim, compreendemos que educadoras/es abertos à discussão das diferenças reconhecem que as margens – esses lugares “proibidos” e temidos por umas/uns – podem ser forças criadoras de novas pedagogias, de novos olhares, de novas perspectivas de educação e de outras artistagens docentes.

Dessa maneira, com a quebra da continuidade de certos discursos legitimados sobre a sexualidade e o corpo, podemos perceber que a economia política da verdade (FOUCAULT, 2021) tem sido remodelada por docências rebeldes e que ela, ao se fender, demonstra não ser imutável.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2021, p. 52).

As “verdades” – ao contrário do que pensa uma sociedade moralista e conservadora – não são elementos a-históricos, universais e inquestionáveis. São produtos provenientes de nosso tempo e que são distintos de outras épocas e de outras sociedades.

Agentes escolares que são mais propensos a debater questões em torno da sexualidade e de gênero, que se desconstroem com menos amarras que sociedades que flertam com valores neoconservadores e mergulham num oceano de descobertas, de troca de saberes e de afetos têm construído uma escola mais aberta às diferenças. E ainda que existam docentes, diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e demais profissionais da educação mais fechados a essas experiências, tais questões não deixam de circular nos espaços escolares, nem mesmo a diferença é reduzida a ponto de desaparecer – ela encontra suas saídas.

Segundo as autoras Rosimeri Silva e Rosângela Soares (2014, p. 141), cada “período histórico tem sua particular configuração, significados e conflitos. São experiências distintas em cada geração”. Mas a problemática relacionada aos conflitos geracionais no terreno escolar, com relação a questões de gênero e sexualidade, não se dá pelos sujeitos se dividirem entre adultos e público infanto-juvenil, mas envolve confrontos entre perspectivas de modos de vida, de modos múltiplos de se ver e de se experimentar.

A este quadro das instituições, tido como em crise, soma-se a visibilidade de novos grupos sociais que questionam as identidades hegemônicas [...]. A escola é um espaço onde é possível observar a emergência de conflitos em torno da visibilidade desses novos grupos sociais que buscam afirmar suas formas de vida até então subjugadas. A reação a esses grupos e suas pautas e assuntos polêmicos se dão de forma muitas vezes conflitiva e até violenta. Seus comportamentos tidos como estranhos e/ou impuros parecem não só rondar o território escolar, mas também compô-lo, o que exacerba as disputas entre grupos. Tais disputas não são apenas opiniões distintas sobre um tema, elas são lutas em torno do poder de ditar as normas do gênero e da sexualidade. (SILVA; SOARES, 2014, p. 142).

Assim sendo, podemos perceber que no terreno escolar há arenas de disputa por significação, atravessadas por inúmeras relações de poder. As visões de mundo de cada sujeito acabam por fazer da escola palco de confrontos motivados por perspectivas distintas sobre o corpo e a sexualidade.

Antes, quando não tínhamos um envolvimento maior nessas discussões [da diferença], quando a escola ainda não mexia com essas questões, tivemos uns problemas. As pedagogas em si eram bem despreparadas. Tinham duas meninas na escola que estavam namorando e uma delas pegou, de forma caseira mesmo, uma agulha com uma tinta e tatuou o nome da outra no braço, enfim. E ela acabou parando na coordenação. E o que a pedagoga fez? Chamou o pai de uma delas e acabou falando que elas eram homossexuais e estavam namorando. E aí o que acabou pesando não foi o fato da tatuagem, mas as meninas serem lésbicas e estarem juntas. A pedagoga delatou a menina. Mana, foi uma loucura esse dia, fiz a maior onda na escola. “Que irresponsabilidade é essa?”, eu disse. O pai, extremamente preconceituoso, daqueles conservadores, bateu na menina, tirou a menina da escola e

mandou de volta pra mãe que mora no interior. Ou seja, a vida daquela menina mudou drasticamente por causa de um despreparo e de um preconceito de uma pedagoga. Eu disse à diretora: “você acabaram com a vida dessa menina. Ela tinha toda uma vida aqui. Acabou o namoro que tinha aqui e foi parar no interior com uma mãe que nunca conviveu”. Foi um completo desserviço que fizeram. (ENTREVISTA A, 2021).

A narrativa demonstra que, de toda a situação, o que era considerado como um “problema” deixa de ter alguma relevância e o cerne do conflito se volta para aquela sexualidade e relacionamento que vão sendo desenhados como “problemáticos”. O foco, portanto, passa a ser a subjetividade e a relação afetiva fora do padrão. Mas a sexualidade, diz Britzman (2018, p. 116), “não é o problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam”.

A história da produção discursiva sobre o sexo feita por Foucault, segundo a feminista espanhola Maite Larrauri (2009), nasceu após o filósofo ouvir uma entrevista em um programa de rádio. No diálogo acompanhado por Foucault, o entrevistado explicava ao público a razão de sua infelicidade (que tinha relação com seus amigos e vida profissional), mas a entrevistadora buscava sempre relacionar seu “problema” com sua vida sexual. Dessa forma, podemos perceber que o sexo deixa de ser um elemento que compõe um leque de facetas do sujeito e passa a ser o centro de tudo, o ponto que divide os sujeitos, a razão primeira que poderá qualificar ou desqualificar os sujeitos.

O excerto nos demonstra principalmente uma contraposição docente ao regime de sanções empregadas à diferença. Um descontentamento, revolta e questionamento da regulação imposta ao corpo “problemático”. A postura docente assumida nos confirma que “[...] os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas” (LOURO, 1997, p. 61), uma vez que os indivíduos podem reagir a tais forças e recusá-las. Podem se opor, negar, criticar, rebelar-se.

Na dinâmica dessa correlação de forças, o exercício do poder agencia técnicas distintas que atravessam e produzem efeitos nos sujeitos, mas isso não quer dizer que tais investimentos não possam ser questionados, contestados e rejeitados. Isso nos demonstra, a partir de Foucault (2014b, p. 30), que o poder age como “uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” e pode ser “reconduzido pela posição dos que são dominados”. Poderes que podem ser remodelados por aquelas/es que são alvos de uma norma, forças que podem ser reconduzidas de outra maneira, justamente por aqueles sujeitos que o sistema não deseja.

Sujeitos que fogem do ordenamento social, quando não encontram formas de resistências e de reconhecimento, tomam o espaço escolar como um “não-lugar”, um lugar apenas de passagem. Mas quando desfazem, em microresistências, regras sociais atreladas a cada gênero descontinuum práticas discursivas de uma sociedade neoconservadora e

cerceadora das diferenças. Dessa forma, fazem da escola um “lugar” para viver, se reconhecer e se experimentar e não apenas um espaço voltado à formação.

Podemos perceber que tais temas estão, paulatinamente, sendo capturados sem tantos constrangimentos, culpa e medo. Faz parte desse tempo, das condições de possibilidades históricas atualmente. Os discursos sobre sexualidade se proliferam exponencialmente, hoje de forma até mais intensa do que da época em que Foucault (1988) já havia tratado sobre isso. Entretanto, nem todos experimentam o campo da sexualidade desvinculado de amarras morais e nem constroem modos de viver essa sexualidade de maneira aberta. Mas, certamente, há, e certamente sempre terá, modos de negar, de existir, de resistir, de rebelar-se.

4.4: A POSIÇÃO DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Os sujeitos situados fora do modelo legitimado socialmente comumente são alvos de gozações, insultos, perseguições e violências (verbais, físicas e psicológicas) no espaço escolar, pela parcela dos agentes que se fecha à outridade. Professoras/es que vivem na diferença sabem – ou mesmo podem imaginar – os processos regulatórios que são acionados para que o corpo considerado anormal “volte aos eixos”.

Tais docentes já passaram por corredores, banheiros e salas de aulas semelhantes aos de onde atuam profissionalmente. Sabem o que é ser diferente num lugar que ainda possui resistência em se abrir para as diferenças, por conta de sua própria configuração (TORRES, 2010).

Isso não quer dizer que todas/os as/os professoras/es se sujeitam às determinações sociais impostas aos corpos na escola. Há sempre, com relação à brecha no poder, possibilidades. E no caso de professoras/es não heterossexuais, a docência poderá ser produzida como um lugar para a resistência. Ou seja, a posição docente, por estar situada num campo estratégico de formação dos sujeitos, torna-se instrumento de enfrentamento aos processos de assujeitamento e regulação da diferença.

De alguma forma, em algum momento, mesmo aos discursos que de tão arraigados, tornaram-se “naturais”, podemos dizer “não” aos limites coercitivos de um poder – e “essa seria a forma mínima de reação. Cada um, a seu modo, contribui para fazer do ‘não’ uma forma de resistência” (CASTRO, 2022, p. 19). Nesse sentido, para Foucault (2006, p. 232), é inexistente qualquer relação de poder “[...] cuja dominação seja incontornável”, mesmo que se pense na impossibilidade de resistência por conta do seu caráter difuso.

A análise foucaultiana, portanto, nos faz perceber que as relações de poder são móveis. Resistir, para docentes não-heterossexuais, é recusar de múltiplas formas, sem “livro de

receitas”, a lei e os discursos (heterocis)normativos. Mas o “não”, para Foucault, apesar de ser importante em ser dito é a forma mais simples e inicial de uma brecha no poder, sendo necessário “[...] fazer deste não uma forma decisiva de resistência” (FOUCAULT, 2004, p. 268).

Eu como professora sempre falo disso! E consigo tratar disso de uma forma veemente e bem segura. Porque nessas atitudes, nessas ações, você precisa mostrar segurança em defender seu ponto de vista. Para intervir em situações, como as de agressão, **eu como profissional preciso advertir**, mas também fazer com que o aluno possa refletir sobre o que fez. Até porque o que o outro faz da vida dele, com o corpo dele, sobre quem ele deseja, não deveria nos interessar. Eu sempre ia à direção, à coordenação, quando acontecia casos de preconceito. Eu sempre alertava pra todos que de uma situação violenta, pode surgir uma agressão, uma morte, enfim. **Acho que é meu papel como professora, e por ser quem eu sou, alertar os alunos e os professores e enfrentar esses preconceitos.** Sempre tem aquele grupinho que fica na zoação de alunos que são gays, lésbicas e tal [...]. Eu tento sempre desarticular esses grupinhos. São nesses momentos que a escola precisaria ter um trabalho mais aprofundado nessas questões. (ENTREVISTA B, 2021,).

Eu trabalho o tema [da diferença sexual e de gênero] com uma certa tranquilidade, mas ainda falta muito. Eu acho importante que tenham acesso a essa discussão. A escola de modo geral precisa ser um espaço de respeito e inclusão e nem sempre o é. Pelo menos lá onde trabalho, a escola não costuma tolher, tem uma certa liberdade. Há uma certa liberdade de cátedra. É comum, eu falo da temática todo ano, sempre. É do meu ofício, não só do ofício docente, mas do meu compromisso como cidadão de entender essa sociedade bastante desigual, racista, machista, preconceituosa, LGBTfóbica. **Estando lá, naquela condição de servidor público, eu uso o que eu posso pra desconstruir essas relações assimétricas de gênero, esses valores horrorosos que são uma marca na nossa sociedade.** Eu não titubeio, **eu tô na linha de frente contra isso.** (ENTREVISTA C, 2021, grifos nossos).

Mesmo com o medo de discutir o tema da diferença, e em especial o pavor e a reserva em falar da sua própria sexualidade, há um reconhecimento da importância de se trabalhar com tais questões no âmbito de sua atuação. Há, a partir disso, ações concretas de enfrentamento da heterocisnormatividade e, por conseguinte, do preconceito e discriminação direcionado às/aos sujeitos não heterocisgêneras/os no exercício da docência. Mesmo que encontremos enunciados sobre respeito e inclusão, como pudemos ver, entendemos que o trabalho com as diferenças vai muito além disso. Parte do movimento de problematização, questionamento das posições e dos discursos fabricados e duvidar sempre dos axiomas.

Práticas que anunciam um enfrentamento da norma, posicionamento e continuidade do trabalho para/com as diferenças. Ações que são encaradas como compromisso, vistas por tais docentes como algo inerente à profissão e relacionadas ao fato de pertencerem a uma sexualidade não-normativa.

Tomando como base o que Copelli (2020) nos fala sobre gays conservadores, podemos dizer que o fato de ser docente não-heterossexual não está relacionado com práticas de insubordinação à norma. Entretanto, mesmo com as hostilidades que comumente

acompanham os sujeitos LGBTI+, educadoras/es fora dos padrões sexuais têm, no geral, compreendido o “espaço educacional como campo de luta e resistência [...]”. Dessa maneira, valendo-se das posições que ocupam, educadoras/es assumem práticas de resistências à ordem sexual e de gênero.

No curso dessa resistência, docentes constroem suas práticas de transgressão com os malabarismos criados no decorrer de suas atuações, de acordo com as situações que se apresentam. Usam seus ofícios para penetrar e alterar a ordem. Com base em Marlucy Paraiso (2016), podemos afirmar que professoras/es que operam com/para as diferenças criam múltiplos possíveis. Os “possíveis” seriam a afirmação pela vida, a força produtiva de um devir que sempre vaza das prisões, energia que se reinventa, mesmo com os vetores de um poder que tenta nos submeter a uma vida lamuriante. Para essa autora, a resistência é entendida como

[...] força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis. [...] É movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma multidão diz: chega! Eu não aceito mais isso! E mostra, com sua recusa, que considera injusto o risco de sua vida. A resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. A resistência cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo. (PARAISO, 2016, p. 389).

as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto maior astúcia quanto maior for a resistência. De que modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. [...] Em toda parte se está em luta [...] e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer. (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

Podemos encontrar formas de resistência que apelam inclusive nos campos externos aos da escola. Tudo isso para não se entregar às determinações de um poder sobre os sujeitos, sem que antes tais indivíduos se posicionem e produzam suas próprias respostas a ele. Fabricando uma docência que vai se constituindo como docência-rebelde, docência-transgressora, docência cujas práticas são não-normativas.

Além de ser professor, eu também trabalho na Ouvidoria da SEDUC, na corregedoria, que apura eventuais infrações cometidas por servidores públicos, membros da comunidade escolar. Um outro aluno da mesma escola, que também é trans, me procurou com a mesma situação [mudança de nome na secretaria escolar]. Ele disse para mim que a secretária falou que só poderia mudar o nome com um documento. Ai eu, já irritado com isso, dei meu telefone pra ele e disse: “olha, me procura na SEDUC. Bora formalizar isso aqui”. Então, fizemos uma denúncia formal contra a escola. Foi uma forma que eu encontrei de fazer a escola entender que isso é um direito e precisa ser assegurado. Os dois casos [dos alunos transexuais] foram na mesma escola, só que nesse último caso eu já atuava na

ouvidoria e eu auxiliei o aluno a partir da minha função na SEDUC. Eu fiz a ocorrência, chamei a secretária e também a coordenadora pedagógica na SEDUC pra responderem esse caso, porque a coordenação também reforçou o argumento da secretária da escola. As duas são pessoas muito fechadas, bem conservadoras. Ai, eu dei o Bê-á-bá, instrui o processo e mandamos para a Secretaria Adjunta de Ensino, para que se faça uma formação com a equipe da escola, tanto professores, quanto corpo técnico-pedagógico sobre os direitos da população LGBT. Mas aí veio a pandemia e, infelizmente, isso não andou. Só que tá lá a reivindicação. Mas, apesar de tudo isso, o aluno conseguiu mudar o nome. Eu achei importante formalizar essa denúncia porque mostra um despreparo da escola pra lidar com essa realidade. (ENTREVISTA, 2021, grifo nosso).

Podemos perceber que uma prática docente não-normativa vai muito além da sala de aula. Que a “dissidência” de um acaba por encontrar suporte na “dissidência” do outro. E essa relação de apoio entre os sujeitos que partilham a diferença é salutar para criar focos de resistência (SILVA; BASSALO, 2020).

Quantas estratégias tiveram que ser acionadas no excerto para garantir um direito de existência? Uma situação que sai da escola, passa pela SEDUC, transforma-se numa denúncia e resulta em uma formação continuada (não concretizada, inclusive). Tudo isso demonstra uma postura de desconhecimento da diferença e de seus direitos. Apresenta também revolta e prática docente de negação do poder que era exercido, de oposição à força coercitiva que insidia sobre o corpo não-inteligível. Desse modo, Miskolci nos diz que

A educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. [...] Talvez [...] tenhamos começado a reavaliar isso e, ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças. (MISKOLCI, 2020, p. 55).

Observamos uma docência que vai se constituindo como docência-rebelde, docência-transgressora, docência cujas práticas são não-normativas. Educadoras/es que questionam, em suas práticas, “o território sagrado da docência-decente” e produzem “[...] neste movimento, um território híbrido, fluído e movediço de uma docência-profana” (BRUNETTO, 2017, p. 402).

O docente da diferença é aquela/e que possui práticas voltadas à outridade, que, extrapola os próprios limites de si e também das “funções que executa” (CORAZZA, 2009, p. 92). Vai além de ensinar a ler e escrever. Percebe as potencialidades da posição de sujeito que ocupa. Revolta-se com frequência e não se permite estar apenas no âmbito do inconformismo. Age, luta, modifica cristalizações, borra metanarrativas, transmuta a mesmidade, redesenha, na microfísica das relações, os lugares que as diferenças ocupam. Resignifica, portanto, os códigos e os discursos que construíram a escola.

[...] tem umas posturas de professores que eu não concordo e tento conversar e alertar. Eles dizem: “ah, eu vi duas meninas se beijando no estacionamento... que coisa horrível”. A gente não tem uma formação, um curso, algo do tipo que ensine para nós como tratar dessas questões, **mas eu me esforço, dá um trabalho danado, mas o resultado é bom. Às vezes, a gente se sente só.** Mas com o tempo, isso veio a melhorar, alguns professores mudaram e vieram outros, e com esses novos a gente teve umas ideias muito parecidas, **por mais que eles sejam héteros.** Com esses professores, a gente consegue puxar muitos temas sociais. Eu puxo mais a questão das mulheres, mas também tem a questão do negro, do homossexual, enfim. A escola hoje é muito aberta, muito livre para tratar dessas questões, desse tipo de discussão e a gente discute o tempo todo isso. E esse trabalho é demais de importante. [...] Na última feira que tivemos na escola, por exemplo, uma feira do pessoal de humanas, trouxemos a questão da diversidade humana. Foi muito legal. A gente escolhe o tema pra ser trabalhado com todas as turmas. E nisso, eu vou discutir esse tema através de um subtema com todas as turmas que dou aula, mas somente em uma irei desenvolver uma culminância. Pode ser teatro, dança, vídeo, fotografia... e em cada turma o subtema é diferente para não ficar igual. No último que teve sobre diversidade eu trabalhei numa turma a questão da LGBTfobia e numa outra eu trabalhei a história do movimento LGBT de Belém. Foi maravilhoso. Os alunos fizeram o levantamento, a pesquisa histórica, fizeram camisas, enfim. (ENTREVISTA A, 2021, grifos nossos).

É importantedestacar nessas práticas como o poder disciplinar acionado na escola para fazer o controle anátomo-político no corpo no tempo e no espaço escolas ainda é eficiente, embora não agindo sozinho, mas na rede, em articulação a uma biopolítica.

Uma docência não-normativa depende de uma postura rebelde às normas, de insatisfação, mas também de ação. Não está vinculada com o fato do sujeito ser ou não membro da comunidade LGBTI+⁵². A partir disso, podemos perceber na narrativa que a união das/os docentes, independentemente de orientação sexual ou da identidade de gênero, tem ajudado a construir uma escola menos excludente e hostil às “dissidências”.

Professoras/es, desse modo, estão modificando o caráter imposto dos currículos, tradicionalmente pautados numa moral heterocisgênera, ao inserir questões da diferença. E essa paulatina construção curricular não beneficia somente aquelas/es que integram as matrizes LGBTI+, mas todos os indivíduos que escapem à regra no interior das instituições de ensino.

No excerto, é possível perceber uma abordagem voltada à discussão das diferenças, mas pautada na questão da diversidade. Mesmo que, por vezes, docentes venham a utilizar tal termo – por um desconhecimento das distinções conceituais entre diferença e diversidade –, encaramos que o trabalho com a outridade é contemplado em uma abordagem que evidencie as múltiplas formas de se constituir (MISKOLCI, 2021). Há diferentes formas de ser lésbica, gay, de ser homem ou mulher, e isso tem a ver com diferença e não com diversidade.

A docência, segundo Franco (2009), pode possibilitar o trabalho com/para as

⁵² Discuto essa questão na subseção 1.2, intitulada “das inquietudes e pertinências da pesquisa”.

diferenças, fomentar o questionamento dos padrões históricos sociais, problematizar a lógica tida como coerente e contínua que lineariza sexo-gênero-sexualidade e ampliar o lugar da escola para sujeitos não heterocisgêneras/os.

A escola e os currículos não inventaram as normas sexuais e de gênero, não foi a primeira a fabricar as hierarquias entre os sujeitos, mas contribuiu na produção e reprodução dos modos de ser. Apesar de não atribuir à instituição escolar a função de explicar e determinar as multiplicidades, Louro (2018) diz que “[...] é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2018, p. 25).

A narrativa anuncia esforços excruciantes para se voltar contra uma cultura heterocisnormativa no interior da escola. Desfazer e reconstruir, ainda que no âmbito micro, conceitos, normas, saberes e práticas discursivas não é tarefa fácil. A produção de nova “arte de trabalhar” (CORAZZA, 2005, p. 42) só é possível quando docentes assumem uma posição que crie novas possibilidades de existência, e isso “[...] sempre implica medos e riscos” (PARAÍSO, 2016, p. 408).

De acordo com a pesquisa de Soares e Monteiro (2019), as abordagens de temas ligados à sexualidade e ao gênero por professoras/es nas escolas depende em grande parte de esforços individuais das/os mesmos. De acordo com essas autoras, docentes buscam de forma autônoma o conhecimento sobre temas ligados ao corpo e à sexualidade e tratam dessas questões da maneira como conseguem, ou seja, produzem os malabarismos possíveis para burlar a norma. Não obstante, educadoras/es relatam lidar constantemente com o sentimento de solidão por falta de apoio e incentivo institucional (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Ainda assim, mesmo com os desafios postos aos docentes, “todos/as nós sentimos ou podemos sentir a possibilidade da resistência, se não estivermos tomados demais pelos efeitos das relações de poder, se não nos esquecermos de afirmar a vida. (PARAÍSO, 2016, p. 408). Com isso, principalmente aquelas/es educadoras/es que se constituem nas nuances da diferença, “pela posição que ocupam, [...] podem interferir de maneira representativa na construção de práticas mais humanas de vida” (FRANCO, 2009, p. 154). Podem ser, inclusive, o apoio de tantos outros sujeitos também constituídos na diferença no espaço escolar.

eu tive um aluno, que inclusive ele passou no curso de licenciatura em História agora, e que trabalhava muito comigo na biblioteca da escola. Eu ficava muito por lá, ajudando na organização dos livros e atividades culturais lá. Ele queria, porque queria, trabalhar comigo na biblioteca. Ele nem queria assistir as aulas, porque ele gostava de ficar lá. Ele adorava se apresentar, se caracterizar e tal. Ai um dia ele se

fantasiou de Curupira, depois de outras coisas mais, enfim. Aí os meninos começaram: “ih, porque tu é isso, é aquilo, sabe?”. Falavam mal dele, xingavam por que ele agia diferente dos outros meninos. Foi preciso eu ir de sala em sala, junto com a coordenação, falar com os alunos. Foi preciso eu ir de porta em porta nas turmas para explicar que tudo o que ele fazia não era coisa só do universo feminino, que essas atividades não dizem sobre a imensidão do que ele é, que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e ainda que fosse gay, isso não nos interessa. E aí foram se acalmando os ânimos, e **ele não saía mais da biblioteca, de perto de mim. Ele se sentia seguro do meu lado.** Até hoje ele fala comigo e diz que tem saudades de trabalhar comigo na biblioteca. (ENTREVISTA B, 2021, grifo nosso).

A prática assumida na narrativa anuncia que a criação de vínculos e o suporte entre os sujeitos pode transformar o espaço físico da escola em “lugar” de pertencimento. Apoiar, defender e seguir trabalhando para/com as diferenças modifica a mesmidade das práticas docentes e constrói “novas possibilidades de vida” (CORAZZA, 2005, p. 42).

Podemos, perceber, contudo, que o trabalho docente com/para as diferenças depende da disposição em enfrentar os defensores da norma e esforço, por vezes, individual. Práticas que nos fazem bater de porta em porta, dialogar com os sujeitos, abraçar causas e mediar conflitos.

É possível identificar no discurso docente que não há uma conivência com as sanções lançadas ao corpo considerado abjeto. Há revolta e ação docente contra o sistema punitivo à diferença. A prática docente assumida indica, portanto, um não alheamento à violência e perseguição ao sujeito fora da norma – ainda que o indivíduo seja heterossexual. A contraconduta produzida surtiu como não só negação do poder, mas como possibilidade do discente permanecer no espaço escolar através do suporte docente fornecido.

Desse modo, ao se opor aos “regimes de verdade”, fabrica-se uma nova cultura na escola, uma contracultura com vistas a outro olhar, outros discursos, outros modos de vida. Constrói-se novas maneiras de lidar com os relevos de nossas operações constitutivas, prepara o terreno escolar para um “porvir plural e criativo, onde a educação faça a diferença” (CORAZZA, 2005, p. 21). Onde a educação, as escolas, os currículos conseguem dialogar e trabalhar com e a favor das diferenças. Onde a outridade possa ocupar tais lugares.

A gente tem uma escola, grudada ao nosso lado. Aqui, bem do lado, vizinha à nossa. E é uma escola enorme, já a nossa é pequena. Nós temos 14 turmas. Uma coisa bem apertada. A outra escola é enorme, mas quase não tem aluno, não como a gente. Foi reformada lá, mas tem poucos alunos. A nossa escola – tomara que continue assim – ao contrário. A gente não tem costume de abrir matrícula pro segundo e terceiro ano, porque os alunos permanecem na escola e vão ocupar as próximas turmas. A gente abre matrícula pras turmas de primeiro ano, aí esses alunos ficam na escola e vão pro segundo e depois pro terceiro. Esse ano a gente tá perdendo um pouco dos alunos por conta da pandemia, porque alguns não entendem que muita coisa não dá pra ser feita, né? Mas em condições normais eles permanecem. E eu acho que eles quem chamam os outros para se matricular na escola, sabe? tipo: “olha, vai pra lá que tu vais gostar, que lá tem gay aos montes” (risos). Nós trabalhamos muito, por

conta dessa “fama da escola” de atrair alunos gays e lésbicas. A nossa escola hoje se preocupa com o fazer docente dos professores. Nós de humanas, a gente sempre alinha o nosso discurso, e os professores acabam tendo o maior cuidado com os alunos, de falar de uma maneira preconceituosa, de uma maneira machista, racista. Eles, pelo menos os de humanas, têm o maior cuidado. É um trabalho que temos dentro da escola, e eu, se tiver que alertar e chamar a atenção, eu rebato mesmo, não deixo passar nada, nem na minha sala de aula, nem na sala dos professores. Mesmo que a gente não tenha uma formação sobre isso na escola, com os professores, nós não perdemos a oportunidade de pegar situações do dia a dia pra estar informando os colegas sobre esses temas. Não deixamos passar batido, sempre estamos falando e se informando entre nós mesmos. Mas com os alunos, nós realizamos um trabalho formal mesmo, de tá levando e discutindo textos, pesquisas e elaborando os projetos. (ENTREVISTA A, 2021).

Esse trabalho pedagógico feito pelas/os docentes – heterossexuais e não heterossexuais – traz a todas/os estudantes que atravessam as fronteiras das normas – e não somente da comunidade LGBTI+ - um sentimento de acolhimento, de compreensão, de tranquilidade. Isso faz daquele ambiente um refúgio, um espaço de liberdade e de possibilidade de existência e resistência.

Para tais sujeitos, a escola torna-se não somente um espaço em que a finalidade seja alcançar a escolarização completa, mas se transforma em um “lugar”. Ou seja, não se trata de um local sem significância, no qual as relações são insípidas, superficiais e passageiras, como é um “não-lugar” (SCHNEIDER, 2015), mas, de fato, um “lugar” em que se encontram, reconhecem, são ouvidas/os, recebidas/os e valorizadas/os. Lugar de aprendizado e trabalho para/com as diferenças.

Esse “lugar” é construído independentemente da existência ou não de cursos ou de preparações para o tratamento das questões de gênero e sexualidade nas instituições de ensino. Uma escola para/com as diferenças não é, necessariamente, um acontecimento derivado de formalidades e diretrizes na escola, decididas de fora para dentro, mas é uma construção possível de ser realizada no dia a dia, em contato com as multiplicidades, aproveitando nossas experiências de vida, nossas andanças e as brechas que se abrem no exercício do poder.

A “fama” de uma escola enquanto lugar aberto às diferenças produz um certo magnetismo que atrai sujeitos fora da norma para tal instituição. Chama a atenção de indivíduos que se constroem nas fronteiras sexuais e de gênero. Fornece condições para que não só acessem, mas permaneçam em seus processos de escolarização.

Tal lugar é construído e considerado como espaço de resistência, de vivência, de reconhecimento e liberdade. Essa escola é produzida por todos os sujeitos que assumem posturas de transgressão das (hetero)normas e do cis-tema, dentre estes as/os docentes que questionam *doxas* e que criam outros possíveis.

Uma escola, um currículo e práticas docentes que afirmem a vida e que se abrem às outras possibilidades de se fazer sujeito produzem uma instituição menos excludente, menos quadrada e mais desamarrada das regras nada naturais. Promovem, portanto, ressignificações, remodelações, novas perspectivas e permanências.

Prédios escolares enormes não garantem que as carteiras escolares sejam totalmente ocupadas, mas sim um trabalho docente que compreenda e valorize as operações constitutivas e as diferenças dos sujeitos, como as de gênero e sexualidade.

Mesmo que suas próprias formações iniciais e continuadas não tenham dado conta do tema das diferenças sexuais e de gênero ou que existam empecilhos curriculares no centro das escolas, professoras/es podem construir suas próprias maneiras de intervir criativamente nos modelos educacionais.

Ainda que haja inúmeros desafios que emergem quando diferença, docência e currículo se encontram, há educadoras/es que, segundo Miskolci (2021, p. 60), mantêm um compromisso com o reconhecimento das diferenças, não deixando “de lidar com os temas de gênero e sexualidade na sala de aula”.

Dessa maneira, tais docentes aproveitam cada brecha, cada abertura do poder, para produzir uma perspectiva transgressora das normas na educação. Não deixam, conforme a narrativa, “passar batido” o ensejo de discutir a questão da diferença, utilizando tudo ao seu alcance para uma educação não-normativa.

Nesse sentido, Miskolci (2021, p. 60) nos diz que “se os materiais pedagógicos existentes forem insuficientes ou desatualizados”, as/os docentes transgressores da norma podem compreender que “há formas criativas para trabalhar”.

Resistir aos mecanismos de poder em que currículo, sexualidade e gênero estão interconectados significa, para Paraíso (2016, p. 405), “trabalhar no miudinho”, no instante em que fissuras são abertas. Seja em pequenas práticas ou em grandes movimentações, há sempre algum modo de se opor, de questionar, de pôr em dúvida as supostas “verdades”.

Há, de alguma maneira, um jeito de “dizer do jeito que conseguimos: basta! Chega! Não suporto mais! Não aceito! Em um currículo é sempre possível dizer basta; é sempre possível enfrentar os intoleráveis; é sempre possível liberar a vida” (PARAÍSO, 2016, p. 405).

Segundo o que nos demonstra a narrativa, mesmo com todas as dificuldades encontradas, professoras/es produzem, da maneira que conseguem, a prática de dizer “não”. Incitam diálogos, pesquisas e produções.

Fazem da escola uma espécie de ímã para aquelas/es que se localizam nas matrizes da multiplicidade, para sujeitos que buscam um “lugar”. Tais práticas docentes, constituídas

numa perspectiva não-normativa, não só abrem os portões escolares para as diferenças, como proporcionam condições reais para que as/os consideradas/os dissidentes possam permanecer em seus processos de escolarização.

Professoras/es que resistem e fazem uma escola para/com as diferenças valendo-se de suas posições docentes. Para Brunetto (2017, p. 404-405), ao se tomar a posição docente como estratégia de “[...] intervenção e atitude diante de si, dos outros e do mundo, talvez seja possível traçar outras possibilidades para se desterritorializar e reterritorializar [sic] a docência, desestabilizando o estatuto de docência-decente na escola”.

Dessa maneira, diante das subversões das práticas discursivas sobre corpo e sexualidade nas instituições de ensino, constroem-se docências não-normativas, que buscam friccionar a solidez e a mesmidade dos currículos com suas posturas rebeldes, produzindo, com seus próprios meios, estratégias de intervenção a uma pedagogia heterocisnormativa, além de afirmar a vida e outros devires.

Produz-se docências que não se deixam “[...] domesticar sem resistir, sempre que possível” (BRUNETTO, 2017, p. 402). Cria-se e recria-se, portanto, como obras de artes, professoras/es não-normativos, docentes da diferença. Somos, ao capturarmos a diferença enquanto potência, professoras/es consideradas/os rebeldes e transgressoras/es. Somos o avesso, mas também possibilidades.

Docentes considerados perigosas/os e desqualificadas/os por operarem numa linha situada na anormalidade, no pecado e na imoralidade. Mas também podemos ser o ponto de apoio de tantos sujeitos que buscam viver livres na diferença, que desejam a vida, que buscam a alegria e que desejam se construírem sem amarras sociais, morais e pedagógicas.

5 PARA (DES)CONCLUIR

Chegamos não ao fim, mas a uma estação inacabada, inconclusa, onde há muito o que pensar ainda e a dizer. Um caminho que pode destrinchar-se em outros ramais. Um trabalho que enuncia olhares, desabafos e invenções. Que fervilha, inquieta e que nos faz ver o currículo não só como algoz das sexualidades e gêneros fora do padrão, mas como lugar de fuga, ponto de negociação de inúmeras vazantes.

Busquei nessa pesquisa narrativas que pulsam uma outra pedagogia, novas formas de olhar a diferença que não fossem apenas lamúrias de um currículo marcado por uma lógica inconsistente e persistente. Procurei o fazer docente diante dos corpos e sexualidades destoantes da norma.

Deparei-me com discursos pujantes, problematizadores, inconformados e profundamente rebeldes. Escavei práticas discursivas de docentes que compreendem os múltiplos arranjos dos corpos e das sexualidades no espaço escolar e criam suas próprias maneiras de burlar, escapar e enfrentar o aprisionamento dos sujeitos a uma lógica social intangível.

O objetivo geral da pesquisa, que buscou analisar as narrativas de docentes não-heterossexuais sobre suas operações com as questões da diferença em suas práticas curriculares em Belém-PA, foi alcançado tendo como referência o aporte teórico-metodológico foucaultiano e de autoras/es alinhadas/os na perspectiva pós-estruturalista.

Através da análise discursiva em Foucault e dos referenciais teóricos aqui empreendidos conseguimos problematizar as práticas curriculares de docentes não-heterossexuais sobre a questão da diferença em escolas públicas de Belém-PA, possibilitando-nos também compreender os desafios de construir um currículo pautado nas diferenças.

As narrativas docentes aqui trouxeram muitas questões a se pensar em relação ao tratamento das diferenças na escola. Mesmo que a questão da formação de tais docentes não tenha sido o foco dessa pesquisa, podemos dizer que embora não haja uma atenção ao tema das questões de gênero, sexualidade e diferença em seus processos formativos oficiais, professoras/es podem, por isso e apesar disso, tecer seus próprios conhecimentos “por fora”, em seus trajetos por movimentos políticos, usando-os como potência criativa no exercício de sua docência. Utilizam, portanto, suas viagens, suas andanças, suas experiências e seus envolvimento políticos e sociais como força motriz para a produção de práticas curriculares não-normativas.

Encontramos discursos que apontam os efeitos de uma “clientela evangélica” no

espaço escolar, tornando um desafio a discussão de temas relativos às diferenças. Deparamo-nos com enunciados docentes que apontam a escola como espaço dividido em dois lugares: aberta à outridade por uns ou pautada na mesmidade por outros. Entretanto, a análise foucaultiana nos permite pensar o currículo como campo atravessado por múltiplas negociações, fugindo, portanto, de tais discursos binários. Apesar dos desafios, vimos que há docentes que buscam assumir posturas de negação dos discursos e dispositivos normativos e negociam os seus pontos de fugas, da maneira como podem e na medida em que oportunidades emergem. Há, apesar da heterocisnormatividade, professoras/es que buscam produzir uma docência não-normativa

Pudemos analisar nos discursos que, mesmo com todos as dificuldades, tecnologias e forças que se impõem à diferença na escola, professoras/es não-normativas/os podem produzir práticas subversivas utilizando suas posições docentes como estratégia de resistência.

Ao longo dessas linhas tentei a todo instante argumentar que o tema das questões de gênero e sexualidade, em especial a abordagem das diferenças, é um campo carregado de obstáculos e que podemos até imaginar impossível de ser abordado sem amarras, mas nenhum poder, nenhuma determinação, norma e “verdade” é intransponível, inquestionável, insuperável. Não há, com relação às práticas curriculares não-normativas, apenas fronteiras, mas possibilidades de resistências.

Não há como planejar e seguir à risca o “destino” dos sujeitos que, pelo contrário, se altera continuamente. A rota extravia-se ao dissabor das normas. A mesmidade no currículo está aí para as/os que se conformam com um modelo pronto e acabado de sujeito, que não condiz com a realidade. Mas há sujeitos, como docentes não-normativas/os, que não somente percebem e criticam os currículos e as regras sociais, mas se posicionam, se impõem e modificam no âmbito micro as relações de poder em suas práticas. Fabricam-se, portanto, como docentes da diferença.

A análise das narrativas que tratam acerca das operações curriculares de docentes não-normativas/os nos permitem compreender como as diferenças estão sendo vistas, produzidas e operadas no seio escolar.

Podemos entender que, apesar de a escola ainda continuar sendo, majoritariamente, um espaço heterocisnormativo, aqui e ali, pequenas insurreições, como práticas curriculares balizadas na outridade, têm demonstrado que não estamos amarradas/osa um discurso que limita a experiência de ser do sujeito. Têm demonstrado que há maneiras outras de redesenhar nossos currículos e as relações lá presentes.

Fomos apresentados a enunciados que apontam descontentamento, enfrentamento e

estratégias docentes inclinadas às diferenças na escola. Mesmo com as dificuldades que se evidenciam quando questões demonizadas e mal vistas emergem na escola, encontramos enunciados de docentes que produzem e reforçam práticas contrárias aos dogmas e às *doxas*. Ações que afirmam novas perspectivas de encarar temas considerados “fora da normalidade”. Outros fazeres-docentes que superam e burlam os códigos pautados em lógicas essencialistas.

Uma educação pautada naquilo que foge da ordem sexual e do binarismo de gênero acende inúmeros discursos e instrumentos para barrar isso tanto no âmbito político, quanto prático. Em tempos de extrema proliferação de ódio às consideradas “minorias” e à produção de pânicos morais em larga escala, intensificados ainda mais no “Brasil de Bolsonaro”, o ato de assumir uma pedagogia a favor das diferenças nas nossas escolas parece ser um ato de coragem.

Deixamos em evidência, contudo, que não há um modo específico para atuar em determinada situação, pois uma prática docente não-normativa é algo construído de sujeito para sujeito, de acordo com as condições de possibilidades históricas. Não há um receituário, nem um lugar específico onde encontramos um modelo para a subversão das normas.

De certo modo, nem sempre conseguimos ser subversivas/os o tempo todo. Dependemos de brechas, de condições, de possibilidades. Talvez, quem sabe, poderemos encontrar cada vez mais docências cujas práticas buscam ser não-normativas.

Docências pujantes que vêm ganhando espaço na medida em que professoras/es negociam práticas outras e que cada vez mais estão sendo produzidas, encabeçadas por professoras/es que analisam, se impõe e remodelam as relações de poder no que tange a educação e as diferenças.

Docentes da diferença? Onde estão? Quem são? São aquelas/es que, como os dessa pesquisa, ao longo de suas jornadas em uma escola heterocisnormativa incomodam-se, questionam, movem-se, provocam, arriscam-se, forjam, ampliam e possibilitam existências mais livres e resistências mais potentes.

Uma docência onde a diferença é vista como força produtiva e criativa, não faz a/o professora/r exercer, necessariamente, práticas transgressoras sem temores de possíveis retaliações do sistema, mas ainda assim podemos encontrar docentes que encaram os desafios e buscam, como podem, a melhor maneira de promover um contradiscurso.

O referencial teórico utilizado aqui auxiliou no refinamento do olhar para lidar com as narrativas docentes. As discussões realizadas no referencial e as análises das narrativas se complementam e se apoiam.

Em muitos momentos, podemos encontrar nas análises das narrativas docentes

questões que versam sobre continuidades e descontinuidades das políticas educacionais sobre questões referentes às múltiplas sexualidades e gêneros, sobre o fato da escola incitar ou silenciar determinadas performances e sexualidades, bem como sobre os desafios que se sobressaem quando práticas docentes pautadas na diferença emergem.

Consideramos que as discussões teóricas evidenciadas aqui e as análises andaram lado a lado, conectadas, inter-relacionadas. Assim, pudemos encontrar as práticas curriculares de posituação das diferenças desenvolvidas por docentes não-heterossexuais e os desafios apontados por tais profissionais para a legitimação e potencialização da diferença nos currículos das escolas em que atuam.

Busquei na companhia de Foucault e de autoras/es situadas/os na perspectiva pós-estruturalista evidenciar as práticas, os fazeres, as posturas docentes quando a diferença emerge. Encontrei resistências, produção de estratégias, revolta à ordem das coisas, mas também temor e enunciados atravessados de pudores em relação à sua própria sexualidade. É certo que ninguém nasce e permanece inteiramente desconstruída/o, transgressora/r e não-normativa/o todo o tempo. Não há quem consiga tal feito; somos produtos intermináveis de processos de subjetivação. Fazemos, nos desfazemos e nos refazemos como sujeitos.

A produção de práticas docentes para/na diferença é árdua, penosa, conflituosa e amedrontadora. Mas as narrativas demonstram que há docentes que buscam construir, da maneira como podem, uma docência para todas/os e que têm lutado por práticas questionadoras, rebeldes, irreconciliáveis, fugidias, desatadas, atuais, significantes e artísticas.

Nós, sujeitos que integramos a sigla LGBTI+, ao passarmos pela escola fomos atravessados por rituais, códigos, arquiteturas, ditos e não-ditos que limitavam nossos modos de ser e, somado a isso, tivemos que superar violências de diversos tipos. Professoras/es não-heterossexuais, possivelmente, passaram por todos esses processos em sua escolarização e sabem o que é viver como uma/um estudante vista/o como “dissidente”.

Aqui, docentes situadas/os na experiência lésbica e gay não somente reconhecem práticas discursivas escolares pautadas na heterocisnormatividade e os desafios de se opor a elas, como tentam auxiliar em suas atuações, na posição que ocupam e com os instrumentos que possuem, sujeitos que também estão fora da norma. É uma prática docente não-normativa que reflete uma espécie de “sei o que é ser alguém como você, então conte comigo”.

Ainda que haja um contexto de descontinuidade política e mesmo que a configuração social e a moral cristã atentem contra as diferenças, principalmente na escola, florescem e multiplicam-se nos nossos currículos e nas práticas docentes, ao dissabor das reiteradas lógicas, a vida como ela é, os possíveis, o “não” às prisões e o “sim” ao diferente.

Estamos abarrotadas/os de análises que denunciam o caráter excludente dos corpos e sexualidades fora da norma. Encontramos incontáveis escritos que põem em relevo apenas os problemas, os conflitos e as impossibilidades da diferença na escola. São formulações teóricas importantes, mas não são tudo, não existem apenas essas coisas. Há currículos sendo redesenhados nas práticas docentes, que constroem linhas de fuga e possibilitam os devires. Esses são os elementos que busquei colocar no centro das análises. Manter acesa a inventividade, a criação, a produção, as estratégias, as rupturas, não apenas lamúrias. A fuga, não apenas a lei. A liberação, não a cela.

Nós, docentes não-normativos, estamos cientes de que nossas práticas são exatamente aquilo que a (heterocis)norma não deseja. Ela demanda, quer, fetichiza, coage pela (re)produtividade e utilidade. Evidentemente, a escola está contextualizada, está dentro de um contexto político, histórico e discursivo que tenta aprisionar a experiência de ser dos sujeitos, os modos de vida. Mas, como me disse meu amigo/orientador Wladirson (in memoriam), podemos “meter o dedo nessa ferida”, “causar”, incomodar, reagir. Podemos fazer a diferença com/na/para a diferença e produzir novas ações, pedagogias, docências, currículos para todas/todos/todes.

Por fim, usando as palavras do querido Wlad cedidas em uma entrevista (LUCAS, 2021, s/p), gostaria de ressaltar, sem querer parecer prescritivo, que possamos seguir em direção à vida, no sentido da liberdade de nossa existência, pois “somente assim poderemos acreditar que um novo mundo será possível diante de tantas calamidades [...]”. Sigamos...

REFERÊNCIAS

- ABGLT- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C. A. Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 663-676, 2015.
- 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.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- AUGÉ, M. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BARAN, K. Prefeito de Criciúma diz não tolerar 'viadagem' e demite professor gay que exibiu clipe de Criolo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26 de ago. de 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/prefeito-de-criciuma-diz-nao-tolerar-viadagem-e-demite-professor-gay-que-exibiu-clipe-de-criolo.shtml>>. acesso em: 15 de set. de 2022
- BASSALO, L. M. B.; WELLER, W. Igualdade de direitos ou heteronormatividade? Professores e professoras diante da homossexualidade. **Práxis Educativa**. v. 15, p. 1-18, 2020.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011.
- 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. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. [Diário Oficial da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27. fev. 2020.
- _____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. 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.
- _____. **Pesquisa Nacional diversidade na escola**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

BRÍCIO, V. N. **Entre o laico e o religioso:** as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para Aspectos da Vida Cidadã. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA.

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.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4ªed. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRUNETTO, D. **Docências trans:** entre a decência e a abjeção. 2017. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Curitiba-PR.

_____; ARAÚJO, D. C. Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias. In: Secretaria de Estado da Educação / Superintendência de Educação / Departamento de Diversidades / Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba : SEED, 2009.

_____; MOTTIN, Karina Veiga. Os efeitos de poder produzidos pelo projeto escola sem partido na docência. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 13, n. 42, p. 297-312, 2020.

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.

COPELLI, A. L. Gays de Direita e a Nova Onda Conservadora: a negação de si mesmo e a contradição do conservadorismo nos costumes por parte de membros da comunidade LGBT+. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 102–124, 2020.

CORAZZA, S. M. Currículo: artistagem de educadores culturais. **Jornal Bolando Aula**. Agosto de 2004, p. 8-10.

_____. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. O docente da diferença. **Revista Periferia**. Rio de Janeiro, FEBF – UERJ, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009.

COSTA, M. V. Et al. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio, junho, julho, agosto, 2003.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

DANTAS, A. C. M. S. **Direito de personalidade à autodeterminação da identidade de gênero: limites e possibilidades para sua configuração no direito brasileiro**. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito.

DELEUZE, G. **Pourparlers 1972-1990**. Paris: Éditions de minuit, 1990.

_____.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia**. Tradução: Bento Prado Jr.; Alberto Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, pp. 156-157.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, F. E. B. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

FERRARI, A; CASTRO, R. P. “Quem está preparado pra isso?” Reflexões sobre a formação docente para as Homossexualidades. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 8, v. 1, jan./ jun, p. 295-317, 2013.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-223, 2001.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3º. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 47-68, 2013.

_____. Aula de 10 de março de 1971. In: **Aulas sobre a vontade de saber: curso no Collège de France (1970-1971)**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014a.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42º ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Ética, sexualidade e política**. Coleção Ditos e escritos, volume V. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade.** Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson. *Verve*, 5, 2004, pp. 260-277.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. Poder e saber. In: _____. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRANCO, N. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero.** 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FRANCO, N.; MOTA, M. V. S. A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em revista**, p. 269-285, 2007.

GOHN, M. G. Educação não-formal e o papel do educador (a) social. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

_____. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**. v. 16, p. 333-361, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro (trad.). 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa.** 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. Introdução – Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / UNESCO, 2009.

LARRAURI, M. **A sexualidade segundo Michel Foucault.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LECOURT, D. A arqueologia e o saber. In: ROUANET, S. P. (Org.). **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

LIMA, P.V.; PERONI, V.M.V. A escola sem partido e as implicações para a democratização da educação. **Revista pedagógica**. v.20, n.44, mai./ago. 2018.

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.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual e Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

_____. 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.

LUCAS, L. O. Pandemia, praga de gafanhotos, queimadas e tempestades de raios, será o fim do mundo? **Diário do Pará**. Belém-PA, 19 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://dol.com.br/noticias/para/597919/pandemia-praga-de-gafanhotos-queimadas-e-tempestade-de-raios-sera-o-fim-do-mundo?d=1>>. Acesso em: 05 de jun. de 2022.

MAFRA, W. C. B. **Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBT em Belém/PA**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica.

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.

MOLINA, L.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 7, n. 2, p. 58-77, 2012.

MOREIRA, A. F. B. A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Caderno de Pesquisa**, n. 100, p. 93-103, 1997. VER: CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

NOVO, A. L. C. **O armário na escola: regimes de visibilidade de professores lésbicas e gays**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis.

NÓVOA, Antônio. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 1, n. VII, p. 435-456, 1989.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M; OLIVEIRA, G. G. S. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 16-25, 2018.

PARÁ (estado). Decreto Nº 1.675, de 21 de Maio de 2009. **Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta o respeito ao nome público dos transexuais e travestis**. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/39/LGBTI/Leis%20Estaduais%20e%20Municipais_Par%C3%A1%20e%20Bel%C3%A9m.pdf>. Acesso em: 10 maio de 2022.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PARREIRA, F. L. D; SILVA, E. P. Q. Resistir para existir – a escola e o debate sobre corpo, gênero, ciência e religião. IN: RIZZA, J. L; SILVA, G. R (Org.). **Estratégias de resistência nas escolas: experiências com o debate de gênero e sexualidade** – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2022.

REIS, A. L. M. **O silêncio está gritando: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no Ensino Fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná**. 2012. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de la Empresa, Montevideú.

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

RIBEIRO, P R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, p. 183-211, 2009.

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.

RUBIN, G. O tráfico de mulheres. notas sobre a economia política do sexo. In: RaynaReiter (org). **Para uma antropologia das mulheres**. New York: MonthlyView Press, 1975.

_____. Pensando o sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. In: Carole S. Vance (org). **Prazer e perigo: explorando a sexualidade feminine**. 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.

SARGENTINI, V. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In. _____ ; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SCHNEIDER, L. C. Lugar e não-lugar: espaços da complexidade. **Ágora**, v. 17, n. 1, p. 65-74, 2015.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, p. 19-54, 2007.

SILVA, J. R.; BASSALO, L. M. B. Narrativas de professoras lésbicas e professores gays no ambiente escolar heteronormativo no nordeste do Pará. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 275-290, 2020.

SILVA, R.; SOARES, R. Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação a distância. **Educar em Revista**, p. 135-151, 2014.

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

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em revista**, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

SOUSA, R. R.; CARDOSO, W. R. S. Pedagogia da convivência: o dito e o não dito como instrumentos de conserto dos corpos não normativos. In: MENEZES, G. N. NUNEZ, J. M. L. **Docência em contextos de diversidade**. Curitiba: BrazilPublishing, 2021.

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

TRAVERSINI, C. S.; FERREIRA, M. S. **A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENCATO, A. P. Diferenças na escola. In: MISKOLSI, R. (org). Diferenças na educação: outros aprendizados. São Carlos: Ed. EdUFSCar, 2014. p. 92-117.

VIANA, N. O que são minorias?. **Revista Posição**, v. 3, n. 09, p. 27-32, 2016.

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.

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

WEEKS, J. *Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty*. Nova York: Columbia University Press, 1995.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

- Perguntas sobre dados gerais (Nome, idade, naturalidade).
- Como você se identifica em relação ao gênero e à sexualidade?
- Conte-me sobre sua formação acadêmica.
- Em quais lugares você já atuou como profissional?
- Quantos anos como docente na educação básica?

DIRETRIZES PARA O DIÁLOGO

- Na sua formação, como as questões de gênero e sexualidade permeavam o currículo?
- Na sua experiência enquanto docente, como a escola se posiciona diante das questões de gênero e sexualidade?
- Qual sua posição sobre a discussão de gênero e sexualidade na escola?
- Quais foram as experiências (positivas e negativas) mais intensas que você, enquanto docente LGBTI+, experienciou na(s) escola(s)?
- Já tratou (em aulas ou situações do cotidiano) sobre questões de gênero e sexualidade e preconceito contra pessoas LGBTI+? Como foi?
- Quais são as maiores dificuldades de se promover debates e ações na escola para o respeito e inclusão das diferenças?



APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NUCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

Pesquisador: Romário da Rocha Sousa

Orientadora: Josenilda Maria Maués da Silva

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “currículo e diferença na escola básica no município de Belém – PA: narrativas de docentes não-heterossexuais”. Este estudo tem como objetivo analisar as narrativas de docentes não-heterossexuais sobre suas operações com as questões da diferença sexual e de gênero em suas práticas curriculares na educação básica no município de Belém-PA. Para isso, será realizado a técnica de entrevista virtual com roteiro semiestruturado. As entrevistas serão registradas em vídeo e áudio, gravados pelo computador, através do site *Google Meet*.

Sua participação se dará em caráter voluntário, não tendo qualquer tipo de fim lucrativo, não sendo cobrado ou remunerado a participação na mesma. Também poderá ser solicitado que seja removido qualquer trecho dos dados fornecidos, ou a totalidade da entrevista, caso sinta necessidade. A sua contribuição garantirá acesso às informações relevantes para a pesquisa. Seu nome será ocultado dentro da pesquisa, para garantir o sigilo de informações e oferecer segurança e liberdade de fala. Este documento terá uma cópia com o pesquisador e uma outra com o participante.

Esclarecida as informações, declaro estar ciente do tema, do objetivo, da coleta e da importância da pesquisa e comprometo-me a somar com a comunidade científica através de meu depoimento.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

DADOS DO ENTREVISTADOR:

Romário da Rocha Sousa / (91) 98576-8092 / romario.rsousa@hotmail.com

ANEXO A – DECRETO Nº 1.675, DE 21 DE MAIO DE 2009

DIÁRIO OFICIAL Nº. 31424 de 22/05/2009

**GABINETE DA GOVERNADORA
LEI E DECRETOS**

Número de Publicação: 1705

D E C R E T O Nº 1.675, DE 21 DE MAIO DE 2009

Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta o respeito ao nome público dos transexuais e travestis.

A GOVERNADORA DO ESTADO DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 135, inciso III, da Constituição Estadual, e

Considerando, que a Constituição Estadual no art. 3º, inciso IV, elencou como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, orientação sexual, cor, idade deficiência e quaisquer outras formas de discriminação”;

Considerando, que os transexuais e travestis têm o direito de escolher a identidade sexual que entenderem melhor para a busca de sua felicidade, sem perder de vista os direitos que são assegurados a todas as pessoas;

Considerando, que o nome não deve ser motivo de constrangimentos e provocar situações vexatórias,

D E C R E T A:

Art. 1º A Administração Pública Estadual Direta e Indireta, no atendimento de transexuais e travestis, deverá respeitar seu nome social, independentemente de registro civil.

Art. 2º O nome civil deve ser exigido apenas para uso interno da instituição, acompanhado do nome social do usuário, o qual será exteriorizado nos atos e processos administrativos.

Art. 3º Nos casos em que o interesse público exigir, inclusive para salvaguardar direitos de terceiros, será considerado o nome civil da pessoa travesti ou transexual.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO, 21 de maio de 2009.

ANA JÚLIA DE VASCONCELOS CAREPA
Governadora do Estado