

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**JOELMA RAMOS SEREJO SILVA**

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL:** o que dizem os  
docentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA

São Luís

2018

**JOELMA RAMOS SEREJO SILVA**

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o que dizem os  
docentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão  
para obtenção do título de mestre em Psicologia.  
Orientador: Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara.

São Luís  
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Ramos Serejo Silva, Joelma.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: : O que dizem os docentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA / Joelma Ramos Serejo Silva. - 2018.  
164 f.

Orientador(a): Ramom Luis de Santana Alcântara.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Discurso Docente. 2. Educação Pública. 3. Gênero. 4. Sexualidade. I. Luis de Santana Alcântara, Ramom. II. Título.

**JOELMA RAMOS SEREJO SILVA**

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o que dizem os  
docentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão  
para obtenção do título de mestre em Psicologia.  
Orientador: Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara.

**APROVADA EM** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Bernardes Pereira  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sirlene Mota Pinheiro da Silva  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A todas as pessoas que têm suas vidas vulnerabilizadas pelas exclusões e violências sofridas em razão de viverem o gênero e a sexualidade fora dos ditames da heteronormatividade.

## AGRADECIMENTOS

Nada se faz neste mundo sem o concurso de outras pessoas. Esta dissertação jamais teria sido realizada sem a ajuda de incontáveis pessoas pelas quais a minha gratidão é imensurável e eterna.

Agradeço a Deus e a toda a espiritualidade benfeitora, pela graça concedida.

À minha avó Luíza, em memória, pela determinação em proporcionar às suas filhas a oportunidade que lhe foi negada de estudar.

Aos meus pais, Jaci e Joel, pelo amor a mim dedicado, pelo incentivo e apoio à minha caminhada acadêmica.

A Teomário, amor da minha vida e companheiro dedicado, pela cumplicidade na realização dos meus sonhos.

Aos meus filhos amados: Telson, Laíse e Tiago, pelo amor e sentido que proporcionam à minha vida.

Ao Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara, pelo acolhimento, tranquilidade, segurança, paciência, humildade e competência, durante todo o processo de orientação desta dissertação. Encontrei nele um verdadeiro educador pela mediação de conhecimentos, mas, acima de tudo, pelos ensinamentos de vida.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMA.

Aos colegas de turma, por compartilharem seus anseios e angústias, alegrias e conquistas nesta caminhada acadêmica.

Ao IFMA-CSLMC pela abertura e colaboração para a realização deste trabalho.

Às professoras e aos professores entrevistados, por terem gentilmente me apresentado com as suas experiências de vida.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa... para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (Nelson Mandela).

“Amai-vos uns aos outros” (Jesus Cristo).

## RESUMO

Marcado pela colonialidade e pelas relações de diferenciação que engendraram historicamente os sujeitos do gênero e da sexualidade, o sistema educacional público do Brasil possui uma formação discursiva embasada pela norma de gênero e pela matriz heterossexual. Nesse contexto encontram-se os docentes, que tanto sofrem os efeitos das técnicas de subjetivação heteronormativas, quanto se constituem em agentes de suas efetivações. Esta dissertação analisa os discursos de professoras e professores do Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís Monte Castelo (IFMA-CSLMC) acerca da diversidade sexual e de gênero. Identifica os saberes suscitados sobre sexualidade e relações de gênero, bem como as implicações destes na atuação cotidiana dos docentes junto aos estudantes. Aponta as perspectivas dos discursos das políticas educacionais relativas à temática da diversidade de gênero e sexual. A pesquisa de campo foi realizada por meio de observação etnográfica, análise documental e de realização de entrevista com os docentes. Os resultados indicam que os discursos das professoras e dos professores sobre gênero e sexualidade são polissêmicos, havendo predominância de saberes produzidos pelos dispositivos heteronormativos hegemônicos, circunscritos ao binarismo sexual e de gênero. Apontam a necessidade de ser oferecida formação continuada às professoras e aos professores, na temática em foco, que lhes permitam desenvolver conhecimentos sobre os dispositivos históricos da sexualidade e do gênero. Demonstra que há um descompasso entre as demandas das políticas educacionais relativas à diversidade sexual e de gênero, e as interanimações dialógicas que se processam no cotidiano educacional. Identifica que os docentes exercitam sua capacidade de resistência aos processos de subjetivação heteronormativa, tanto para questioná-los, quanto para reafirmá-los. Conclui-se que a problematização dos dispositivos heteronormativos pelos docentes constitui-se numa estratégia fundamental para que o CSLMC possa cumprir com a sua missão e visão institucional, e contribuir com o término da violência proporcionada pela homofobia e misoginia.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Discurso docente. Educação pública.

## ABSTRACT

Marked by the coloniality and the relations of differentiation that historically engendered the subjects of gender and sexuality, Brazil's public educational system has a discursive formation based on the norm of gender and the heterosexual matrix. In this context we find teachers who suffer the effects of heteronormative subjectivation techniques while are agents of their effectiveness. This master's dissertation analyzes the discourses of Federal Institute of Maranhão - São Luís Monte Castelo Campus (IFMA-CSLMC) teachers on sexual and gender diversity. It identifies the knowledge raised about sexuality and gender relations as well as the implications of these on the daily activities of teachers with students. It points out the perspectives of educational policy discourses related to gender and sexual diversity. A field research was done through ethnographic observation, documentary analysis and interviews with teachers. The results indicate that teachers' discourses about gender and sexuality are polysemic, with predominance of knowledge produced by hegemonic heteronormative devices, restricted to sexual and gender binarism. Furthermore the results point to the need to offer continuing education to teachers, in the focus area, to enable them to develop knowledge about the historical devices of sexuality and gender. Also it demonstrates that there is a mismatch between the demands of educational policies related to sexual and gender diversity and the dialogical interactions that take place in educational routine. Moreover it identifies that teachers exercise their capacity of resistance to the processes of heteronormative subjectivation both to question them and to reaffirm them. Thus the bottom line of this essay is that the problematization of heteronormative devices by teachers constitutes a fundamental strategy for the CSLMC can fulfill its mission and institutional vision and contribute to ending the violence provided by homophobia and misogyny.

Keywords: Gender. Sexuality. Teacher discourse. Public education.

## LISTA DE QUADRO

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Caracterização dos professores entrevistados..... | 108 |
|---|-----|

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|          |   |
|----------|---|
| AIDS     | <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>                                 |
| APA      | Associação Americana de Psiquiatria                                       |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular  |
| BSH      | Programa Brasil Sem Homofobia   |
| CEFET-MA | Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão                        |
| CLAM     | Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos                 |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação   |
| CNTE     | Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação                        |
| CONSED   | Conselho Nacional de Secretários de Educação                              |
| CPF      | Conselho Federal de Psicologia  |
| CSLMC    | Campus São Luís Monte Castelo   |
| DSM      | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e o         |
| EAD      | Ensino à Distância  |
| EBTT     | Ensino Básico Técnico e Tecnológico                                       |
| ECG      | Educação para a Cidadania Global  |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional   |
| GDE      | Gênero e Diversidade na Escola  |
| GEMGe    | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero |
| HIV      | Vírus da Imunodeficiência Humana  |
| IFMA     | Instituto Federal do Maranhão   |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira    |
| ISM      | Instituto de Medicina Social  |
| LBGTs    | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais                                  |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                     |
| LGBTT    | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros                      |
| MEC      | Ministério da Educação e do Desporto                                      |
| MNPEF    | Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física            |
| NAE      | Núcleo de Assistência ao Educando   |
| NAPNES   | Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais   |
| NEABIS   | Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas                            |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                 |
| OMS      | Organização Mundial de Saúde  |

|         |  |
|---------|--|
| ONGs    | Organizações Não Governamentais  |
| PCNs    | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PDI     | Plano de Desenvolvimento Institucional   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação   |
| PPGEM   | Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais   |
| PPGQ    | Programa de Pós-Graduação em Química   |
| PPI     | Projeto Pedagógico Institucional   |
| PROEJA  | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROFEPT | Programa de Pós-Graduação em Ensino Profissional e Tecnológico   |
| SEDH    | Secretaria Especial de Direitos Humanos  |
| SIDA    | Síndrome da Imunodeficiência Adquirida   |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido   |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil  |
| UERJ    | Universidade do Estado do Rio de Janeiro   |
| UFMA    | Universidade Federal do Maranhão   |
| UNDIME  | União de Dirigentes Municipais de Educação   |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica             |

## SUMÁRIO

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 1     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| 2     | <b>PRODUZINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NO AGONISMO SABER-VERDADE-PODER</b> .....                   | 20  |
| 2.1   | <b>A produção colonial do “outro” da sexualidade e do gênero</b> .....                         | 21  |
| 2.2   | <b>As relações de poder de diferenciação e a diversidade de gênero e sexual</b> .....          | 29  |
| 2.2.1 | <i>Diversidade e Diferença</i> .....   | 29  |
| 2.2.2 | <i>Relações de poder e produção de sujeitos</i> .....  | 32  |
| 2.3   | <b>A formação histórica dos dispositivos da sexualidade e do gênero</b> .....                  | 43  |
| 2.4   | <b>Gênero e Estudos Queer: discutindo a heteronormatividade</b> .....                          | 51  |
| 2.5   | <b>Gênero e sexualidade na formação discursiva educacional brasileira</b> .....                | 65  |
| 3     | <b>A INCURSÃO NO CAMPO DE PESQUISA: Conhecendo o IFMA-CSLMC</b> .....                          | 86  |
| 3.1   | <b>O discurso como prática social</b> .....  | 86  |
| 3.2   | <b>Instituto Federal do Maranhão (IFMA/CSLMC)</b> .....  | 94  |
| 3.3   | <b>Dores e Delícias da Pesquisadora: aproximação ao campo de pesquisa</b> .....                | 102 |
| 3.4   | <b>Descobrimos os sujeitos dos discursos</b> .....   | 105 |
| 4     | <b>GÊNERO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o que dizem as professoras e os professores?</b> .....      | 109 |
| 4.1   | <b>“Parece que abriram a caixinha de pandora”</b> .....  | 109 |
| 4.2   | <b>Relações de gênero: “Está bravinha? Está de TPM? Vai procurar um macho”</b> .....           | 112 |
| 5     | <b>SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o que dizem as professoras e os professores?</b> ..... | 118 |
| 5.1   | <b>Heteronormatividade? Nunca ouvi falar</b> .....   | 119 |
| 5.2   | <b>Homossexualidade, quem te criou?</b> .....  | 121 |
| 5.3   | <b>A homofobia nossa de cada dia</b> .....   | 126 |
| 6     | <b>PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E SUBJETIVIDADE DOCENTE</b> .....                                 | 133 |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 148 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 153 |
|       | <b>APÊNDICES</b> .....   | 159 |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil tem se constituído, historicamente, em espaço de reprodução de estereótipos, preconceitos<sup>1</sup>, atitudes e comportamentos, que sustentam as desigualdades, exclusões e violência dispensadas aos segmentos sociais vulnerabilizados, numa sociedade excludente como a brasileira. No cotidiano das relações sociais, incluindo-se aí a dinâmica educacional, pode-se presenciar, em suas mais diversas expressões, o desrespeito à diversidade e dignidade humanas. Negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, imigrantes, idosos, dentre outros segmentos sociais, enfrentam discriminações que violam os direitos que integram a sua cidadania.

Segundo pesquisa publicada em 2009, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizada junto a 501 escolas públicas brasileiras, e mais de 18,5 mil entrevistados entre discentes, trabalhadores da educação, pais e mães: 93,3% dos entrevistados apresentam algum tipo de preconceito. Sendo que: 96,5% dos entrevistados têm preconceito com relação a pessoas com necessidades especiais; 94,2% têm preconceito étnico-racial; 93,5% de gênero; 91% de geração; 87,5% socioeconômico; 87,3% com relação à orientação sexual<sup>2</sup>; e 75,95% têm preconceito territorial. A pesquisa revela ainda dados sobre a distância que os entrevistados desejam manter de determinados grupos sociais, apontando que 99,9% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social. As pessoas com deficiência mental são as que sofrem maior preconceito, com 98,9%, seguidos pelos homossexuais com 98,9%, ciganos (97,3%), deficientes físicos (96,2%), índios (95,3%), pobres (94,9%), moradores da periferia ou de favelas (94,6%), moradores da área rural (91,1%) e negros (90,9%) (INEP, 2009).

Os resultados desta pesquisa apontam que a sociedade brasileira se caracteriza por um alto grau de preconceito e discriminação, que se reflete e se reproduz num contexto que se

---

<sup>1</sup> “Estereótipo consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a estas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e de incapaz no caso dos estereótipos negativos [...]. Preconceito “é algo que vem antes (pré) do conhecimento (conceito), ou seja, antes de conhecer já defino “o lugar” daquela pessoa ou grupo” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 26 e 36).

<sup>2</sup> O termo “orientação sexual” apresenta significados distintos. Nesta pesquisa é concebido de acordo com o entendimento que vem sendo utilizado na área da pesquisa científica e nos movimentos sociais, relacionado à diversidade sexual. Orientações sexuais, “constituem sensibilidades e expressões do desejo e do prazer que podem aparecer na vida de um indivíduo de muitas maneiras, sem que sejam fixas e inevitáveis” (SILVA, 2008, p. 3). As orientações sexuais não resultam de escolhas racionais dos indivíduos, pois que se relacionam com o sentido que o desejo sexual assume, podendo ser para pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou para ambos. No capítulo 1, no item que versa sobre a formação discursiva educacional brasileira, será retomado o referido termo.

propõe educativo, de formação de pessoas. Os percentuais elevados de preconceito em relação a segmentos específicos da população, dentre os quais se têm as mulheres e os homossexuais, revelam que o cotidiano escolar é conflituoso e excludente. Note-se que houve no Brasil, historicamente, a imposição ideológica de um ideal de ser humano elaborado a partir da exclusão de outros seres humanos, que foram inferiorizados a partir de relações de diferenciação, sendo considerados desprovidos de valor. Assim, no cotidiano educacional, a negritude, a feminilidade, a pobreza, a velhice, a homossexualidade, a deficiência física, dentre outros aspectos, suscitam estigma, distanciamento, estranhamento, exclusão e violência. Destoar desse ser humano padronizado - homem, branco, heterossexual, rico, jovem, dotado de um corpo sem deficiência -, significa ter que enfrentar a vida numa situação de desigualdade e vulnerabilidade.

A superação desse quadro exige o questionamento e a problematização dos saberes produzidos e impostos como verdades no jogo das relações de poder pelas instituições sociais, dentre as quais o sistema educacional. Necessário se faz questionar o binarismo presente nas bases das relações de diferenciação que gestam as desigualdades a partir de diferenças.

No que tange especificamente à temática da presente pesquisa, é de suma importância investigar como os professores e as professoras<sup>3</sup> vivenciam essa dinâmica escolar excludente, como percebem as expressões da diversidade sexual e de gênero no cotidiano do seu trabalho, o que pensam sobre o seu papel e o da escola diante dessas expressões, o que têm a dizer acerca da sua formação profissional frente às demandas que lhes são colocadas pelas políticas públicas educacionais voltadas para as questões do gênero e da sexualidade.

No cotidiano educacional, professoras e professores precisam lidar com suas ideias, atitudes, sentimentos e comportamentos, construídos ao longo de suas vidas e atravessados pelos discursos que produziram (e ainda produzem), o processo contínuo de suas subjetivações, processo esse realizado no bojo de uma sociedade regida hegemonicamente pela matriz heterossexual e pela norma de gênero. Convém então perguntar ao próprio docente: Quais são seus saberes acerca da sexualidade e das relações de gênero? Como seu discurso sobre a diversidade sexual e de gênero interfere na sua prática educativa junto aos discentes?

Reflexões acerca desses questionamentos poderão trazer contribuições para se

---

<sup>3</sup> Ainda que se reconheça o caráter androcêntrico da linguagem convencional ao utilizar palavras masculinas para fazer referência aos homens e às mulheres, nesta dissertação optou-se por não utilizar a linguagem inclusiva, pois se considera que esta oferece certo entrave à fluidez da leitura. No entanto, sempre que possível, as palavras serão grafadas tanto no feminino quanto no masculino.

pensar a prática docente, considerada fundamental e indispensável no processo de construção de uma educação escolar que questione e problematize a imposição histórica da matriz heterossexual, da heteronormatividade e da norma de gênero<sup>4</sup>.

Foi em razão dessa realidade educacional concreta que brotou a necessidade de desenvolver a presente pesquisa. Sou<sup>5</sup> psicóloga do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) há quatorze anos, ao longo desse tempo foi possível perceber que as temáticas relativas à sexualidade e ao gênero têm estado, praticamente, ausentes das atividades que integram o fazer do docente, com exceção dos professores que ministram a disciplina Biologia, onde o tema da sexualidade é abordado pelo viés orgânico, com ênfase no aparelho reprodutor, na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez precoce. Alguns docentes se inserem em trabalhos voltados para a diversidade étnico-racial, outros se envolvem em projetos direcionados à educação especial e inclusão de estudantes com deficiência. Porém, as questões relativas à diversidade de gênero e sexual não têm sido alvo de uma intervenção sistematizada, não têm merecido o status de questões que devem ser problematizadas no contexto educacional.

No entanto, no campo das interações, no cotidiano da dinâmica escolar, os discursos relacionados a essas temáticas se fazem presentes, sob as mais variadas formas, através do dito e do não dito, do olhar, da omissão, do medo, dos conflitos, do assédio sexual, do silêncio, das proibições constantes dos regimentos disciplinares direcionadas às relações amorosas, das brincadeiras e conversas informais, das discussões no conselho de classe e de histórias contadas sobre acontecimentos do passado.

Esse contexto, no qual os discursos são emitidos ao nível de uma complexa rede de relações interpessoais, por vezes automatizadas, onde os saberes são proferidos como verdades naturalmente dadas, revela que o espaço da educação pública acaba por refletir e reproduzir uma dinâmica histórico-social mais ampla, na qual as concepções de gênero e sexualidade foram construídas a partir de discursos alicerçados por relações de poder, que formularam saberes eivados de preconceitos, os quais levam à discriminação de determinados segmentos sociais. Essa realidade se reflete na construção das subjetividades das professoras, dos professores e dos discentes, ao longo de suas existências. Por outro lado, a formação profissional dos docentes também é atravessada por saberes que não fogem às correlações de

---

<sup>4</sup> No item 2.4 serão abordados os conceitos “matriz heterossexual” e “norma de gênero”, conforme o pensamento de Judith Butler. A categoria “heteronormatividade” será trabalhada de acordo com as elaborações de Richard Miskolci.

<sup>5</sup> Na introdução deste estudo optei por utilizar a escrita em primeira pessoa, haja vista a necessidade de pontuar a minha experiência e motivação pessoal implicadas na escolha em pesquisar a presente temática. Os demais itens que compõem a dissertação serão escritos na terceira pessoa.

forças sociais que colocam o saber a serviço do exercício do poder. Assim, o professor e a professora podem ter dificuldades em lidar com as questões que dizem respeito aos efeitos das relações de diferenciações, que se processam no cotidiano de sua atuação profissional.

Diante desse contexto, trabalhar a temática da diversidade sexual e de gênero junto aos docentes, constitui-se em uma demanda urgente, cujo atendimento requer que se esteja atento, em primeiro lugar, ao discurso do próprio docente, uma postura que se coloca numa perspectiva contrária à prática corrente de imposição de políticas públicas direcionadas à educação, que não raro levam as professoras e os professores a se sentirem sobrecarregados e pressionados no cotidiano do seu trabalho. Políticas que exigem do professor e da professora conhecimentos e habilidades que não lhe foram proporcionados em suas formações acadêmicas.

A motivação, para desenvolver esta pesquisa, partiu de uma preocupação com as possíveis consequências negativas na construção da subjetividade dos docentes e, conseqüentemente, dos discentes, em razão de saberes apreendidos socialmente, que têm concorrido para o estabelecimento de interações de estranhamento, de distanciamento e muitas vezes conflituosas entre professores e discentes, ou mesmo entre os professores e seus pares. Relações essas que terminam prejudicando uma das funções mais preciosas da educação: contribuir para a formação cidadã e humanização, tanto dos educandos quanto dos educadores.

A preocupação com as questões que determinam privilégios de alguns em detrimento de outros, e que alicerçam comportamentos discriminatórios, sempre esteve presente em minha vida, sempre me foi perturbadora a constatação da existência de um percurso histórico de práticas de violação da vida entre os seres humanos. Acredito que essa postura se encontra na base do meu interesse pelas temáticas que integram as questões relativas à diversidade, dentre as quais gênero e sexualidade, uma vez que esses campos da vida foram e ainda são instrumentos utilizados nos processos excludentes de subjetivação das pessoas, e que muito cedo eu pude perceber na minha própria existência enquanto mulher.

Ainda menina, no meu núcleo familiar, nunca me resignei à ideia de ter que fazer ou deixar de fazer alguma coisa, simplesmente por ser mulher. Também jamais acreditei na ideia sexista e ainda difundida de que os homens são “naturalmente” incapazes de gerenciar sua sexualidade e cuidarem de seus filhos dignamente, como se fossem irracionais e desprovidos de afeto. Sempre acreditei que homens e mulheres são humanos, capazes de construir uma convivência mais igualitária, cooperando entre si.

Meu interesse pelas questões de gênero foi muito bem contemplado no período

em que eu tive a oportunidade de fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. No GEMGe desenvolvi estudos que embasaram meu entendimento acerca de como a sociedade foi estruturada a partir do controle e inferiorização da mulher, e de tudo que se associa ao que foi definido como feminino, a partir de uma perspectiva androcêntrica. Nesse contexto, já me interessava também pelas questões específicas da diversidade sexual e da homofobia, buscando trabalhar essas temáticas no cotidiano da minha prática profissional junto aos discentes, com o objetivo de contribuir com uma educação menos excludente.

Porém, somente alguns anos mais tarde, quando integrei a recém-criada Diretoria de Direitos Humanos e Inclusão Social do IFMA, a qual possui o objetivo de implantar e desenvolver uma política de direitos humanos na instituição, foi que a necessidade de trabalhar com o segmento docente se mostrou necessária. Até então as atividades que eu havia desenvolvido (projetos, palestras, seminários, e vivências), tinham como alvo principal os estudantes.

No entanto, a partir da minha atuação na citada diretoria, ficou evidente que, considerando a convivência diária dos docentes com os estudantes, e o lugar especial daqueles enquanto formadores de subjetividades junto a estes, um trabalho que objetiva desenvolver uma cultura de questionamento de preconceitos e discriminações, e promover a valorização da vida no contexto educacional, deve primeiramente direcionar as suas ações ao corpo docente.

Foi a partir dessas experiências profissionais no IFMA que, ao ingressar no curso de Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fiz a escolha de pesquisar os discursos das professoras e dos professores acerca da diversidade sexual e de gênero.

Numa conjuntura mundial e nacional, onde se tem presenciado, de forma perplexa, a ampliação da expressão de fundamentalismos religiosos, da violência homofóbica, da violência contra a mulher e demais segmentos subalternizados, enfim, num mundo onde os valores de proteção da vida humana são desafiados, a realização de uma pesquisa que tenha como objetivo analisar os discursos de professores e professoras acerca da diversidade de gênero e sexual é de considerável valor, pois contribuirá para se compreender como esses fenômenos têm ocorrido no cotidiano educacional. Por outro lado, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para subsidiar políticas de formação continuada para docentes, e que partam do próprio discurso desses profissionais.

Enquanto fruto de um programa de pós-graduação em Psicologia, a presente

pesquisa, ao se preocupar com os efeitos dos processos de subjetivação relativos à sexualidade e ao gênero, no contexto educacional, reveste-se de relevância para a área da Psicologia, identificada enquanto campo de saber e prática profissional engajada na promoção da vida, livre das práticas sociais hegemônicas que visam reprimir e normalizar as mais diversas expressões da sexualidade e do gênero.

Reafirmando a sua dimensão ética, é de fundamental importância para a Psicologia que as pessoas possam problematizar os discursos hegemônicos responsáveis pela construção de uma cultura homofóbica, que está na base da violência crescente no Brasil em relação às mulheres e ao segmento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (LGBTT). Violência tanto psicológica quanto física, que quando não leva ao limite extremo do extermínio da vida, fatalmente traz prejuízo ao exercício da liberdade, ao usufruto de uma autoestima fortalecida, à construção de uma subjetividade capaz de enfrentar as técnicas de controle e disciplinamento do gênero e do sexo, técnicas estas que têm contribuído para o sofrimento psíquico e o desenvolvimento de transtornos mentais pelas pessoas que, historicamente, não correspondem ao modelo heterossexual de sociedade.

Este estudo constitui-se em um chamamento de minha própria vida, do encontro de minhas inquietações pessoais com as demandas do cotidiano do meu trabalho de psicóloga numa instituição educacional pública. É a partir desse lugar que desenvolvo esta pesquisa, do lugar de mulher, profissional, psicóloga, que se sente responsável pelas possíveis consequências do seu fazer, portanto, o percurso que realizei parte de um posicionamento ético. Para usar uma terminologia de Donna Haraway, o conhecimento aqui desenvolvido é “localizado”, “situado”.

No artigo intitulado “Saberes Localizados”, Donna Haraway (1995), faz reflexões riquíssimas sobre a questão da objetividade científica, exigida pelo modelo de ciência moderna. A estudiosa questiona esse modelo e afirma que a produção de conhecimento se estabelece em um campo de poder agonístico, não havendo possibilidade de se produzir conhecimento científico desinteressado, que reivindique para si o caráter de neutralidade diante das relações sociais de poder. Preconiza que o conhecimento deve ser situado e corporificado. Para ela, um conhecimento que se pretenda crítico, objetivo, firme e racional, só se faz possível numa perspectiva de parcialidade. “O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular” [...] “apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva” (HARAWAY, 1995, p. 21 e 33).

Ainda segundo autora supracitada, a objetividade deve focar a atenção na desconstrução, no questionamento, nas conexões em rede, visando a transformação das

formas de ver e conhecer. A pesquisa aqui desenvolvida percorre esse caminho, visando questionar os saberes que foram construídos e que hoje compõem a formação discursiva educacional em gênero e sexualidade, a partir da análise dos discursos das professoras e dos professores do IFMA - Campus São Luís Monte Castelo (CSLMC). Assim, esta pesquisa almeja produzir conhecimento que possa ser útil a toda a comunidade acadêmica do IFMA, em especial aos docentes, levando-se em consideração os processos de subjetivação sofridos por esse segmento em uma sociedade heteronormativa e homofóbica, atentando para as possíveis consequências em sua prática cotidiana junto ao corpo discente.

O que pensam os docentes do IFMA-CSLMC sobre diversidade sexual e de gênero? Como lidam com as demandas relativas às questões da diversidade sexual e de gênero no cotidiano do seu trabalho, tendo em vista a interação com os discentes? Na formação profissional dos docentes do IFMA-CSLMC, foram contempladas as temáticas de gênero e sexualidade, de modo a capacitá-los a trabalhar com tais questões junto aos discentes? Estas são as questões básicas que norteiam os caminhos trilhados neste estudo, cujo objetivo é analisar os discursos de professoras e professores do IFMA-CSLMC que atuam no ensino médio, acerca da diversidade sexual e de gênero.

Para tanto, procuro identificar quais os saberes que são suscitados acerca da sexualidade e das relações de gênero nos discursos das professoras e dos professores, bem como discutir a relação entre os discursos dos docentes sobre diversidade sexual e de gênero, e as implicações em suas atuações cotidianas como educadores. Também aponto as perspectivas dos discursos acerca da diversidade sexual e de gênero nas políticas educacionais para estas temáticas.

A presente pesquisa está organizada em cinco momentos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado “Produzindo gênero e sexualidade no agonismo saber-verdade-poder”, são feitas reflexões a partir dos três alicerces teóricos adotados: o aporte teórico do filósofo Michael Foucault; as contribuições das teorias Pós-coloniais, e; elaborações dos Estudos *Queer*.

As teorias pós-coloniais dão base ao entendimento histórico da sociedade brasileira, enquanto resultado de um processo de colonização que produziu segmentos sociais inferiorizados. Busquei em Michael Foucault as categorias conceituais que balizam o raciocínio seguido pelo estudo: as relações sociais como relações de poder, a subjetivação das pessoas no jogo saber-verdade-poder, a sexualidade enquanto dispositivo social histórico, o entendimento de discurso e de formação discursiva, bem como de governamentalidade.

A partir dos Estudos Queer, abordei o caráter heteronormativo da sociedade

brasileira. Com base em pensadoras e pensadores como Tereza de Lauretis, Richard Miskolci, Joan Scott e Judith Butler, trabalhei acerca da construção histórica e social do sexo, da sexualidade e do gênero. Ainda nesse capítulo, são desenvolvidas reflexões sobre a formação discursiva educacional brasileira em gênero e sexualidade, e sua relação com os processos de subjetivação docente.

No segundo capítulo faço uma explanação sobre a escolha teórico-metodológica que embasa o processo de análise dos discursos colhidos nas entrevistas realizadas com os docentes. Apresento o IFMA-CSLMC, fazendo uma análise de suas principais políticas, tendo em vista as temáticas de gênero e sexualidade. Por fim, considero sobre o percurso de realização do trabalho de campo.

No terceiro capítulo realizo as análises dos discursos das professoras e dos professores colhidos nas entrevistas, enfocando a temática de gênero. No quarto capítulo procedo à análise dos discursos dos docentes, tendo em vista a temática da sexualidade. No quinto e último capítulo reflito sobre os processos de subjetivação e subjetividade docente com base nos discursos dos educadores.

## 2 PRODUZINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NO AGONISMO SABER-VERDADE-PODER

“Vocês que fazem parte dessa massa  
 Que passa nos projetos do futuro  
 É duro tanto ter que caminhar  
 E dar muito mais do que receber  
 E ter que demonstrar sua coragem  
 À margem do que possa parecer  
 E ver que toda essa engrenagem  
 Já sente a ferrugem lhe comer  
 Lá fora faz um tempo confortável  
 A vigilância cuida do normal...  
 Ê, ô, ô, vida de gado  
 Povo marcado, ê!  
 Povo feliz!”

Fragmento de “Admirável Gado Novo” (Zé Ramalho).

Analisar os discursos de docentes acerca da diversidade sexual e de gênero, no contexto da educação profissional pública, exige que se conheça o percurso histórico pelo qual foram sendo construídos saberes sobre a sexualidade e sobre as relações de gênero, impostos enquanto verdades, e que têm atravessado a constituição e funcionamento das instituições sociais, dentre as quais a educação. A análise histórico-crítica dessa temática, tanto no que diz respeito às sociedades ocidentais, quanto em relação à realidade mais local, a nível de Brasil, faz-se tendo, enquanto bases conceituais, o aporte teórico do filósofo Michael Foucault, contribuições das teorias Pós-Coloniais e as elaborações dos estudos *Queer*.

Parte-se do entendimento básico de que a relação de interdependência entre saber, verdade e poder, está na base dos modos de subjetivação dos indivíduos, os quais são perpassados por processos de diferenciação. Numa perspectiva foucaultiana, a análise do discurso atual de docentes acerca da diversidade sexual e de gênero, requer desenvolver uma problematização sobre as relações sociais de poder que foram alicerçando as formações discursivas nesse campo, determinando a forma como esses discursos se apresentam contemporaneamente.

Nesse sentido, convém refletir sobre como as questões relativas à diversidade e à

diferença foram sendo elaboradas pelas sociedades, como os seres humanos percebem e se comportam diante de outro ser humano visto como diferente de si mesmo, atentando-se para os componentes históricos, econômicos, sociais e culturais que atravessam e engendram as relações entre grupos sociais diferenciados.

Ao longo da história da humanidade, o contato entre povos distintos quase sempre se deu permeado por conflitos, diante dos quais aqueles que não cultuavam a expansão de seus territórios e riquezas materiais através da violência, acabavam sendo dominados e explorados por aqueles que detinham um poder bélico maior. Às sociedades-alvo de sua dominação, os povos imperialistas desenvolveram toda uma dinâmica de imposição de sua cultura.

Em se tratando das sociedades latino-americanas e africanas, o modelo de colonização adotado por países europeus visava o máximo de exploração das riquezas naturais e da população nativa. Segundo Quijano (2010), nesse período histórico as ideias eurocêntricas foram sendo impostas fortemente, o pensamento de que a Europa e os europeus representavam o que havia de melhor na humanidade, um modelo a ser seguido, um patamar de desenvolvimento a ser alcançado por todos os seres humanos, vai se estabelecendo, e o mundo começa a ser pensado dicotomicamente, hierarquizado, dividido entre aqueles considerados racionais *versus* os irracionais, primitivos *versus* civilizados.

Nesse contexto, as formações discursivas sobre gênero e sexualidade foram sendo construídas a partir das relações de poder estabelecidas entre colonizadores e colonizados, tendo sido utilizadas de forma estratégica para dar sustentação ideológica às relações de diferenciação que o colonizador estabeleceu entre ele e o colonizado, percebido enquanto um outro: um ser inferior.

## 2.1 A produção colonial do “outro” da sexualidade e do gênero

“Ninguém ouviu um soluçar de dor  
 No canto do Brasil  
 Um lamento triste sempre ecoou  
 Desde que o índio guerreiro foi pro cativo  
 E de lá cantou  
 Negro entoou um canto de revolta pelos ares  
 No quilombo dos palmares  
 Onde se refugiou...

E de guerra em paz, de paz em guerra,  
 Todo o povo dessa terra, quando pode cantar, canta de dor.”  
 Fragmento de “O canto das três raças” (Clara Nunes).

O processo de colonização imposto pelos países europeus às populações da América Latina e África, a partir do século XVI, inaugura uma nova etapa de expansão do capitalismo colonial, que realizou profundas mudanças no cenário político e cultural. A partir de então, vai se configurando uma divisão do mundo entre colonizados e colonizadores. Nos países colonizados pelas nações europeias, estabeleceram-se relações de poder embasadas em discursos de racialização e hierarquização, segundo as quais, as pessoas nativas dos países colonizados foram definidas como inferiores ao colonizador.

Localizado no campo dos estudos Pós-Coloniais, o conceito de “colonialidade”, desenvolvido por Maldonado-Torres (2007), é útil para se compreender as estratégias de controle utilizadas pelo imperialismo colonizador. De acordo com esse pensador, colonialismo e colonialidade são conceitos distintos.

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside em el poder de outro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación em un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que em vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127).

Maldonado-Torres (2007) afirma que o colonialismo é anterior à colonialidade, no entanto, a colonialidade perdura além do colonialismo, pois se processa no cotidiano das relações sociais modernas, tendo sido engendrada no contexto histórico específico de conquista das Américas, no qual o capitalismo, já existente, empreendeu formas de dominação e exploração necessárias para controlar os povos colonizados. Tal dinâmica de domínio corresponde ao conceito de “colonialidade do poder”; enquanto que a “colonialidade do saber” refere-se ao conjunto epistemológico e às atividades de produção do conhecimento que alicerçam o pensamento colonial; por seu turno, o conceito de “colonialidade do ser” diz respeito à experiência vivenciada, tendo em vista os efeitos da colonialidade.

A “colonialidade do poder” corresponde à agência do colonizador na exploração máxima das riquezas naturais da colônia, realizadas através da escravização dos povos nativos, ou mesmo de povos traficados de outras nações. Certamente, não pode ocorrer sem o uso da força e da violência. No entanto, sua continuidade supõe o desenvolvimento de um

conjunto articulado de discursos que visam justificar e naturalizar a brutalidade cometida em relação aos colonizados. Saberes que são estrategicamente enunciados como verdades, que correspondem à “colonialidade do saber”. Da articulação entre essas duas estratégias de controle, emerge a “colonialidade do ser”, cravada nos pensamentos, sentimentos, atitudes e comportamentos dos sujeitos colonizados e dos colonizadores, e, conseqüentemente, nas experiências cotidianas de suas existências, repercutindo na autopercepção desses indivíduos sujeitados, na construção de suas subjetividades.

Note-se que o conceito de colonialidade permite refletir sobre a complexidade que se estabelece a partir do “desencontro” entre agrupamentos humanos diferentes, onde um determinado grupo, a partir de interesses econômicos, empreende estratégias que não podem se resumir ao uso exclusivo da violência, pois que para reproduzir o sistema colonial fez-se necessário que o colonizador induzisse o consentimento do colonizado, na dinâmica das correlações de forças que se processavam no tecido social. Colocando-se numa posição de superioridade, o colonizador buscou convencer a si mesmo e aos sujeitos colonizados, de que estes eram desprovidos de humanidade.

Para melhor entender essa estratégia de desumanização dos sujeitos colonizados, convém explorar um pouco mais as reflexões de Maldonado-Torres (2007) acerca do conceito de colonialidade do ser. Ele afirma que a máxima cartesiana *Cogito ergo sum*, ou seja, “Penso, logo sou”, serve de base à produção de conhecimento nos moldes do paradigma da modernidade. Estabelece o privilégio do pensamento, da epistemologia. Uma relação indissociável entre pensar e ser. Aponta, assim, o que ele chama de “complexidade não reconhecida da formulação cartesiana” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144).

[...] del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “yo pienso (outros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (outros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables) [...] En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144-145).

Essas reflexões permitem pontuar que, para serem reconhecidos pelo conquistador europeu como seres humanos, as pessoas nativas das terras invadidas deveriam ser identificadas como capazes de pensar e expressar seus pensamentos segundo os limites culturais europeus, de acordo com sua própria racionalidade, numa perspectiva etnocêntrica. Ao duvidar e negar a capacidade de raciocínio dos indígenas nas Américas e dos negros na África, o europeu termina por não reconhecer a humanidade daqueles por ele colonizados. Dessa forma, a ideia

de raça que, segundo o autor em foco propaga-se pelo planeta a partir da colonização das Américas e alcança um status científico no séc. XIX, sustenta toda a dinâmica da colonialidade que impõe um processo de desumanização às populações colonizadas. A noção de raça, produzida a partir do processo colonial, reorganiza a humanidade e sua classificação social.

Esclarece Maldonado-Torres (2007) que o processo violento de colonização não empreende apenas o genocídio e a escravização. Afirma que há um fazer específico em relação à sexualidade, à violação, principalmente da sexualidade feminina. Portanto, ao racializar os sujeitos colonizados, buscam também controlar o gênero e o sexo. Para o autor, a colonialidade diz de um “discurso y práctica que simultáneamente predica la inferioridad natural de sujetos y la colonización de la naturaleza” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 135). Neste contexto, acredita-se ser necessário proceder a um esforço constante de desnaturalização das ideais eurocêtricas e racistas, ainda vivas como heranças coloniais, as quais transformam as diferenças físicas e culturais de povos não europeus em um meio para “justificar” sua exploração e dominação.

Em relação ao contexto brasileiro, o controle do gênero e do sexo foi uma estratégia direcionada especialmente às mulheres, aos indígenas e aos negros escravizados. A esses segmentos sociais foram dispensados os tratamentos mais desumanos.

Assim, no colonialismo, considera Raminelli (2007, p. 11) que a cultura indígena foi interpretada pelo branco europeu segundo os padrões e valores característicos da sua própria cultura, a qual era alicerçada no paradigma teológico cristão. O autor afirma que:

O que os conquistadores fizeram foi uma comparação das *verdades* próprias do mundo cristão com a realidade americana [...] o desconhecimento da palavra revelada, da organização estatal e da escrita foram vistos como marcas de barbárie e de primitivismo [...] assim a lógica das narrativas sobre o cotidiano ameríndio prende-se aos interesses da colonização [...] representar os índios como bárbaros ou demoníacos era uma forma de legitimar a conquista da América (RAMINELLI, 2007, p. 11-12, grifo do autor).

Segundo o mesmo autor, as narrativas do colonizador sobre os costumes dos indígenas eram balizadas pela teoria da degeneração ou degradação, a qual identificava os traços étnicos, as práticas sexuais, o canibalismo, a nudez, enfim, as vivências indígenas não como legítimas expressões culturais, distintas das dos colonizadores, mas enquanto reflexo do afastamento dos preceitos divinos, resultado do domínio demoníaco, e que, portanto, deveriam ser transformados pela via do cristianismo.

No entanto, Raminelli (2007) chama a atenção para o fato de que, embora a teoria

da degeneração faça referência aos povos indígenas indistintamente, é sobre a mulher, que o julgamento do colonizador recai com maior severidade, o que para ele reflete a misoginia característica da tradição cristã, afirmando que, desde a Bíblia, a mulher tem sido responsabilizada pelas tentações da carne e perversões sexuais.

Às mulheres não indígenas também era destinado um tratamento misógino, onde uma das principais preocupações era limitar a expressão de suas sexualidades. Nesse contexto, preconizava-se que o casamento e a maternidade eram os objetivos supremos da vida de uma mulher. Assim, aquelas que ousassem ir contra tais preceitos sociais, dedicando-se a outras atividades, tais como as artes de preparo das chamadas “beberagens”, logo tachadas de feitiçaria ou bruxaria, estavam vulneráveis a sofrer os absurdos impostos pela Inquisição Católica.

Pontua Louro (2007) que, após a proclamação da independência do Brasil, começou a proliferar um discurso oficial que apregoava a necessidade de se construir uma imagem do país, que fosse capaz de suplantar a visão de primitivo e colonial da qual era alvo naquele contexto. A educação passou a ser vista enquanto uma estratégia para se alcançar esse propósito. Assim, em 1827 foi estabelecida, legalmente, a criação das “escolas de primeiras letras” nas regiões mais populosas do Império. Apesar da exigência legal, o número de escolas implantadas de fato era bastante reduzido e, embora houvesse escolas para meninas, o maior número delas destinava-se aos meninos. Louro (2007, p. 444) afirma que:

[...] escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos - professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas [...] As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para meninos, noções de geometria; para meninas, bordado e costura.

Note-se que, em seus primórdios, o que se poderia denominar enquanto uma educação sistematizada, já reproduzia a oposição binária entre homens e mulheres. Essa visão foi estabelecida a partir de um entendimento naturalizado acerca dos papéis sociais dos homens e das mulheres, segundo o modelo da cultura hierárquica e heteronormativa do colonizador. Visto que se considerava que às mulheres destinavam-se as funções maternas e domésticas, relegadas ao âmbito do privado, e aos homens funções públicas, que lhes exigiriam maiores capacidades intelectuais: ou seja, a elas eram destinados somente ensinamentos que lhes ajustassem melhor nessa lógica inferiorizante.

De acordo com Engel (2007), no fim do séc. XIX aprofundaram-se

transformações na sociedade brasileira que determinariam novas estratégias de controle social e normalização das pessoas, de seus corpos e suas sexualidades, de acordo com os padrões burgueses relativos à ordem, progresso, modernidade e civilização. Trata-se do contexto da Proclamação da República, de um período de mudanças nas estruturas de produção e relações de trabalho, de ampliação e complexificação dos espaços urbanos. Nesse contexto, há a continuidade da reprodução do imaginário acerca da sexualidade feminina enquanto perigosa. Conforme a autora sobredita, o ocidente no séc. XIX foi responsável por disseminar fortemente a ideia de que há uma relação estreita entre a mulher e a natureza, identificando o homem, opostamente, à cultura.

A construção da imagem feminina a partir da natureza e de suas leis implicaria em qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam seres antinaturais. Entretanto, muitas qualidades negativa - como a perfídia e a amoralidade - eram também entendidos como atributos naturais da mulher, o que conduzia a uma visão profundamente ambígua do ser feminino (ENGEL, 2007, p. 332).

Percebe-se que, o afã androcêntrico de determinar características femininas profundamente negativas e inferiorizantes, leva os representantes dos campos de conhecimentos científicos da época, como a medicina e a biologia, a formularem um discurso equivocado acerca das mulheres e de suas experiências. Conforme a pensadora acima mencionada, a mulher foi transformada em um ser perigoso ao qual devem ser impostas medidas de controle e normalização, para que possa cumprir com o papel social de esposa e mãe, que lhes eram atribuídos pelos interesses machistas.

Louro (2007, p. 448) cita um documento escrito no início da República, por José Veríssimo, que defende uma educação “nova” para a mulher:

A mulher brasileira, como a de outra sociedade de qualquer civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia de sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. Nem as há, ou pode haver mais difíceis, nem mais importantes e consideráveis e, portanto, mais dignas e mais nobres e, se houvessem de ser desempenhadas na perfeição, requerer-se-iam na mãe de família mais capacidades do que têm de comum ainda os mais capazes chefes de Estado.

Essa prática de colocar sobre as mulheres o peso de responsabilidades por ações que não dizem respeito somente a elas é histórica e, na tradição judaico-cristã, remonta à própria alegoria do Jardim do Éden, onde se canaliza para a mulher toda a culpa pelas mazelas que a humanidade passa a sofrer, desde que Eva, a primeira, vista enquanto ser pervertido, decaído, “induziu”, “seduziu” Adão ao pecado, como se ele fosse desprovido de razão e livre

arbítrio. O homem foi transformado, assim, em vítima desse ser “ardiloso”: a mulher.

Ainda que os interesses misóginos procurassem lançar mão de estratégias que apregoassem o espaço doméstico, o casamento e a maternidade como focos do desejo e o destino natural da mulher, sabe-se que as mulheres se fizeram presentes nos espaços públicos, em função da necessidade de trabalhar para sobreviver, tendo sido alvo de desqualificações e preconceitos atribuídos às mulheres trabalhadoras. Essa discriminação não atingia as mulheres pertencentes às camadas sociais mais abastadas, uma vez que tinham o “privilégio” de poderem ficar restritas ao espaço doméstico.

O trabalho da mulher fora das cercanias domésticas sempre foi alvo de críticas na sociedade brasileira. Esclarece Rago (2007) que um segmento significativo de mulheres e crianças integrou parte do operariado das indústrias brasileiras, nas primeiras décadas do séc. XX. Tratava-se de uma força de trabalho abundante e de baixo custo, com grande contingente de imigrantes europeus atraídos pelo governo brasileiro, numa de suas estratégias eugênicas que visava o embranquecimento da raça. A essas mulheres e crianças foram impostas jornadas de trabalho extenuantes, baixos salários e maus-tratos. Às mulheres impunha-se, ainda, o persistente assédio sexual. No que tange à divisão do trabalho, cabia aos homens o desempenho das tarefas mais especializadas e melhor remuneradas.

Rago (2007, p. 588) assegura que:

As trabalhadoras pobres eram consideradas profundamente ignorantes, irresponsáveis e incapazes, tidas como mais irracionais que as mulheres das camadas médias e altas, as quais, por sua vez, eram consideradas menos racionais que os homens. No imaginário das elites, o trabalho braçal, antes realizado em sua maior parte pelos escravos, era associado à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística [...] as várias profissões femininas eram estigmatizadas e associadas a imagens de perdição moral, de degradação e de prostituição.

Esse pensamento que associa o trabalho desenvolvido pelas mulheres no espaço público à degradação moral foi reforçado pelo conhecimento científico da época, que profetizava ser, o trabalho da mulher fora do espaço doméstico, incompatível com a sua constituição biológica e um caminho para a desagregação da família. Uma vez mais o saber é utilizado estrategicamente para a manutenção de poder, via o indissociável controle do gênero e da sexualidade.

Ainda de acordo com Rago (2007), o espaço público moderno foi identificado como campo fundamentalmente masculino, onde às mulheres era permitido atuarem apenas como coadjuvantes, em tarefas sem poder decisório e sob o comando dos homens, fato que para a autora perdurou até a década de 60. “Só muito recentemente a figura da ‘mulher

pública' foi dissociada da imagem da prostituta e pensada sob os mesmos parâmetros pelos quais se pensa o 'homem público', isto é, enquanto ser racional dotado de capacidade intelectual e moral" (RAGO, 2007, p. 604).

Ao analisar o movimento de trabalhadoras na sociedade brasileira, Giuliani (2007) aponta que tanto as trabalhadoras urbanas quanto rurais, organizaram-se em vários movimentos reivindicativos a partir do fim da década de 60: 1968, Movimento Nacional contra a Carestia; 1970, Movimento de Luta por Creches; 1974, Movimento Brasileiro pela Anistia. Também foram criados grupos feministas e os Centros de Mulheres.

Trata-se de um contexto no qual o diálogo entre o movimento social de mulheres e o movimento feminista produziu grandes contribuições teóricas para se pensar as relações sociais estabelecidas entre os homens e as mulheres, forjadas historicamente sob a dinâmica de uma matriz heterossexual e androcêntrica.

Assevera Louro (1997) - em referência ao pensamento de Tereza de Lauretis, para quem "o pessoal é político"-, que a guinada na compreensão da cultura, da linguagem, da arte e do próprio conhecimento, proporcionada pelas teorias feministas, ocorreu justamente em função da redefinição do político que fora empreendida. Pontua Louro (1997) que, a partir da transformação do sentido do político, a compreensão das relações entre subjetividade e sociedade, entre os sujeitos e as instituições sofre uma radical mudança.

Depreende-se que, o pessoal e o político, que até então eram entendidos como estanques, separados, com essências e campos distintos, nunca de fato o foram. Certamente, o pessoal e o político, o privado e o público, sempre foram interdependentes, inseparáveis, históricos, dinâmicos, construídos no bojo das relações sociais de poder.

Esse percurso histórico, ressaltando alguns aspectos da dinâmica do controle da sexualidade e do gênero no contexto brasileiro, aponta que a colonialidade reproduz seus efeitos ao longo da história do Brasil, ecoando fortemente no campo das relações de gênero e da sexualidade, moldando as formações discursivas e seus impactos no processo de subjetivação das pessoas.

O cenário contemporâneo de incremento da intolerância no que diz respeito às expressões da diversidade - gênero, etnia, orientação sexual, religião, deficiências físicas e sensoriais, aspectos culturais - reflete o processo histórico de colonização e colonialidade, vivenciados em todo o globo terrestre. As mazelas de um tipo de organização socioeconômica, fundamentada na maximização de lucros e destruição da natureza via inferiorização, exploração e dominação de determinados povos, se fazem sentir no cotidiano contemporâneo, no qual os segmentos sociais historicamente desumanizados (mulheres,

negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência, pessoas com transtornos mentais) são os mais atingidos.

Temática recorrente nos mais diversos espaços sociais da contemporaneidade - justamente em função da organização e luta históricas desses segmentos pelo reconhecimento de seus direitos enquanto seres humanos -, a diversidade precisa ser pensada por um viés crítico, numa visão que atente para as relações de diferenciação que foram se estabelecendo ao longo do processo histórico das relações de poder. É a partir dessa perspectiva que será desenvolvido o próximo item.

## **2.2 As relações de poder de diferenciação e a diversidade de gênero e sexual**

Este item traz considerações sobre o entendimento de diversidade adotado neste estudo. A diversidade é compreendida enquanto resultado de relações sociais de poder, que constroem relações de diferenciação a partir das quais determinados segmentos sociais são inferiorizados e discriminados por grupos hegemônicos, que se autodefinem como os seres humanos que devem servir de referência aos demais.

### *2.2.1 Diversidade e Diferença*

A presente pesquisa aborda o conceito de diversidade a partir das elaborações de Bhabha (2014, p. 19), para quem a passagem do séc. XX para o XXI é marcada pela produção de “figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. Segundo seu pensamento, faz-se necessário ultrapassar a perspectiva de entendimento das subjetividades enquanto “originárias” e “iniciais”, e dar atenção aos processos que resultam da articulação de diferenças culturais, denominando-os de “entrelugares”, espaços que permitem a realização de estratégias de subjetivação, tanto individual quanto coletiva. Nesse contexto, o autor em pauta defende a improcedência de se representar a diferença enquanto resultante de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, fixados pela tradição. “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2014, p. 21).

Ainda de acordo com as reflexões desse estudioso, é necessário romper com a história que apresenta os fatos de forma sequencial, estabelecendo conexões de causalidade. Afirma que é preciso se atentar às descontinuidades, que a compreensão ampla da pós-

modernidade supõe considerar as limitações epistemológicas das narrativas etnocêntricas e que a abordagem da sociedade capitalista não é suficiente para a análise de distintas formas de identificação ligadas a questões da sexualidade, etnia, feminismo, dentre outras.

Ao fazer reflexões acerca da história da teoria crítica, o autor acima referenciado estabelece uma distinção entre as noções de diferença e diversidade cultural. Afirma que a diversidade cultural se refere à cultura enquanto objeto de conhecimento empírico, constituindo-se, portanto, em objeto epistemológico. A diferença cultural está relacionada a um processo de significação, mediante o qual afirmações relativas à cultura terminam por diferenciar, discriminar, levando à criação de campos de força. A diversidade cultural admite a existência de costumes culturais pré-existentes, originando ideias de cunho liberais acerca do multiculturalismo, do intercâmbio entre as culturas ou, ainda, da cultura da humanidade (BHABHA, 2014).

O mesmo pensador ainda elabora o conceito de diferença cultural a partir da análise da ambivalência da autoridade cultural. Para ele a ambivalência se apresenta justamente em razão da estratégia que é utilizada para dominar, segundo a qual se busca disseminar a ideia de uma supremacia cultural, que de fato não existe, mas que passa a ser produzida durante a própria estratégia de dominação, que se concretiza numa dinâmica de diferenciação.

A partir das elaborações de Franz Fanon acerca da colonialidade, Bhabha (2014) assevera que esse pensador denuncia o historicismo ocidental e a ideia iluminista sobre o ser humano, que passa a sofrer perturbações no seu modelo de representação social e psíquica da pessoa humana. Segundo esse raciocínio, a autoridade individual e social são questionadas, sendo desmascarada a ideia de que a humanidade caminharia em sentido reto para a formação de uma sociedade racional e culturalmente unida, no bojo da qual quaisquer expressões contrárias a esse projeto são percebidas enquanto manifestações estranhas, que atrapalham o progresso, comportamentos e visões errôneas sobre como a humanidade deve prosseguir.

Note-se que Bhabha (2014) aborda a diversidade enquanto um campo onde ocorrem processos de diferenciação. Nessa concepção, a diversidade reflete as lutas pelo exercício do poder, e expressa o resultado de um processo de imposição de diferenças realizadas a partir de um esforço de dominação de grupos sociais sobre outros. Ocorre a produção de diferenças conforme um modelo de hierarquização, onde um determinado grupo busca impor a sua cultura como modelo, como superior, produzindo, a partir dessa mesma dinâmica, sujeitos inferiorizados.

A ideia de que as sociedades realizam processos de diferenciação é também

trabalhada pelo sociólogo Bauman (1998). Para ele a diferenciação é agenciada de forma vertical, numa dinâmica que visa definir segmentos sociais hegemônicos como modelos a serem seguidos. Os interesses desses grupos hegemônicos são impostos ao restante da sociedade, dispensando-se um tratamento inferiorizante e discriminatório aos grupos sociais que não correspondem a tais imposições.

Afirma Bauman (1998, p. 27) que “todas as sociedades produzem estranhos”. Considera, enquanto estranhos, os indivíduos que não correspondem às expectativas cognitivas, morais e estéticas hegemônicas do mundo. Aqueles que transgridem os limites impostos e julgados como necessários para a manutenção da ordem social. Assevera ainda, que no mundo moderno os estranhos, os diferentes, foram tomados enquanto empecilhos para o estabelecimento da ordem estatal, passando a ser alvo de estratégias que buscavam diluir a diferença, buscando transformá-la conforme a ordem desejada. Aos estranhos também foi imposta a estratégia de exclusão, de banimento do espaço considerado ordenado na busca de “purificação” desse lugar: em última instância, a eliminação dos estranhos foi utilizada como solução para o estabelecimento da ordem. Nesse contexto, “os estranhos eram por definição, uma anomalia a ser retificada. Sua presença era a priori definida como temporária” (BAUMAN, 1998, p. 30).

Contemporaneamente, essa dinâmica sofre modificações. As incertezas que caracterizam o advento da pós-modernidade trazem novas demandas em relação aos estranhos. Diante das mudanças na capacidade de ordenamento do estado, passou a ser necessário coexistir com o estranho, com o diferente.

[...] ao lado do colapso da oposição entre a realidade e sua simulação, entre a verdade e suas representações, vêm o anuviamento e a diluição da diferença entre o normal e o anormal, o esperável e o inesperado, o comum e o bizarro, o domesticado e o selvagem - o familiar e o estranho, “nós” e os estranhos. Os estranhos já não são autoritariamente pré-selecionados, definidos e separados [...] Agora, eles são tão instáveis e protéticos como a própria identidade de alguém [...] essa diferença que coloca o eu separado do não-eu e “nós” separados d’ “eles”, já não é apresentada pela forma pré-ordenada do mundo [...]. Ela precisa ser construída e reconstruída (BAUMAN, 1998, p. 37).

Essas reflexões apontam para a dinamicidade e constante transformação das relações de diferenciação e suas repercussões nos processos de identificação das pessoas consideradas como as estranhas, os outros, bem como daqueles que se consideram melhores, superiores a estes. Essa dinamicidade das relações de diferenciação repercute no processo de formação dos sujeitos.

Note-se que, a partir dessas elaborações, não se pode pensar a diversidade

enquanto uma simples constatação do óbvio, de que as pessoas são diferentes nos mais variados aspectos: físicos, étnicos, culturais, religiosos, sexuais, etc. Trata-se de refletir como, historicamente, esses aspectos da diferença foram transformados em estereótipos para justificar preconceitos, exploração, discriminação e violência. Fundamentalmente, requer que se analise como as diferenças foram utilizadas estrategicamente para determinar desigualdades. Assim, o conceito de diversidade abarca necessariamente seu caráter de complexidade e multidimensionalidade. Aponta à necessidade de se perceber as interconexões existentes entre os segmentos sociais que são alvo dessas relações de exclusão. A diversidade só pode ser compreendida numa perspectiva crítica, a partir de uma contextualização histórica, que revele seu engendramento ao nível das relações sociais de poder.

### *2.2.2 Relações de poder e produção de sujeitos*

As relações sociais como relações de poder, constituem-se em um dos principais conceitos do aporte teórico do filósofo Michel Foucault, para quem “se o sujeito humano está preso em relações de produção e em relações de sentido, ele está preso em relações de poder de uma grande complexidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 119).

Ainda conforme o autor supramencionado, o poder se presentifica nas relações cotidianas das pessoas: não existe o poder por si só, enquanto algo palpável. O que de fato ocorrem são relações de poder, que somente se expressam pela ação de pessoas sobre outras, exercício este que não ocorre diretamente sobre as pessoas, mas sobre as suas ações.

O funcionamento de relações de poder não é evidentemente mais exclusivo do uso da violência que da aquisição dos consentimentos [...] o poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, e enquanto são livres - entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se (FOUCAULT, 2014b, p. 134).

As reflexões de Foucault acerca da liberdade enquanto uma condição indispensável às relações de poder, leva à diferenciação entre o exercício do poder e à imposição da coerção e violência puras. Para ele, não é possível se falar em relações de poder sem que haja uma dinâmica de resistência, sem possibilidade de alguma mudança. É bem neste ponto de suas reflexões que se pode pensar os processos de construção cultural e social das relações de diferenciações, que não são fixas, pois que sofrem as mudanças advindas das estratégias de lutas empreendidas pelos grupos sociais estigmatizados, vistos como inferiores, estranhos, através da história: mulheres, negros, judeus, homossexuais, pessoas com

deficiência, com transtornos mentais etc.

Em suas reflexões sobre o sujeito e o poder, o pensador em foco considera que se preocupou em elaborar uma história das variadas formas de subjetivação do ser humano, referindo-se aos modos de objetivação que, conforme ele, transformam os seres humanos em sujeitos. Aponta três modos de objetivação do ser humano: o primeiro refere-se às distintas formas de investigação, que galgam um status científico; a segunda diz respeito ao que Foucault denominou de “práticas divisoras”, em que “O sujeito é ou dividido no interior dele mesmo, ou dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto” (FOUCAULT, 2014b, p. 118). Por fim, a terceira remete à “maneira como um ser humano se transforma em sujeito” ou seja, como ele aprende a se reconhecer como sujeito de um campo específico de sua existência.

Existem duas significações para o termo sujeito: “sujeito submisso ao outro pelo controle e dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete” (FOUCAULT, 2014b, p. 123).

Foi esse segundo entendimento de Foucault sobre o termo “sujeito” que sustentou todo o percurso de construção desta pesquisa. A análise dos discursos de docentes acerca da diversidade de gênero e sexual, não pode prescindir do entendimento de que tais discursos são atravessados por processos de subjetivação, ao qual todas as pessoas estão submetidas, numa sociedade regida por relações de poder.

Em suas elaborações o estudioso em pauta se empenha em desvendar os percursos feitos pelos seres humanos, ao longo dos quais aprendem a se identificar usando suas palavras, a se “reconhecerem” como sujeitos de vários âmbitos da vida, instâncias de “racionalidades específicas”, tais como a sexualidade, a loucura, o crime, a doença, a morte, de acordo com os exemplos por ele citados. Seguindo esse raciocínio, é possível inferir que os processos de identificação vão se estruturando no bojo da existência cotidiana, permeada pela circulação do saber articulado ao poder. Dessa forma, cada pessoa vai elaborando sua subjetividade, ou melhor, sua “função de sujeito”, continuamente, através do processo dinâmico e conflituoso das relações sociais.

Nesta pesquisa, trabalhou-se com o entendimento de que a educação formal se constitui numa instância de “racionalidade específica”, da qual fazem parte os docentes, que vêm historicamente se reconhecendo ou não, negociando suas funções de sujeito que educa profissionalmente, num movimento dinâmico, obrigados a responderem às mudanças e exigências impostas por um sistema social e econômico mais amplo, sem perderem a

liberdade de ação intrínseca às relações de poder. Assim, segue-se o compasso de suas ideias, que considera que a análise das relações de poder deve seguir um caminho, que vai além da análise restrita da sua racionalidade interna, pois que admite possibilidades distintas de ações de resistência (FOUCAULT, 2014b).

Empreendendo uma nova forma de investigar, o autor em foco defende que o ponto de partida seria justamente as formas de resistência aos diferentes tipos de poder, os enfrentamentos usados diante de suas estratégias. Fala em oposições, lutas contra a autoridade. Assevera que se fortalecem cada vez mais as resistências contra a submissão da subjetividade. Tais lutas refletem a rejeição à ação do Estado de massificação das pessoas, ignorando quem são individualmente. Trata-se, também, de uma rejeição à imposição científica e administrativa de definição das identidades dos indivíduos.

As reflexões acima exigem que se dê atenção ao processo histórico por meio do qual foi possível se estabelecerem essas estratégias de determinação e controle da identidade, de submissão da subjetividade. Foucault (2014b) expõe que, a partir do séc. XVI ocorreu o desenvolvimento contínuo de uma nova forma de poder político, o Estado, que segundo suas palavras compreendem estruturas políticas que combinam, concomitantemente, técnicas de individualização e procedimentos totalizadores. Que o desenvolvimento de tais técnicas só foi possível ao Estado ocidental moderno, em razão de ter adotado uma antiga técnica de poder que surgiu no seio das instituições cristãs, denomina por Foucault de “poder pastoral”. Afirma que essa técnica se desenvolveu ao longo de toda a Idade Média, tendo se aprimorado durante a Reforma e a Contra-Reforma, prosseguindo até a Idade Clássica.

Para Foucault (2010), uma característica essencial do poder pastoral consiste em envolver cada indivíduo em particular, orientando-o e obrigando-o a agir de determinadas maneiras: vai mais além, preocupa-se em conhecê-lo, investigá-lo. Deseja ter acesso à sua subjetividade, a fim de interferir na relação que desenvolve consigo mesmo e com a sua consciência.

As técnicas da pastoral cristã relativas à direção de consciência, ao cuidado das almas, ao tratamento das almas, a todas essas práticas que vão do exame à confissão passando pelo reconhecimento, essa relação obrigatória de si para consigo em termos de verdade e de discurso obrigatório, creio que ela é um dos pontos fundamentais do poder pastoral, sendo aquilo que faz dele um poder individualizante (FOUCAULT, 2010, p. 53).

A análise de Foucault (2010) aponta que, embora o poder pastoral eclesiástico institucionalizado tenha perdido quase que completamente sua eficácia a partir do séc. XVIII, a “função dessa institucionalização” se manteve viva, atuante e se desenvolveu externamente

à instituição religiosa. Para ele, ocorreu, a partir do séc. XVIII, uma nova estruturação desse poder individualizante, agenciado, desta vez, pelo Estado, visto por Foucault enquanto uma entidade que desenvolve uma nova forma de poder pastoral.

Essa nova configuração do poder pastoral foi se estruturando conforme as necessidades do Estado de conduzir a população de modo a garantir as bases para o desenvolvimento do modo de produção econômica de então. Nessa conjuntura, era necessário instituir novas estratégias de controle e disciplinamento das pessoas. Tendo ocorrido uma ampliação dos agentes do poder pastoral: a família, a medicina, a escola, a polícia, a prisão, a psiquiatria.

O conceito de poder pastoral se mostra relevante no desenvolvimento desta pesquisa, pois aponta o espaço acadêmico, principal espaço do desempenho docente, enquanto um de seus agentes. Assim, pode-se refletir sobre o caráter complexo da atividade desse profissional, que ao mesmo tempo em que expressa o processo de subjetivação ao qual é submetido no decorrer da sua história, inclusive da sua formação profissional, atua também no processo de subjetivação daqueles que são os destinatários, por excelência, do fazer educacional: os discentes.

Alicerçado no pensamento foucaultiano, Alcântara (2013) declara que a vida humana tem sido controlada e vigiada através de tecnologias que objetivam treinar os corpos. Tais tecnologias estão a serviço do que Michel Foucault denominou de “biopoder”, um poder estatal que se dirige ao controle da vida, nas palavras de Foucault, “uma espécie de estatização da vida”. Segundo Alcântara (2013, p. 59), Foucault aponta duas formas singulares de tecnologias de poder que estão em resposta ao biopoder: as tecnologias disciplinares que visam controlar o “homem-corpo”, e se utilizam de técnicas de individualização e assujeitamento; a biopolítica, tecnologia que objetiva conduzir o “homem-espécie”, com função massificante, buscando controlar aspectos globais da vida.

Pondera Foucault (1988, p. 153):

Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de reprodução e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isso torná-las mais difíceis de sujeitar.

As relações entre o governo, a população e a economia política foram alvo de reflexões de Foucault. Pontuou-se, anteriormente, que, para o filósofo, o poder se exerce

sobre a vida cotidiana dos indivíduos, “designa-os por sua individualidade própria, liga-os a sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos” (FOUCAULT, 2014b, p. 123). Assevera ainda o autor, que questão que se coloca na modernidade é a luta contra formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade, luta essa que, segundo suas palavras, tem cada vez mais predominado.

Convém pontuar que todo esse complexo sistema de formação e controle das subjetividades, que se desenvolve alicerçado por relações de poder, precisa lançar mão de estratégias que permitam o consentimento social para a reprodução desse tipo de sociedade. A produção e circulação do discurso, conforme a perspectiva de Michel Foucault, se constituem numa estratégia fundamental.

O conceito de discurso é de grande importância na obra foucaultiana, sua apreensão, no entanto, requer que se dê atenção a outros conceitos de Michel Foucault, uma vez que, conforme o seu pensamento avança, ele foi modificando o seu entendimento acerca desse conceito.

A princípio, é importante abordar os conceitos de arqueologia e genealogia. Segundo Alcântara (2013, p. 41) a arqueologia compreende a primazia do discurso, este ligado ao campo epistemológico, “buscando evidenciar sua regularidade em série de descontinuidade na história, permitindo que algo apareça como verdade”. Afirma ainda o autor, que a genealogia se refere à preocupação com a função do discurso de manifestar e produzir poder, dinâmica que sempre leva ao surgimento de um saber. Trata-se da análise dos aspectos políticos do discurso, segundo a qual se busca questionar as razões pelas quais ocorre essa relação indissociável entre o saber, o poder e a verdade.

No desenvolvimento desta pesquisa, tanto a perspectiva arqueológica quanto a genealógica, mostraram-se indispensáveis. Trabalhar com o discurso de docentes, acerca da diversidade sexual e de gênero, exige que se busque conhecer como os saberes relativos a essas temáticas emergiram historicamente e se transformaram através dos discursos (campo arqueológico), concomitantemente, sendo imprescindível pesquisar por que tais saberes emergiram ligados a uma vontade de poder (campo genealógico).

No intuito de se compreender melhor as relações dinâmicas e de interdependência dos domínios arqueológico e genealógico, convém abordar o conceito foucaultiano de dispositivo.

Foucault (2015, p. 364), ao falar sobre o conceito de dispositivo, afirma que:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Existe entre os elementos heterogêneos que integram o dispositivo, um tipo de jogo, relativo às mudanças que ocorrem nas posições e funções desses elementos. O dispositivo tem uma função estratégica dominante, pois que se trata de “um tipo de formação, que em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2015, p. 365). Com o tempo, a resposta inicial e predominante a essa urgência, que funciona como uma matriz do dispositivo vai se consolidando, então o dispositivo se estabelece plenamente.

Ao abordar a natureza fundamentalmente estratégica do dispositivo, Foucault (2015) pontua que este requer um nível de manipulação das relações de força, às quais devem ser organizadas racionalmente, a fim de serem desenvolvidas em uma determinada direção, visando seu bloqueio, sua estabilização, utilização, ou outro tipo de estratégia. Assegura que o dispositivo tem seu funcionamento atravessado pela dinâmica do jogo do poder, ligando-se a uma ou várias configurações de saber que, tanto emergem quanto condicionam esse jogo de poder. “É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 367).

O entendimento do conceito de dispositivo utilizado por Foucault (2015) é relevante, pois aponta o fato de que o discurso não se processa de forma flutuante, solto, desconectado do jogo das relações de poder. É na criação do dispositivo que o discurso se mostra e se esconde, produzindo e sendo produzido por saberes, a partir de bases concretas que se formam na correlação de forças sociais.

Sobre a produção e circulação do discurso, Foucault (2014a) pontua que se costuma saber que há uma limitação acerca do que se pode dizer, quando se pode dizer e quem detém a legitimidade para dizer. Considera que tais limitações compõem um jogo de interdições interconectadas, que formam uma “grade complexa”, em permanente modificação. Aponta que as interdições realizadas aos discursos permitem perceber sua relação com o desejo e o poder. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014a, p. 9-10).

Na aula inaugural no College de France em 1970, Foucault apresenta o que ele chamou de hipótese do trabalho que estava desenvolvendo:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014a, p. 8).

Em razão da produção e da circulação do discurso estarem intimamente ligadas ao exercício do poder, sempre houve uma disputa pela sua apropriação por parte de segmentos sociais antagônicos, ocorrendo uma verdadeira luta pela detenção da verdade. Foucault desenvolve o conceito de vontade de verdade, que se constitui num tipo de procedimento de controle e delimitação do discurso, de caráter excludente.

A vontade de verdade pode ser entendida enquanto expressão da “separação que rege a nossa vontade de saber” (FOUCAULT, 2014a, p. 14). Diz daquilo que deve ou não deve ser dito, quando deve ser dito e a forma adequada de dizer, tendo em vista o que se quer alcançar com essa “verdade”. A vontade de verdade revela interesses concretos de grupos sociais que criam a “verdade” e que se empenham em fazer circulá-la enquanto estratégia de sustentação do exercício de poder.

Nesse contexto, a existência da verdade só é possível enquanto integrante da dinâmica das relações de poder. A verdade não existe por si só, esperando para ser captada. Ela é produzida no antagonismo social. As sociedades possuem seus regimes de verdade, ou seja, seus discursos que são produzidos e impostos como verdades pelas instâncias legitimadas para diferenciar os enunciados falsos dos verdadeiros, as técnicas que são definidas como eficazes para obter a verdade, bem como quem detém a autoridade para dizer o que é verdadeiro (FOUCAULT, 2015).

O entendimento de que a produção e a circulação do discurso, que se impõe como verdadeiro, é feita por meio do estabelecimento de redes que formam um dispositivo, também se encontra presente nas reflexões feitas por Latour (2000), acerca da ciência e tecnologia. “Nunca fomos postos diante da ciência, da tecnologia e da sociedade, mas sim diante de uma gama de associações mais fracas e mais fortes” (LATOURE, 2000, p. 422).

Essa compreensão permite perceber que a ciência, ou o que se nomeia científico, não possui uma essência, algo que ateste, sem sombra de dúvida, um caráter de verdade e fechamento do conhecimento, como muitos cientistas querem fazer crer. Para o autor acima citado a ciência está em movimento, movida que é por seus agentes: os cientistas. Trata-se de uma “ciência em ação”, ou seja, o saber sendo produzido e atestado enquanto verdade por um dispositivo científico. Declara, ainda, que a verdade científica é um processo coletivo, precisando ser reafirmada por um número considerável de pessoas que sejam legitimadas a

fazê-lo, que se organizam em redes, às quais amparam a produção e circulação desse saber que se intitula como verdadeiro.

Latour (2000) cita o exemplo da produção de conhecimento acerca do tempo feita pelos meteorologistas, em contraposição ao conhecimento sobre o tempo que possuem as demais pessoas. O conhecimento sobre o tempo, que é identificado como verdadeiro, é aquele produzido pelos meteorologistas, legitimados pela Associação Internacional dos Meteorologistas. Portanto, para ser reconhecido como científico, verdadeiro, o conhecimento precisa estar amparado, coberto pela rede, caso contrário, será visto como ilegítimo, não racional, simples opinião. Pontua Latour (2000, p. 103), que “[...] quanto mais técnica e especializada é uma literatura, mais ‘social’ ela se torna, pois aumenta o número de associações necessárias para isolar leitores e forçá-los a aceitar uma afirmação como fato”. Na visão do mesmo autor, para alcançar o status e o poder de ter legitimidade de produzir a verdade, a rede deve se estender o máximo possível, embora, para ele, isso não seja possível completamente.

De acordo com esse entendimento, não estar amparado, legitimado pela rede, ou seja, produzir um discurso discordante daquele proferido pela rede que forma o dispositivo, é produzir um discurso desqualificado, relegado à periferia, ao isolamento. Em contraposição, encontram-se aqueles que se localizam, segundo Latour (2000), no centro da rede, com poderes de exercer influência à distância.

De acordo com o pensamento foucaultiano, o discurso abrange a *épistémè*, a qual se constitui num dispositivo de especificidade discursiva; já o dispositivo é tanto discursivo quanto não discursivo, e seus elementos bem mais heterogêneos (FOUCAULT, 2015).

Sobre a heterogeneidade dos elementos que compõem o dispositivo, convém abordar o pensamento de Haraway (2009), em seu Manifesto Ciborgue, no qual desenvolve pertinentes reflexões acerca da ciência e da tecnologia. Haraway se reporta à estreita relação entre os organismos e as máquinas, que se intensifica no término do séc. XX. “No final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos - teóricos e fabricados - de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues. O ciborgue é nossa ontologia, ele determina nossa política” (HARAWAY, 2009, p. 37).

A pensadora se refere à presença altamente expandida da tecnologia nas sociedades contemporâneas, ao nível do cotidiano das vidas das pessoas, ocorrendo um nível íntimo de vinculação entre as pessoas e as máquinas, a ponto de haver uma confusão, uma espécie de interconexão entre estes. “Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também de ficção” (HARAWAY,

2009, p. 26). Trata-se de uma combinação ambígua de animal e máquina, que são tanto naturais quanto fabricados.

Ao dizer que os indivíduos são ciborgues, a pensadora em pauta aponta a inquestionável realidade de que a vida humana, hoje, é inteiramente criada, mediada e controlada pela tecnologia. Que todas as atividades humanas dependem da combinação de vários sistemas de redes atravessados pela tecnologia. O trabalho, o esporte, o lazer, o sexo e a sexualidade, a educação, a saúde, a agricultura, a indústria, o militarismo, e tantos outros campos da vida, são mediados pela tecnologia, e cada campo desses está articulado aos demais, em sistemas de redes.

Veja-se, por exemplo, a educação oficial, o dispositivo-alvo desta pesquisa. Atualmente, é impensável o funcionamento do sistema educacional sem o atravessamento da tecnologia. Os aparelhos eletroeletrônicos fazem parte das rotinas de trabalho de educadores e de educandos. Computadores, *tablets*, *smartphones*, redes sociais, sistemas de segurança, avaliações que só se tornam “reais” após serem registradas nos sistemas informatizados de registros de dados, aos quais os professores têm que se adequar.

Toda a gestão da educação pública - cujo Ministério da Educação é o órgão máximo, o elemento que se encontra no centro da rede -, é feita através de um sistema fortemente informatizado. Gestores, educadores, educandos, todos, enfim, só conseguem desenvolver suas atividades dependentes de instrumentos não orgânicos: de máquinas.

Conforme Haraway (2009, p. 42):

As máquinas do final do século XX tornaram completamente ambígua a diferença entre o natural e o artificial, entre a mente e o corpo, entre aquilo que se autocria e aquilo que é externamente criado... Nossas máquinas são perturbadoramente vivas e nós mesmos assustadoramente inertes.

Vive-se hoje em meio a profundas e rápidas mudanças, que sinalizam a passagem de uma sociedade industrial e orgânica para outra, que funciona como um sistema “polimorfo”, “informativo”. Presencia-se a transição de um tipo de dominação hierárquica para a dominação realizada por meio de redes. Trata-se da “informática da dominação” segundo (HARAWAY, 2009).

A partir das reflexões acima, pode-se perceber que Haraway dialoga com Foucault e com Latour no que tange à produção e circulação dos discursos - levando-se em consideração o dito e o não dito dos discursos -, em forma de rede, ou seja, da interligação entre os elementos heterogêneos que compõem o dispositivo. No entanto, assegura que suas elaborações sobre o ciborgue possibilitam uma visão mais ampliada que a perspectiva

trabalhada por Foucault ao desenvolver o conceito de biopolítica. “O conceito de biopolítica de Michel Foucault não passa de uma débil premonição da política-ciborgue [...]. O ciborgue não está sujeito à biopolítica de Foucault, o ciborgue simula a política” (HARAWAY, 2009, p. 37 e 63).

Com esse entendimento, Haraway aponta uma onipresença da tecnologia, a qual se encontra em todos os lugares e, na maioria das vezes, funciona promovendo ou limitando o fluxo das atividades que integram a vida, sem o desejo, o consentimento e a ação inicial dos indivíduos envolvidos. Quase sempre os indivíduos são surpreendidos pelas exigências advindas diante do infindável e rápido desenvolvimento tecnológico, o qual se processa como uma espécie de “onda” que arrasta, inclemente, a todos.

É importante pontuar que, tanto Haraway quanto Foucault preconizam que as redes dos dispositivos são tecidas pela matéria-prima das relações de força, no jogo do poder. Porém, como foi pontuado anteriormente, para Foucault a produção de subjetividades exige a utilização de estratégias que possibilitem o consentimento social, tendo sido destacado o discurso enquanto uma dessas estratégias. Nesse contexto, é possível formular uma questão intrigante: Na política ciborgue, ainda é necessário galgar esse consentimento social referido por Foucault? Ou a onipresença da tecnologia no cotidiano da vida acaba por reduzir drasticamente a preocupação em conquistar o consentimento das pessoas, como se esse já estivesse dado *a priori*, em razão de não ser possível pensar e realizar uma vida sem participar, ou melhor, sem “estar preso” às teias dessa imensa rede tecnológica? A política ciborgue tornaria impraticável a capacidade de resistência no jogo das relações de poder, tal como foi apontada por Foucault?

É a própria Haraway (2009) que oferece pistas para se pensar tal questão. Ao afirmar que nunca houve, em outras épocas da história humana, uma necessidade tão urgente de unidade política daqueles que tentam resistir eficazmente ao incremento da dominação, defende uma política em favor de mudanças fundamentais nas relações de classe, raça e gênero. Com esse entendimento, termina-se por dar destaque à capacidade de resistência à dominação da “tecnocultura”, capacidade essa que pode ser instrumentalizada por aqueles que sofrem as mazelas da política ciborgue. Para a autora não há um determinismo tecnológico, esse dispositivo, assim como todos os demais, foi e continua sendo construído enquanto resultado de relações sociais históricas. De acordo com Haraway (2009), “o mundo dos ciborgues” pode ser visto por duas perspectivas, uma que o vê como:

[...] imposição final de uma grade de controle sobre o planeta... outra, que o vê como realidades sociais e corporais vividas, nas quais as pessoas não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias. A luta política consiste em ver a partir de ambas as perspectivas ao mesmo tempo, porque cada uma delas revela tanto dominações quanto possibilidades que seriam inimagináveis a partir do outro ponto de vista (HARAWAY, 2009, p. 46).

A partir das reflexões feitas sobre os pensamentos de Foucault e Haraway, é possível inferir que, mesmo sendo mediadas pela onipresença dominadora da tecnologia, nos moldes da política ciborgue, as redes que formam os dispositivos são “sacudidas” por uma das nuances do jogo do poder, a saber: a resistência. É justamente a capacidade de resistir à dominação que proporciona a flexibilidade necessária aos fios da grande teia, para que possam permitir os rearranjos, as mudanças que ocorrem nas posições e funções dos elementos que formam o dispositivo. Dessa forma, o consentimento, ainda que possa assumir formas diferenciadas de expressão, no contexto da política ciborgue, ainda se faz necessário. Resistência e consentimento. Consentimento e resistência, agonismo sempre presente na dinâmica das relações de poder.

Considerando-se a educação formal um dispositivo, constituído por todos os elementos discursivos e não-discursivos mencionados por Foucault, convém questionar sobre como essa modalidade de educação tem atuado no jogo social de determinação e imposição da verdade. Como a vontade de verdade se processa na dinâmica das relações de poder que gestaram e gestam historicamente o dispositivo da educação.

Ao falar sobre a apropriação social dos discursos, Foucault (2014a) considera que a educação reflete as oposições e lutas sociais, em se considerando a forma como é distribuída. Pondera que:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo [...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os 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 seus saberes? (FOUCAULT, 2014a, p. 41-42).

Levando-se em consideração os conceitos foucaultianos enfocados até o momento, percebe-se a pertinência em utilizá-los no desenvolvimento da presente pesquisa. Acredita-se não ser possível analisar os discursos de docentes acerca da diversidade de gênero e sexual, numa perspectiva crítica, sem que se problematize sobre a vontade de verdade presente nos processos de produção de saberes relativos a essas temáticas, bem como o

processo através do qual o dispositivo da educação formal foi sendo construído, reproduzindo ou contestando essa vontade de poder. Ouvir de fato o discurso dos docentes, numa perspectiva foucaultiana, é estar atento a todo um movimento de criação desse docente, que ocorre condicionado pelo inescapável processo de subjetivação, inerente às sociedades regidas por relações de poder. O que pode e o que não pode pensar, o que diz, ou deixa de dizer, atitudes que sustenta, ou que esconde, comportamentos publicizados ou reservados a espaços restritos, seu engajamento ou contestação frente às políticas públicas direcionadas à educação, enfim, todo esse conjunto articulado de vivência cotidiana, inerente ao desempenho da função de sujeito educador, refletirá necessariamente o processo de subjetivação do qual fala Foucault.

No item que se segue, aborda-se o processo de formação do dispositivo da sexualidade, utilizando, para tanto, algumas elaborações de Foucault e Tomas Laqueur, a fim de vislumbrar como a produção de saberes sobre sexualidade e gênero se projetam para o campo educacional.

### **2.3 A formação histórica dos dispositivos da sexualidade e do gênero**

“Onde queres revólver, sou coqueiro  
 Onde queres dinheiro, sou paixão  
 Onde queres descanso, sou desejo  
 E onde sou só desejo, queres não  
 E onde não queres nada, nada falta  
 E onde voas bem alto, eu sou o chão  
 E onde pisas o chão, minha alma salta  
 E ganha liberdade na amplidão  
 Ah! bruta flor do querer  
 Ah! bruta flor, bruta flor”.

Fragmento de “O Quereres” (Caetano Veloso).

Gênero e sexualidade, aspectos da existência humana atravessados pela rica dinâmica da produção de sentidos, estes engendrados pelas formações discursivas, as quais sofrem a moldagem das relações sociais de poder. A produção social da sexualidade e do gênero, no entanto, não costuma ser problematizada na vida cotidiana das pessoas, haja vista o processo histórico de naturalização dos saberes que são produzidos e impostos como verdades

acerca dessa temática.

Ao elaborar o conceito de formação discursiva, Foucault (2008) afirma que existe uma descontinuidade dos enunciados acerca de um determinado objeto. Ele se refere a um sistema de dispersão das diversas formas pelas quais esse objeto é formado pelos discursos, cujos enunciados são heterogêneos. Assim, o discurso acerca de um determinado dispositivo, como a sexualidade, seria caracterizado pela maneira como produz seus objetos, os quais são bastante dispersos. Foucault (2008, p. 49) discorre que:

Essa formação é assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação. Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto aos seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar.

Embora as formações discursivas sobre gênero e sexualidade sejam resultado de uma construção histórica, atravessada por interesses hegemônicos, seus efeitos podem ser vivenciados enquanto algo singular, íntimo. Essa dinâmica pode se configurar em um problema para o sujeito quando, sem tomar conhecimento do processo de subjetivação no qual esteve e continua inserido, toma como particular os conflitos entre seus desejos e práticas sexuais, e os preceitos ditados por uma verdade elaborada de acordo com interesses hegemônicos. Nessa condição percebe-se e é percebido como um ser diferente, destoante, nas palavras de Bauman (1998), um estranho, e sofre o peso da autoidentificação negativa, inferiorizante.

Ao buscar entender o percurso histórico das ideias sobre sexo e sexualidade, foi possível perceber que o arranjo “saber-poder-prazer” assumiu diferenciadas formas, ou seja, no processo de construção de seus regimes de verdades, os grupos hegemônicos produziram dispositivos distintos, através dos tempos.

Laqueur (2001) demonstra que a divisão das mulheres e dos homens em duas categorias complementares, e ao mesmo tempo opostas, com distinções sexuais centradas em diferenças físicas bem determinadas, denominada por ele de “sistema de dois sexos”, nem sempre existiu. Assevera que:

Durante milhares de anos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens, só que - como dizia Memesius, bispo de Emesa, do século IV - “a delas fica dentro do corpo e não fora”. Galeno, que no século II d.C desenvolveu o mais poderoso e exuberante modelo da identidade estrutural, mas não espacial, dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher, demonstrava com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital - de

perfeição - resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa (LAQUEUR 2001, p. 16).

De acordo com esse entendimento, que Laqueur (2001) denominou de “modelo de sexo único”, “carne única”, as mulheres são vistas como homens invertidos e, por isso, carentes de perfeição, possuem os mesmos órgãos que os homens, porém com localização considerada errada.

A vagina é vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos... homens e mulheres eram classificados conforme seu grau de perfeição metafísica, seu calor vital, ao longo de eixo cuja causa final era masculina (LAQUEUR, 2001, p. 16-17).

No denominado “mundo de sexo único” a verdade produzida sobre os corpos do homem e da mulher, os interpretava como versões de um mesmo sexo, organizadas de forma hierárquica e vertical. Para ele, nesse mundo, a ligação entre a mente e o corpo ocorre de uma forma muito íntima, a ponto de o corpo funcionar como uma espécie de ator num palco, que prontamente desempenhará os papéis que lhes são atribuídos pela cultura. “Na minha exposição o sexo também, e não apenas o gênero, é compreendido para ser encenado” (LAQUEUR, 2001, p. 74).

De acordo com o autor em referência, nesse imenso período em que predominou o modelo do sexo único, o qual se estende até o séc. XVI, a identificação do homem ou da mulher estava relacionada à posição social que ocupavam na sociedade; referia-se ao desempenho de um papel cultural. Ser homem ou ser mulher não significava pertencer a dois sexos distintos e opostos, a partir de marcas especificamente orgânicas, como no modelo da diferença sexual. Segundo seus estudos, antes do séc. XVII, o sexo não se constituía em uma categoria ontológica, e sim sociológica.

No entanto, a partir do final do séc. XVIII, começaram a ser produzidas mudanças nas ideias sobre o corpo e o sexo. Tendo na Biologia sua base epistemológica de sustentação, foi construído um novo modelo de diferença sexual, designado por Laqueur (2001) de “modelo dois-sexos/duas carnes”. Conforme esse entendimento, homens e mulheres possuem sexos distintos, estáveis, a-históricos e opostos, sendo que o desempenho social de ambos os sexos, incluindo-se os papéis de gênero, estão em dependência dessa divisão orgânica. Esse modelo corresponde ao padrão contemporaneamente hegemônico, sendo o entendimento que dá suporte epistemológico à heteronormatividade, vista como natural.

Em suas reflexões, o pensador em pauta se questiona acerca de como teria acontecido a mudança do modelo de sexo único para o de dois sexos. Afirma que tal mudança

não se deu enquanto consequência do progresso científico verificado nas ciências que se dedicavam a estudar o corpo e o seu funcionamento. Que o interesse em determinar “evidências” sexuais anatômicas e funcionais distintas para os homens e para as mulheres, ocorreu no momento em que tais distinções se revestiram de importância política. O estabelecimento do dimorfismo sexual foi sensivelmente marcado pela política de poder do gênero, como pontua Laqueur (2001). Para este autor, a mudança nas formas de interpretar o corpo é consequência de duas dinâmicas: uma de caráter epistemológico e outra de caráter político.

No que tange à epistemologia, afirma que, no final do séc. XVII, o corpo deixou de ser concebido como “um microcosmo de uma ordem maior”. O conhecimento não era mais produzido no sentido de gerar “hierarquias de analogias, mas sim, corpos de conhecimento”. Ainda assim, somente uma mudança de ordem epistemológica não teria sido suficiente para produzir os dois sexos. Foi necessário que determinadas circunstâncias de ordem sociopolítica ocorressem. O período histórico de desenvolvimento do modelo de dois sexos foi palco de importantes transformações sociais, dentre as quais: a Revolução Francesa; o conservadorismo e feminismo pós-revolucionário; a reestruturação da divisão sexual do trabalho diante da produção fabril; o livre mercado e o surgimento das classes; a ideia de casamento como contrato. Assevera Laqueur (2001, p. 192) que:

Havia intermináveis lutas pelo poder e posição na esfera pública, altamente ampliada do século XVIII, e em especial no século XIX pós-revolucionário: entre homens e mulheres, entre feministas e anti-feministas. Quando, por várias razões, a ordem transcendental preexistente ou os costumes de tempos imemoriais tornaram-se cada vez menos uma justificativa plausível para as relações sociais, o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico.

Note-se, que no processo de mudança do modelo do sexo único para o de dois sexos, não é possível discernir quais das dinâmicas teve maior influência. Tanto a epistemologia quanto a política concorreram para que a transformação ocorresse. É importante frisar que, ainda que o modelo de dois sexos se constitua hegemônico até a atualidade, não significa que o sexo único tenha sido totalmente abolido do complexo sistema de atribuição de significados acerca do sexo. Um modelo não substitui o outro, perdurando a ideia de sexo único (LAQUEUR, 2001, p. 193).

Os estudos de Laqueur são de grande relevância, pois que apontam a complexa relação que existe entre gênero e sexo. Ele afirma que os discursos sobre sexo, independentemente da forma como este seja compreendido, são dotados de uma reivindicação sobre o gênero. “O sexo, tanto no mundo do sexo único, como no de dois sexos, é situacional;

é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder” (LAQUEUR, 2001, p. 23). Também o corpo, visto como privado e estável, e que foi utilizado como pilar das ideias modernas de diferença sexual, é, para esse estudioso, histórico e cultural. Ele afirma que seus estudos apontam que o sexo, como é conhecido contemporaneamente, é resultado de uma produção histórica, social e cultural, engendrada no jogo das relações de poder.

Embora Laqueur discorde de Foucault, no que tange ao seu entendimento de que uma epistemologia sobre o sexo (sexo único) foi substituída por outra (dois sexos), sem que haja resquícios da primeira, e, embora corrobore com as feministas no que tange à crítica que fazem a Foucault, de ter se ocupado exclusivamente de uma sexualidade masculina, sem dar atenção às especificidades geradas pelas relações de poder existentes entre homens e mulheres, Laqueur dialoga com Foucault no tocante ao questionamento da sexualidade enquanto natural, herdada, de constituição a-histórica. Ambos defendem que o sexo e a sexualidade são resultados de uma contínua produção histórica e discursiva. Tendo Foucault se dedicado ao estudo dessa produção discursiva acerca da sexualidade, definindo-a enquanto um dispositivo.

De acordo com Foucault (1988), construiu-se ao longo da modernidade um complexo sistema de racionalidade sobre a sexualidade. Nesse processo, o que, quem e como se falava sobre sexo, sofreram mudanças significativas.

Em “A Vontade de Saber”, primeiro livro da trilogia “História da Sexualidade”, Foucault (1988) faz um questionamento ao discurso que atribui à época moderna uma empreitada de repressão do sexo. Aponta que a sua intenção não é dizer que o sexo não tenha sido proibido e mascarado desde o período clássico. “Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna” (FOUCAULT, 1988, p. 18).

O pensador em foco chama a atenção para o fato de que os elementos negativos, como as proibições e negações, da hipótese repressiva do sexo, integram uma estratégia discursiva mais ampla, referente a uma vontade de saber. O interesse de Foucault era investigar o regime de “poder-saber-prazer” que alicerçou o discurso sobre a sexualidade, ou seja, o que e por que se falou da sexualidade, e quais os efeitos de poder desses discursos, bem como quais saberes se formaram a partir de então.

Ao contrário do que preconiza a hipótese repressiva, assevera que a partir do fim do séc. XVI houve um movimento crescente de colocação do sexo em discurso, tendo ocorrido um processo de implantação e disseminação das sexualidades polimorfas pelas

técnicas de poder. Afirma, também, que a vontade de saber se ocupou obstinadamente em elaborar uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 1988, p. 19).

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar [...] O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo (FOUCAULT, 1988, p. 39 e 42).

Ocorre, a partir desse período histórico acima mencionado, a criação de dispositivos discursivos diversos que institucionalizam o discurso sobre o sexo, no campo da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça. A medicina, mais especificamente a psiquiatria, se ocupou com a etiologia das doenças mentais, apoderando-se dos comportamentos que denominou de “perversões sexuais”.

A pedagogia, juntamente com a medicina, empenharam-se, obstinadamente, entre outras tarefas, em extinguir a prática da masturbação, vista como uma epidemia entre crianças e jovens. Note-se que, tanto a medicina quanto a pedagogia, bem como os demais dispositivos discursivos, necessitam identificar o objeto de suas preocupações, os quais se constituem nos focos de suas ações. O alcance desse propósito levou ao estabelecimento de sistemas de vigilância, de estratégias para colher confissões, criação de regras de conduta, todo um aparato que termina por ampliar consideravelmente os discursos sobre o sexo (FOUCAULT, 1988).

Por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar de sexo. E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade mas sob a forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais. Levar “em conta” o sexo, formular sobre ele um discurso que não seja unicamente o da moral, mas da racionalidade [...] 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. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 1988, p. 30-31).

Essa racionalidade utilizada para abordar o sexo foi galgando os mais diversos espaços institucionais, os quais a primeira vista poderiam parecer locais neutros, mudos, que nada falavam de sexo, porém, com olhos e ouvidos mais atentos era possível perceber um verdadeiro falatório sobre sexo, de acordo com as reflexões foucaultianas. No que tange à instituição pedagógica, ele afirma que, desde o séc. XVIII ocorreu uma concentração do discurso sobre a temática, segundo uma nova metodologia, onde são outras as formas, as

peessoas, os objetivos e os sentidos articulados em torno do sexo. A própria organização arquitetônica dos colégios e suas salas de aula, dos espaços de recreação, dos dormitórios, tudo era pensado levando-se em consideração a constatação da existência de uma sexualidade que precisava estar sob vigilância. Trata-se do “discurso interno da instituição” (FOUCAULT, 1988).

Antes da ampliação discursiva sobre o sexo nos mais distintos dispositivos, ao longo dos séc. XVIII e XIX, as práticas sexuais eram regidas a partir da centralização da relação matrimonial monogâmica e heterossexual. Procurava-se observar e vigiar, sobretudo, o sexo dos cônjuges. Trata-se de um regime que elegeu a aliança legítima enquanto lei, em função da qual todas as demais práticas sexuais seriam julgadas.

Esse regime foi modificado diante da ampliação discursiva sobre o sexo, em que a preocupação central com o casal legítimo não deixa de existir, porém, segue uma dinâmica mais silenciosa e discreta. A atenção desloca-se para o que Foucault (1988) denominou de “sexualidades periféricas”, referindo-se à sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos e dos homossexuais. Nesse contexto, a verdade sobre a sexualidade passa a ser creditada aos representantes de instituições como a medicina, a psiquiatria, o direito e a pedagogia.

As “sexualidades periféricas”, que desafiavam a sexualidade regular, foram estereotipadas como desvios, doenças, crimes. É o cenário onde começam a ser produzidas as perversões. Expõe Foucault (1988), que prazer e poder possuem uma relação de entrelaçamento, não havendo anulação entre si. A definição das perversões determinou a ampliação das relações do poder com o sexo e o prazer, ocorrendo mensuração do corpo e interferência nas condutas.

O autor sobredito chama a atenção para a dinâmica da relação interdependente entre prazer e poder, segundo a qual, quanto mais o poder avança, tanto mais se proliferam as sexualidades, que vão sendo especificadas segundo certos aspectos como: idade, lugar, tipo de prática. Essa relação de reciprocidade, entre poder e prazer, é reforçada a partir do séc. XIX, haja vista o crescente lucro econômico que é proporcionado pela medicina, psiquiatria, prostituição e pela pornografia.

No que tange às “sexualidades periféricas”, pontua o autor em foco que a estas foram incorporadas às perversões, ocorrendo novas especificações dos indivíduos. É o caso do homossexual no séc. XIX, que “torna-se uma personagem” Foucault (1988). Assevera que a homossexualidade, enquanto categoria psicológica, psiquiátrica e médica, foi estabelecida no momento em que foi caracterizada.

[...] menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de inverter, em si mesmos, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 1988, p. 51).

Tais reflexões apontam a invenção da homossexualidade no séc. XIX, por aqueles que se propuseram com legitimidade para falar e produzir a verdade do sexo. A partir desse contexto, a homossexualidade deixa de ser vista como uma prática sexual relegada ao campo dos excessos, como um ato pecaminoso sujeito a sanções no campo jurídico, e passa a ser tratada com estranheza, enquanto detentora de uma natureza distinta que não se encaixava na divisão hegemônica dos sexos em masculino e feminino, portanto, percebida como ameaça ao pilar regulador do sexo: a heterossexualidade.

A homossexualidade passou a integrar, juntamente com todas as demais perversões criadas pelo discurso científico do mundo ocidental, um amplo campo de doenças, tendo ocorrido uma verdadeira patologização do sexo. “Não há doença ou distúrbio para os quais o século XIX não tenha imaginado pelo menos uma parte de etiologia sexual” (FOUCAULT, 1988, p. 75).

Ainda segundo o filósofo, a civilização ocidental empreendeu um grande esforço em elaborar a verdade sobre o sexo. Pontua que, historicamente, existem enquanto procedimentos de produção da verdade sobre o sexo a *ars erotica* e a *scientia sexualis*. A primeira praticada por sociedades, nas quais a verdade do sexo “é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência”, essa arte erótica deve proporcionar ao praticante o “domínio absoluto sobre o corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir de longa vida, exílio da morte e suas ameaças” (FOUCAULT, 1988, p. 66). A *scientia sexualis*, desenvolvida pela civilização ocidental, diz respeito a uma forma de poder-saber que se alicerça na confissão.

A primeira técnica utilizada para produzir a verdade do sexo no ocidente cristão foi a confissão. Tendo sido desvinculada paulatinamente da prática religiosa desde o séc. XVI, essa técnica emigrou para vários campos como a pedagogia, a família, a medicina, a psiquiatria. A *scientia sexualis*, que se desenvolve a partir do séc. XIX, lançará mão da técnica da confissão, especializando-a, por assim dizer, a partir dos métodos da escuta clínica. Desenvolve-se, assim, um dispositivo através do qual pode emergir aquilo que foi denominado de “sexualidade”, retratando a verdade do sexo (FOUCAULT, 1988).

De acordo com o autor em referência, os fatores histórico, político e social são

inerentes à produção da sexualidade. A partir de suas reflexões, é possível constatar que a sexualidade foi e continua sendo produzida socialmente, que há uma estreita interdependência entre as produções discursivas sobre o sexo, os desejos e práticas sexuais concretas das pessoas, imersas que estão nesse amplo e pegajoso dispositivo, o qual abarca as suas experiências cotidianas ao longo de toda a vida. Ocorreu um processo de naturalização da sexualidade, que passa a ser compreendida como um campo propício ao desenvolvimento de processos patológicos, com exigência de intervenção de cura, de ajuste das práticas consideradas anormais (FOUCAULT, 1988).

A sexualidade não deve ser concebida enquanto um fenômeno da natureza, sujeito às ações do poder, tão pouco enquanto um campo desconhecido a ser descoberto pelo saber.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 117).

A discussão tecida até o momento acerca da formação do dispositivo da sexualidade, permite refletir sobre um processo, segundo o qual a prática sexual definida como legítima pelos grupos hegemônicos da sociedade, a heterossexualidade, foi se configurando o eixo central e “verdadeiro”, em torno do qual as demais práticas sexuais, não condizentes com o binarismo masculino/feminino, foram transformadas em desvios patológicos, que precisam ser corrigidos, normalizados, sofrendo, assim, uma distinção inferiorizante pelo mesmo movimento de criação, que fazem surgir relações de diferenciação entre sujeitos de orientações sexuais distintas.

Trata-se da formação de uma sociedade heteronormativa, onde os polos do binarismo masculino/feminino terminam por ser reforçados, e a gestão das práticas sexuais destoantes da heterossexualidade, amplamente sistematizadas, através das mais diversas técnicas de poder. No item seguinte, a heteronormatividade, bem como as questões de gênero, serão abordadas tendo-se como alicerce teórico os estudos *Queer*.

#### 2.4 Gênero e Estudos *Queer*: discutindo a heteronormatividade

“O importante é ser você  
Mesmo que seja estranho, seja você  
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro”.

## Fragmentos de “Máscara” (Pitty).

Discorre Miskolci (2009) que os estudos *Queer* se desenvolveram nos Estados Unidos, a partir do final da década de 1980. Seus precursores empreenderam uma crítica aos estudos sobre minorias sexuais e gênero, elaborados até então pela sociologia. Buscaram desenvolver uma análise acerca da dinâmica da sexualidade na organização das relações sociais. Partindo do pressuposto básico, de que a sexualidade é resultado de uma construção histórica e social, desenvolveram uma rica discussão que questiona a naturalização da norma heterossexual nas sociedades contemporâneas.

Originalmente, o termo inglês *queer* era usado para insultar as pessoas que rompiam normas de gênero e sexualidade, inferiorizando-as como “anormais”, “perversas”. As bases teóricas e metodológicas dos estudos *queer* foram desenvolvidas a partir do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, sendo o conceito foucaultinano de sexualidade enquanto um dispositivo histórico de poder, adotado enquanto um dos pilares do seu corpo teórico (MISKOLCI, 2009).

É importante pontuar que os Estudos Culturais originaram duas subdivisões: os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos *Queer*. Estas por sua vez, integram um campo mais amplo que tem sido denominado de teorias subalternas, as quais possuem em comum o fato de criticarem os discursos hegemônicos na cultura ocidental.

Ainda de acordo com Miskolci (2009, p. 156), foi a teórica Eve Sedgwick que sugeriu, a princípio, que a ordem sexual na sociedade contemporânea está centrada no dualismo “hetero/homo”, havendo a priorização da heterossexualidade, através de um dispositivo que a naturaliza e a impõe.

O autor acima citado esclarece que foi Michael Warner quem usou primeiramente, em 1991, o termo heteronormatividade. Afirma que no contexto das análises *queer*, o dispositivo de sexualidade elaborado por Foucault ganha um nome que deixa claro os procedimentos e a ordem social a que leva o dispositivo. Para o autor, a heteronormatividade refere-se a um conjunto de prescrições que sustentam processos sociais de regulação e controle, constituindo-se num termo que concorre para evidenciar o objetivo do dispositivo da sexualidade, “[...] formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 157).

Convém pontuar que, o fato de focar na heteronormatividade, não deve levar a

confundir os estudos *queer* enquanto um movimento de defesa dos sujeitos não-heterossexuais, pois que os próprios teóricos *queer* deixam claro que todos aqueles relegados ao campo da “anormalidade”, encontram-se imersos e irremediavelmente partícipes da dinâmica heteronormativa da sociedade.

A heteronormatividade e a produção de sujeitos “anormais” (não-heterossexuais) e “normalizados” (heterossexuais), está no centro da discussão de gênero, uma vez que, atrelada à exigência de ser heterossexual, está também a obrigação de corresponder à identidade de gênero legitimada pela heterossexualidade, devendo haver uma correlação entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual.

Gênero é um conceito complexo, cuja apreensão é bastante trabalhosa. A princípio, o termo vem demarcar o fato de que os estudos das relações entre homens e mulheres precisam estar devidamente contextualizados histórica e socialmente. Uma das teóricas, que primeiramente destacou o caráter social das relações de gênero, foi Simone de Beauvoir, que em 1949 publicou um livro que é considerado um clássico da literatura feminista: “O Segundo Sexo”. Nessa obra, faz importantes análises sobre a condição feminina. De início, faz um questionamento que ecoa até os dias atuais. Ela pergunta: “O que é ser uma mulher?” (BEAUVOIR, 1970, p. 9). Assim, ela questiona o que seria inquestionável para as pessoas em sua época, e, para muitos, ainda hoje, posto que vigorava, como ainda persiste, a naturalização da divisão binária dos sexos.

A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mesma mas relativamente a êle; ela não é considerada um ser autônomo... A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é um inessencial perante o essencial. O homem é o sujeito absoluto; ela é o Outro (BEAUVOIR, 1970, p. 10-11).

Beauvoir denuncia com firmeza, já na década de 40, o androcentrismo que alicerçava a sociedade e a posição inferiorizada da mulher. A partir dos estudos profundos que realizou, pôde constatar que o desenvolvimento das pesquisas biológicas acerca da reprodução humana existente até então, não foi capaz de determinar um ponto incontestado a partir do qual se poderia justificar a chamada diferença entre os sexos e a utilização desta para o estabelecimento de uma hierarquia, que apontasse a mulher como ser inferior ao homem.

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). Essa famosa frase de Simone de Beauvoir vem chamar a atenção para o fato de que não há uma essência, uma natureza feminina, mas que o que se atribui e se cobra de uma

mulher, o que se diz e pensa sobre ela, o tratamento que lhe é dispensado, é fruto de uma construção histórica, cujo cimento são relações desiguais de poder diante dos homens.

Apesar das críticas a Simone de Beauvoir apontarem que suas reflexões não ultrapassam os limites da heteronormatividade, considera-se que seu pensamento é fundamental para o desenvolvimento do conceito de gênero enquanto categoria produzida discursivamente, pois que é um marco no sentido de apontar o androcentrismo e o caráter histórico e social da inferiorização feminina, para aqueles e aquelas que se dedicaram posteriormente a compreender o gênero. Dentre esses e essas, é oportuno destacar o pensamento de Tereza de Lauretis.

Segundo Lauretis (1994), predominava no pensamento feminista dos anos 60 e 70, a concepção de gênero enquanto diferença sexual, tendo se configurado, a partir dessa ideia central, uma série de outros conceitos, como: cultura da mulher, escrita feminina, feminilidade, dentre outros. Essa forma de conceber gênero trouxe limitações ao pensamento feminista, pois que acabou por circunscrevê-lo a um campo conceitual centrado numa oposição universal do sexo, onde a mulher é vista como a diferença do homem. Esse fundamento levou ao desenvolvimento de uma “essência arquetípica da mulher”, bem como de uma feminilidade “metafísica discursiva” (LAURETIS, 1994, p. 207). Afirma que, ao seguir por esse caminho, a literatura feminista não vislumbrava o gênero enquanto uma categoria linguística, cultural, que participava da construção do próprio sujeito generificado. Assim, o conceito de gênero foi confundido, com a própria diferença sexual.

Na busca pela superação desse impasse, a estudiosa em pauta defende a necessidade de se pensar o gênero a partir de uma visão teórica foucaultiana, na qual a sexualidade pode ser pensada como uma “tecnologia sexual”. De acordo com essa concepção, o gênero é compreendido como representação e autorrepresentação, sendo produzido por diferentes tecnologias sociais, epistemologias, discursos e práticas institucionalizadas, bem como por práticas da vida cotidiana. Nesse sentido, gênero não é algo que constitua o ser humano aprioristicamente. “Assim como a sexualidade o gênero não é uma propriedade de corpos”, diz Lauretis (1994, p. 208).

É necessário pontuar que, embora Lauretis beba em fontes foucaultianas e considere radical a teoria de Michel Foucault, considera, no entanto, que se trata de um pensamento androcêntrico, pois que não se ocupou das especificidades das tecnologias sexuais no que tange ao direcionamento distinto para homens e mulheres, como se ignorasse os seus interesses conflitantes. Afirma que, na teoria foucaultiana, a sexualidade não é concebida como tendo uma expressão masculina e outra feminina, pois a sexualidade é

idêntica para todos, e, em se considerando o androcentrismo, é, portanto, masculina. Embora combata a tecnologia social que produz a sexualidade e a opressão sexual, Foucault acaba por negar o gênero, no sentido de que nega as relações sociais desiguais de gênero que constituem e validam tal opressão, e com esse entendimento acaba por excluir o gênero, sem, no entanto, invalidá-lo (LAURETIS, 1994).

Todos os discursos sobre a sexualidade são diferenciados quanto ao gênero e portanto múltiplos, as mesmas práticas de (hetero) sexualidade possivelmente terão significados distintos para homens e para mulheres pois que são vivenciados pela mediação de discursos distintos [...] acredito que para pensar o gênero (homens e mulheres) de outra forma e para (re)construí-lo em termos outros que aqueles ditados pelo contrato patriarcal precisamos nos afastar do referencial androcêntrico, em que o gênero e a sexualidade são (re)produzidos pelo discurso da sexualidade masculina (LAURETIS, 1994, p. 224 e 227).

As elaborações da autora supramencionada propõem uma reviravolta na forma de abordar as questões relativas à sexualidade e ao gênero, e que fosse capaz de romper com o velho esquema que perpassa historicamente as distintas concepções de sexualidade desenvolvidas no ocidente, que tem no homem o parâmetro a partir do qual tudo é pensado. Pondera Lauretis (1994), que a ideia de uma sexualidade feminina, autônoma, desvinculada da masculina, só começa a ser pensada a partir de reflexões do feminismo contemporâneo. Antes disso, afirma que a sexualidade feminina fora definida dentro de um campo de oposição ou de encontro à sexualidade masculina.

Falar em gênero sem referenciar o movimento feminista, seria como falar de uma obra sem reconhecer o seu autor. O movimento feminista possui grande importância no processo de emergência e desenvolvimento do conceito de gênero.

O movimento feminista, compreendido enquanto um movimento social e organizado em prol da emancipação das mulheres, costuma ter sua emergência identificada no ocidente, no séc. XIX. Nesse período, de acordo com Louro (1997, p. 14-15), ocorreu o que ficou denominado como “a primeira onda do feminismo”. As manifestações contra a discriminação da mulher alcançaram maior visibilidade durante o amplo movimento pelo direito de voto feminino, que ficou conhecido como “sufragismo”, um dos maiores movimentos políticos de massa da história. Esse movimento se intensificou num contexto histórico no qual as ideias liberais de cidadania serviram de base às conquistas pelo voto, sem exigência de qualificação de renda, porém, que não foi estendido às mulheres.

Declaram Alves e Pitanguy (2003), que o sufragismo, enquanto um movimento organizado, foi iniciado nos Estados Unidos, em 1848. Somente após 72 anos de luta, em setembro de 1920, foi concedido direito de voto às mulheres naquele país. Na Inglaterra, o

movimento precisou lutar por mais de seis décadas para, em 1928, finalmente ser vitorioso. No Brasil, a luta pelo voto das mulheres não se constituiu em um movimento de massas. Tendo se iniciado somente em 1910, quando da fundação, pela professora Deolinda Daltro, do Partido Republicano Feminino, cujo objetivo era trazer de volta ao Congresso Nacional o debate sobre o voto da mulher. Somente em 1932, o direito de voto foi estendido às mulheres em todo o território nacional.

Assevera Louro (1997), que os objetivos da “primeira onda do feminismo” atendiam aos interesses das mulheres brancas de classe média, e, uma vez os mesmos tendo sido alcançados, houve um refluxo no movimento de organização das mulheres, o qual só foi retomado no final da década de 60, quando ocorreu a “segunda onda do feminismo”, momento em que o movimento passou a se preocupar, também, com a produção de uma teoria condizente com sua prática social e política. É nesse contexto de debate teórico, com a participação de feministas militantes e de outras situadas na academia, que, como pontua Louro (1997), o conceito de gênero emerge e é problematizado.

Trata-se de um momento histórico, de ampliação das reivindicações por transformações sociais e políticas nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. Segmentos sociais distintos, como negros, estudantes, intelectuais, mulheres, dentre outros, protestam contra os sistemas políticos conservadores, contra a discriminação e o universalismo das teorias.

A década de 60 caracterizou-se por intensa mobilização na luta contra o colonialismo, a discriminação racial, pelos direitos das minorias, pelas reivindicações estudantis. Estes movimentos ampliaram o campo do político, alargando a compreensão das contradições sociais para além do estritamente econômico, revelando a existência de outras formas do exercício do poder. Tais movimentos trazem o *individual* para o campo do político, tornando-o *coletivo*, demonstrando que o ser social não se esgota na experiência de sua classe. Não é apenas por relações de produção que o indivíduo está impregnado, mas também por relações de sexo, raça, instâncias estas que também se concretizam numa distribuição desigual de poder (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 58, grifo da autora).

É nesse contexto que surgem os chamados “estudos da mulher”, desenvolvidos por feministas vinculadas às universidades, que passam a pesquisar questões vivenciadas em suas militâncias. O objetivo desses estudos era dar visibilidade às mulheres, tendo em vista que foram excluídas historicamente dos espaços sociais e políticos de decisão e poder. Denunciaram a ausência das mulheres em vários campos como a arte, as letras e a ciência. Colocaram em evidência questões que não costumavam ser alvo de reflexões acadêmicas, a saber: relações familiares, sexualidade, corpo, prazer, sentimentos, cotidiano doméstico,

profissionalização, dentre outros (LOURO, 1994).

Embora esses primeiros estudos não tenham questionado a noção reducionista, que afirma a existência de um universo feminino, revestiram-se de importância à medida que acabaram por colocar em foco a temática da mulher, sinalizando sobre a necessidade da ampliação do debate nesse campo. E, conforme afirma Louro (1994), esses estudos possuíam o caráter de ter um posicionamento político bem definido. Denunciavam a inferiorização da mulher e demarcavam a necessidade de mudança. Houve uma verdadeira transgressão dos valores acadêmicos de objetividade e neutralidade, na medida em que as estudiosas integravam seu próprio objeto de estudo e produziam saberes, movidas pelas suas próprias necessidades.

Com o avanço dos estudos feministas, vertentes distintas se desenvolveram a partir da adoção de bases epistemológicas diferenciadas, como o marxismo e a psicanálise. No entanto, o rechaçamento ao androcentrismo existente em tais teorias, levou um grupo de estudiosas a desenvolver teorias que se propunham a ser de cunho propriamente feminista, sendo chamado “feminismo radical” (LOURO, 1997).

É importante pontuar que, até esse momento, o pensamento feminista ainda não havia conseguido se desenvolver a ponto de problematizar e superar a visão hegemônica da diferença sexual centrada em caracteres biológicos, pois a ideia de definição do masculino e do feminino, a partir de distinções anatômicas, perdurava. Conforme foi visto com Lauretis (1994), nesse contexto a categoria de gênero ainda era confundida com diferença sexual.

Somente na década de 80, começa-se a teorizar gênero como uma categoria que retrata as bases sociais da divisão e desigualdade entre os homens e as mulheres.

A historiadora Joan Scott, é uma das mais importantes teóricas de gênero. “Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história.” (SCOTT, 1995, p. 1). É assim que Joan Scott inicia suas reflexões sobre gênero, no texto clássico “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, publicado inicialmente em 1986. Dessa forma, demarca que o conceito de gênero precisa ser contextualizado historicamente.

Segundo Scott (1995), foi entre as feministas norte-americanas que o termo “gênero” foi utilizado para pontuar o caráter social das distinções feitas a partir do sexo. “A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 3).

Após refletir sobre as várias formas<sup>6</sup> distintas de apropriação do termo “gênero” pelas historiadoras feministas, Scott chega à conclusão que nenhuma dessas abordagens dá conta de ultrapassar as concepções a-históricas e polarizadas no tocante às relações de gênero. Defende que é necessário historicizar e desconstruir os termos da diferença sexual, rejeitando a oposição binária e as ideias de permanência e fixidez que a constitui. A partir do conceito de desconstrução de Jacques Derrida, sinaliza-se o deslocamento da construção hierárquica da oposição binária, rechaçando sua aceitação como algo dado, pertencente à natureza das coisas (SCOTT, 1995).

Preceitua também a autora que a oposição binária masculino-feminino, que posiciona homens e mulheres em polos opostos, faz parte de uma construção histórica de relações hierarquizadas, onde o feminino se constitui no polo inferiorizado e dominado. Embora produzida pelas relações sociais de poder, essa dicotomia costuma ser percebida tanto pelos homens quanto pelas mulheres enquanto natural, perene e essencial aos gêneros. Seria necessário, conforme as suas convicções, centrar o esforço reflexivo em questionar, problematizar essa relação fixa e rígida entre o masculino e o feminino. Descobrir como e por que as relações entre os gêneros foram forjadas desiguais ao longo da história da humanidade.

Ao se referir às elaborações de Joan Scott, acerca da oposição binária masculino-feminino, Louro (1997) faz referência a Jacques Derrida, afirmando que, para esse filósofo, a modernidade é marcada por um pensamento dicotômico, onde presença-ausência, teoria-prática, ciência-ideologia, público-privado, e muitas outras polaridades permeiam a própria constituição dos sujeitos.

No “jogo das dicotomias” os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca também a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e nos pensar dentro dessa lógica [...] desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria em observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado e reprimido) e vice-versa (LOURO, 1997, p. 31).

Consoante essa compreensão, é inviável desenvolver um estudo crítico que contemple amplamente a realidade das relações de gênero, caso se proceda a uma abordagem específica e desconexa de cada um dos sexos. Quando, equivocadamente, se tenta compreender de forma separada as concepções de masculino e de feminino, termina-se por cair numa armadilha que não permite vislumbrar as conexões históricas, indissociáveis,

---

<sup>6</sup> Gênero como sinônimo ou substituto de mulheres; como relativo ao estudo das coisas inerentes às mulheres; gênero na visão das teóricas do patriarcado; gênero segundo a perspectiva das feministas marxistas e gênero a partir das teorias psicanalíticas voltadas para a explicação da formação da identidade de gênero.

existentes entre esses modos de representação dos homens e das mulheres.

Scott (1995, p. 21) conceitua gênero como um:

[...] elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder [...] implica elementos relacionados entre si: símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas; conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas; uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais e; a identidade subjetiva.

Segundo esse entendimento, os conceitos normativos comparecem nas doutrinas educativas, científicas, religiosas, políticas ou jurídicas, e assumem a forma de uma oposição binária que reduz e aprisiona, sem abertura para questionamento, o sentido do masculino e do feminino. Tais conceitos têm uma relação de dependência frente a outras possibilidades de sentidos, as quais são rejeitadas e reprimidas diante da imposição hegemônica desses entendimentos vistos como únicos possíveis. “A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito” (SCOTT, 1995, p. 21).

A referência ao político e às instituições sociais atende a uma exigência de análise histórica, que visa destruir a ideia de fixidez presente na representação binária dos gêneros. No que tange à identidade subjetiva, o gênero integra a concepção e a construção do poder em si, que legitima e constrói as relações sociais. “O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 23).

A partir dessas reflexões, pode-se dizer que o gênero permeia toda a vida dos indivíduos, integra o campo da linguagem, do simbólico, do discursivo. Diz dos sentidos, estereótipos, ideologias, normas, atitudes e comportamentos engendrados no bojo das relações sociais de poder, que direcionam e normalizam o entendimento social hegemônico sobre o masculino e o feminino.

A filósofa norte-americana Judith Butler, reconhecida teórica de gênero, desenvolveu estudos que questionaram a forma de trabalhar o conceito de gênero dentro de uma matriz heterossexual. Também trabalhou a desconstrução da identidade enquanto algo uno e fixo, em favor da multiplicidade e instabilidade das identidades de um sujeito visto como fragmentado. Essa perspectiva é fruto da chamada “teoria performativa do gênero”, elaborada por Butler.

Butler (2000, p. 151) comunga com Michel Foucault e defende que:

[...] a categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa [...]. Em outras palavras, o “sexo” é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou uma condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas.

A ideia de que o corpo não se configura em uma natureza essencial, constitui-se numa importante contribuição do pensamento de Butler, para quem o corpo também resulta de uma construção discursiva. Preceitua Mariano (2005, p. 492), que Butler “critica a noção de corpo como biológico, portanto como pré-discursivo”, pois para a filósofa, antes de serem marcados pelo seu gênero, os corpos não possuem uma existência significável.

Afirma Mariano (2005), que esse pensamento critica a compreensão de gênero enquanto uma interpretação cultural do sexo, pois que concebe o sexo também como cultural e produzido discursivamente. Assevera que as estruturas binárias do sexo e do gênero são normatizadas pelo discurso hegemônico, fato que impõe limites para que o gênero possa ser configurado em múltiplas possibilidades, no bojo desse discurso hegemônico que, para Butler (2000), é centrado no “falocentrismo” e na “heterossexualidade” compulsória.

Ainda seguindo Butler (2000), a materialização do “sexo” a partir de normas regulatórias, impostas reiteradamente, não ocorre de forma completa e definitiva, haja vista a inconformidade dos corpos às normas que operam a sua materialização. Defende que a “força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória” (BUTLER, 2000, p. 152). Elabora o conceito de “performatividade” de gênero que:

[...] deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia [...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Nesse sentido, o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será pensada como efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder. Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria (BUTLER, 2000, p. 152).

A partir dessas reflexões, a pensadora sobredita conclui que o “sexo” constitui-se em uma das normas através da qual o sujeito passa a existir, com um corpo adjetivado nos limites específicos de uma cultura heterossexual, a qual produz um campo de inteligibilidade

dos sujeitos e que se revela excludente na medida em que, para a sua própria manutenção, cria pela mesma dinâmica aqueles que correspondem à norma heterossexual e aqueles que, por não corresponderem, não são considerados de fato sujeitos. É o que a referida autora denomina de seres “abjetos” que, à primeira vista, podem parecer não generificados. “Nesse sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, ‘dentro’ do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio” (BUTLER, 2000, p. 153).

Note-se que o sujeito, para assim ser considerado numa sociedade heteronormativa, precisa ser identificado como heterossexual, pois, do contrário, a sua condição de sujeito é questionada, sendo alvo de estranhamento, censura, discriminação, exclusão, tratamento dispensado a todos os seres humanos que historicamente não correspondem ao binarismo rígido do sexo e do gênero: nessa situação, a própria humanidade é questionada.

Para Butler (2000), o gênero é construído de forma excludente, sendo que a produção do humano ocorre em oposição ao inumano, afirma que a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano, o humanamente impensável. “Esses locais excluídos vêm a limitar o ‘humano’ com seu exterior constitutivo, e assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação” (BUTLER, 2000, p. 158).

A dinâmica excludente da construção de gênero ocorre no bojo de um sistema normativo que lança mão de um aparato regulador. “O aparato regulador que governa o gênero é ele próprio generificado [...] que gênero requer e institui seu próprio regime regulador e disciplinar específico” (BUTLER, 2014, p. 252). O gênero visto enquanto norma, age no campo de práticas sociais, geralmente de forma implícita na dinâmica de normalização dessas práticas.

No debate teórico sobre a norma, Butler dialoga com Foucault e acata à ideia por ele defendida de que, no séc. XIX, a norma emerge como um modo de regulação social diferente das operações da lei, que uma norma integra a arte de julgar e que, embora esteja relacionada ao poder, não se caracteriza pelo uso da força. A autora acrescenta ao debate as ideias do sociólogo Francois Ewald, para quem a ação da norma e a normalização, embora ocorram apoiadas no sistema jurídico, têm a prerrogativa de se manterem independente da legislação, das mais variadas formas.

De acordo com Ewald, a norma transforma constrangimentos num mecanismo, e assim marca o movimento pelo qual, em termos foucaultianos, o poder jurídico torna-se produtivo; ela transforma as restrições negativas do jurídico nos controles mais positivos da normatização; assim, a norma desempenha essa função transformadora. A norma assim marca e causa a mudança entre pensar o poder como uma limitação jurídica para pensar o poder como (a) um conjunto organizado de restrições e (b) um mecanismo regulador (BUTLER, 2014, p. 264).

Para Butler (2014), os estudos *queer* contemporâneos questionam a redução do gênero à sexualidade, e defendem que não existe nenhum tipo de correlação entre gênero e práticas sexuais específicas, bem como que o gênero não pode ser redutível à heterossexualidade hierárquica, pois que quando contextualizado pelas sexualidades *queer*, assume formas distintas, o que leva a concluir que o binarismo de gênero só ocorre dentro do quadro heterossexual. Nesse contexto, ao diferir gênero e sexualidade, demonstra que esta não é limitada, presa ao gênero, mas que possui possibilidades distintas, as quais desconstruem os argumentos reducionistas que a ligam ao gênero. Da mesma forma, a distinção entre gênero e sexualidade permite apontar possibilidades para o gênero fora dos limites rígidos impostos pela hegemonia heterossexual.

Pode-se perceber, a partir das reflexões acima, que o pensamento de Judith Butler dialoga com as ideias de Foucault, no que diz respeito à consideração do sexo e do gênero como categorias normativas, construídas discursivamente no jogo das relações de poder. O discurso hegemônico tem produzido o sexo e o gênero de forma normativa, definindo a heterossexualidade enquanto única forma legítima de expressão dos desejos e prazeres, relegando as vivências diversificadas do gênero e do sexo ao campo das perversões, de acordo com as palavras de Foucault; das abjeções, para usar a terminologia de Butler.

Ocorre, assim, a produção do sujeito mediante um processo de subjetivação pela divisão. Esse sujeito é produzido para se reconhecer enquanto sujeito de um gênero e de uma sexualidade heterossexual, reconhecimento este que só pode se processar ao mesmo tempo em que nega os desejos e práticas sexuais não-hetero. Dividido em seu interior e dividido em relação àqueles identificados com a negação que carrega dentro de si, segue em conflito, estranhando, não somente esse “outro”, “abjeto”, “perverso”, “estranho”, mas estranhando e em conflito consigo mesmo.

Diante da explanação feita até aqui, na qual as categorias sexo, corpo, gênero e sexualidade foram referidas, principalmente através do pensamento de autores como Michel Foucault, Thomas Laqueur, Tereza de Lauretis, Joan Scott e Judith Butler, convém questionar sobre a possibilidade de se definir tais termos. Afinal, o que é sexo? O que é gênero? Sexualidade é distinta de sexo? E o corpo, onde se situa? É possível se chegar a uma

conclusão acerca do que é ser homem e do que é ser mulher? Hoje, mais do que nunca, esses questionamentos fazem parte do cotidiano das pessoas, haja vista o acirramento dos conflitos e da violência sofridos pelos sujeitos que são inferiorizados pela lógica androcêntrica e heteronormativa que regula as sociedades contemporâneas.

Apesar das críticas e dos pontos de discordâncias entre os citados pensadores, considera-se que há um movimento histórico de avanço nos estudos sobre gênero e sexualidade. Produzidos em períodos distintos, os saberes sobre as citadas categorias não são desenvolvidos de forma estanque, pois que bebem em fontes anteriores, e prosseguem avançando em uma dinâmica de problematização.

Assim, foi possível perceber um eixo de encontro das ideias desenvolvidas pelos pensadores citados. Trata-se do caráter histórico, social e cultural inerente ao sexo, ao gênero, ao corpo e à sexualidade. Todos corroboram com a premissa de que tais categorias são produzidas, discursivamente, no contexto de relações sociais de poder, tendo como pilares de sustentação: o androcentrismo; o determinismo biológico; o binarismo de gênero e a heteronormatividade.

A partir desse entendimento, foi possível constatar que gênero, corpo, sexo e sexualidade se confundem, sendo difícil delimitar onde um começa e o outro termina. Nem mesmo o corpo, essa constituição física, orgânica, visível e palpável, e todo o conhecimento desenvolvido sobre o seu funcionamento químico e sua relação com os prazeres sexuais, é capaz de oferecer um lugar certo, definitivo e não controverso, no que tange a uma diferenciação em relação às demais categorias referidas.

O corpo também é produzido discursivamente, afinal, sua divisão em órgãos se deu de forma arbitrária, não sendo possível simplesmente aceitar, por dado e inquestionável, que vagina, útero e seios sejam órgãos que identificam uma mulher, e que pênis e testículos sejam os órgãos que identificam um homem. A princípio, os grupos hegemônicos com poderes para produzir a “verdade” sobre o sexo assim determinaram, tendo distribuído essa terminologia entre seres cujos corpos possuem leves distinções.

Dessa forma, a definição do que seja esperado e permitido, ou não, ao homem e à mulher ser, fazer, ou possuir, não possui uma relação com essências naturalmente existentes e imutáveis. A mudança histórica e contínua nos papéis de gênero é uma comprovação incontestável dessa realidade.

É importante pontuar, que não se está dizendo que o corpo não exista materialmente. Como foi dito, o corpo é visível e palpável, no entanto, cada indivíduo passa a perceber e reconhecer o seu corpo pela mediação de outros seres humanos, que o nomeiam e

lhe atribuem sentidos que são introjetados pelo indivíduo, o qual é ensinado a identificar e vivenciar o sexo, o corpo e o gênero, de acordo com os processos de normalização social que experiencia em sua história de vida.

Dizer que se confundem não é a mesma coisa que dizer que são idênticos, mas que não se pode compreender um sem que se esteja atento às correlações que possuem com os demais. Corpo, sexo, gênero e sexualidade, são produzidos continuamente através da história, tendo os seus sentidos sido modificados conforme a necessidade de utilizá-los enquanto estratégias de poder no contexto das correlações de forças sociais.

No contexto heteronormativo, há uma exigência de correspondência entre corpo-sexo-gênero-sexualidade. Assim, um corpo é determinado como pertencente ao sexo feminino se tiver vagina, e nesse caso é esperado que essa mulher tenha uma identidade de gênero também feminina, ou seja, que se reconheça como mulher, devendo ainda se relacionar sexualmente com indivíduos do sexo distinto do seu: homens. Por sua vez, um corpo é determinado como pertencente ao sexo masculino se tiver pênis, sendo esperado que esse homem se reconheça como homem, e se relacione sexualmente com pessoas do sexo feminino.

É certo que a sexualidade, como mostrou Foucault, não se trata de uma realidade que existe *a priori*, que está no tecido social aguardando para ser entendida, captada. Assim, essa pesquisa foi desenvolvida tendo-se como premissa que a sexualidade é de fato um dispositivo. Que o corpo, é claro, possui existência real, no entanto, desde sempre, também não existe independentemente do que foi pensado e dito sobre ele, portanto, nunca escapou à marcação do seu gênero, premissa esta que se aplica também ao sexo.

Por fim, é importante pontuar que se concorda com as elaborações de Butler (2014), sobre o fato de que o binarismo de gênero só ocorre circunscrito ao modelo da heterossexualidade, e que o gênero não se encontra preso à sexualidade, não havendo correlação entre este e as práticas sexuais específicas.

A condição dos transgêneros pode bem exemplificar essa ideia. Um indivíduo dotado de útero e vagina, que não se identifica enquanto mulher, mas sim com o sexo masculino, relaciona-se sexualmente com outro homem dotado de pênis. Dessa relação, o homem com vagina engravida, resultando, assim, em um indivíduo que desafia de uma vez por todas o determinismo biológico e o binarismo de gênero: um homem grávido.

Essas e outras possibilidades de experienciar o gênero e a sexualidade, fora das cercanias rígidas da heterossexualidade e da norma de gênero, têm suscitado discussões calorosas no jogo atual das correlações de força social. Tanto no campo acadêmico quanto no

religioso, há uma disputa para definir a verdade sobre o gênero e a sexualidade, marcada por uma acentuada homofobia e por um desconhecimento da trajetória histórica dos saberes nessa área.

As mais variadas mídias têm permitido a ampliação desses embates de uma forma nunca antes testemunhada. A produção de saberes, que antes era controlada somente pelos interesses hegemônicos daqueles que detinham os meios de comunicação, hoje se dissemina entre milhões de pessoas e grupos que, através da revolução proporcionada pela internet, principalmente via redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*, questionam, problematizam, corroboram, reproduzem, inventam, modificam, discriminam, apoiam, enfim, expressam amplamente suas posições distintas acerca do gênero e da sexualidade.

Essa disseminação do debate/embate em torno das questões de gênero e sexualidade são também vivenciadas no cotidiano educacional, no qual as demandas aos educadores, por um posicionamento, se faz sentir. Nesse contexto, o questionamento que se coloca é: Como as professoras e professores têm reagido a essa realidade? De que forma tem sido afetada a sua subjetividade e sua prática docente?

Voltada para a análise do discurso de professores e professoras acerca da diversidade sexual e de gênero, a presente pesquisa tem como proposição estar atenta aos processos de subjetivação aos quais está submetido o docente, enquanto alguém que exerce as “funções de sujeito” de uma sexualidade e de um gênero e, indissociadamente, a “função de sujeito” que educa profissionalmente, no contexto das relações de poder, no bojo do dispositivo educacional que, por sua vez, está articulado ao dispositivo da sexualidade e à norma de gênero.

No item que se segue, tecer-se-ão reflexões acerca de como o dispositivo educacional vem historicamente sendo construído em articulação com o dispositivo da sexualidade. Será, também, abordado de que forma as temáticas da sexualidade e gênero têm sido trabalhadas ao nível das políticas públicas educacionais.

## 2.5 Gênero e sexualidade na formação discursiva educacional brasileira

“Socorro  
Eu quero sexo! Me dá sexo!  
Como é que eu fico sem sexo?  
Sexo!”

Fragmentos de “Sexo” (Ultraje a Rigor).

Por que falar de sexo na escola, no contexto de uma educação institucionalizada? Perder tempo com esse assunto, que não diz respeito a um espaço público, pois que é do foro íntimo de cada um? É necessário se ocupar dos conteúdos, afinal, o papel da educação não é proporcionar conhecimentos? Eis um dos discursos que persiste no ambiente acadêmico.

Ainda que se pese o número considerável de situações e conflitos que ocorrem no ambiente educacional, envolvendo a sexualidade e o gênero e, mesmo que haja uma política educacional, com aparatos regulamentares voltados para essa temática, é notório que falar sobre sexualidade no contexto educacional suscita resistências, ansiedades, angústias, principalmente entre os docentes, afinal, como abordar uma temática que não esteve presente no percurso de sua formação profissional? Uma temática vista como tabu e de domínio exterior ao fazer profissional do professor? O discurso que nega a necessidade de se trabalhar as questões relativas à sexualidade e gênero na escola, pode estar refletindo a falta de problematização e conhecimento acerca da existência do dispositivo da sexualidade apontado por Foucault, o qual se encontra disseminado e em funcionamento em todas as instituições sociais, e de maneira privilegiada no espaço educacional.

É importante pontuar que, analisar os discursos de professoras e professores acerca da diversidade sexual e de gênero, requer que se questione sobre as suas próprias historicidades e identidades. Afinal, de qual docente se está falando? A quais processos de subjetivação foi submetido? O que a sociedade esperou e espera hoje desse segmento profissional?

A produção desse docente está necessariamente articulada ao percurso que tem sido realizado pela educação pública brasileira, na construção de saberes impostos como verdadeiros, no campo da sexualidade e das relações de gênero, bem como saberes relativos ao desempenho docente. Esses saberes integram a formação discursiva educacional que embasa o processo de reconhecimento dos docentes enquanto sujeitos que encarnam, não apenas a função de educar, mas de educar de uma determinada forma, com posturas, conhecimentos, permissões e interdições características. Uma verdadeira prescrição do que deve se esperar das educadoras e dos educadores e, conseqüentemente, da instituição educacional.

Expõe Foucault (2014a), que o sistema educacional é caracterizado por oposições e lutas sociais. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014a, p. 41). O sistema educacional, portanto, é um espaço privilegiado para a operacionalização de uma variedade de técnicas de poder.

As instituições pedagógicas são apontadas por Foucault (1988, p. 36), enquanto espaços nos quais se construíram discursos sobre a sexualidade, desde o séc. XVIII. Para ele, a instituição escolar constitui-se em um sistema regrado.

A atividade que garante a aprendizagem e a aquisição das aptidões ou dos tipos de comportamento aí se desenvolve por meio de todo um conjunto de comunicações regradas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e por meio de toda uma série de procedimentos de poder (encerramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2014b, p. 131).

Note-se, que a educação formal constitui-se numa instituição que possui as condições estratégicas para engendrar e reproduzir discursos que atendam aos interesses de determinados grupos sociais, em detrimento de outros. Historicamente, tem servido à reprodução dos interesses daqueles que integram a parcela da população que detém maior poder na dinâmica das correlações de forças.

Discorre Louro (1997), que a escola sempre realizou a separação das pessoas. Promoveu a distinção entre aqueles que a ela tinham acesso e os que não tinham. Internamente, separou as pessoas por idade, religião e gênero. “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” (LOURO, 1997, p. 58). Seguindo ainda o mesmo autor, é a partir do cotidiano das práticas escolares que se deve perceber o processo de constituição de sujeitos que ocorre na educação. Assegura que é necessário questionar aquilo que é visto como natural, ou seja, refletir e destacar o caráter histórico e cultural presente naquilo que vem sendo naturalizado.

Sobre o fato da escola se constituir num espaço de separação das pessoas, é interessante observar as reflexões de Foucault (1984) sobre a amizade. Para o filósofo, nos séculos que se seguem à Antiguidade, a amizade entre os homens era considerada um tipo de relação muito importante, fato que passa a sofrer modificações a partir do séc. XVI, período em que a amizade começa a ser vista como “algo perigoso”.

O exército, a burocracia, a administração, as universidades, as escolas, etc. - no sentido que se tem essas palavras nos dias de hoje - não podiam funcionar diante de amizades tão intensas. Podemos ver em instituições um esforço considerável por diminuir ou minimizar as relações afetivas. Neste caso em particular, nas escolas. Quando se inauguraram as escolas secundárias que acolheram alguns jovens rapazes, um dos problemas foi o de saber como se podia não somente impedir as relações sexuais, claramente, mas também em impedir as amizades (FOUCAULT, 1984, p. 6).

Note-se que, ao fazer as separações, impor barreiras às expressões da afetividade e

da sexualidade, criar mecanismos de vigilância e confissão, a escola desenvolve estratégias que a integram à dinâmica social mais ampla que, como pontuado anteriormente, Foucault chamou de “erotismo discursivo generalizado”.

Especificamente em relação ao Brasil, a produção discursiva sobre o sexo no contexto educacional se iniciou a partir dos anos 20 e 30 do séc. XX. Nesse período, os chamados “desvios sexuais” passaram a ser definidos como doenças, não mais como crimes. A escola recebeu, então, o status de espaço adequado para cuidar da sexualidade de crianças e jovens, a partir de uma intervenção de caráter preventivo, nos moldes da medicina higiênica, com o objetivo de normalizar os comportamentos (ALTMANN, 2001).

Consoante César (2009), a preocupação com uma educação sexual voltada para crianças e jovens, segundo bases higienistas e eugênicas, já era alvo de discussões entre médicos e educadores, desde o final do séc. XVIII. No início da década de 60, ocorreu o que ela denominou de “segunda onda da educação sexual brasileira”, momento em que a temática da educação sexual foi tomada de forma mais sistemática pelo discurso pedagógico. Pondera que o Brasil vivia um contexto de “renovação pedagógica”, um reflexo da crítica educacional que estava sendo desenvolvida em vários continentes. Algumas escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, realizaram programas de educação sexual, experiências que foram findadas pela ditadura militar.

Em 1965, os professores do ensino secundário foram proibidos de abordarem, nas escolas, os temas da sexualidade e da contracepção. O regime militar se encarregou de coibir quaisquer discussões pedagógicas acerca da educação sexual no âmbito do Estado, embora houvesse iniciativas de resistência, que se tornaram uma das frentes de luta pela redemocratização do país.

No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos (CÉSAR, 2009, p. 41).

Ainda de acordo com a autora acima citada as influências do movimento feminista, enquanto instrumento de questionamento das práticas pedagógicas voltadas à educação sexual, desapareceram completamente e, a partir dos anos 80, passaram a predominar os discursos da saúde e da biologia, centrados na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e nos conhecimentos sobre a reprodução e a fisiologia dos seres

humanos. No início dos anos 90, diante da epidemia da *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (AIDS), ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), e da ideia de que a solução seria pela informação, a escola foi eleita enquanto local adequado para tal estratégia. A partir desse contexto, o discurso sobre sexualidade nas escolas será dominado, exclusivamente, pela ideia da prevenção, pelos temas das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, ficando o discurso sobre educação sexual limitado ao campo do chamado “sexo seguro” (CÉSAR, 2009, p. 42).

Preceituam Vianna e Unbehaum (2004, p. 82), que as correlações de forças sociais, que culminaram com a conquista dos direitos sociais contemplados na Constituição Federal de 1988, sofrem uma mudança diante da introdução de reformas neoliberais, notadamente, no início dos anos 90, no governo de Fernando Collor de Mello, medidas estas acentuadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995. Nesse contexto, a gestão pública empenhou-se em reduzir a responsabilidade do estado no que se refere ao oferecimento de serviços relacionados às políticas públicas sociais, dentre as quais a educação. O objetivo foi implementar reformas sem investir recursos para tal, o que no campo educacional significou a adequação do sistema de ensino às necessidades da economia capitalista na versão neoliberal.

Ressalta Garcia (2010), que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, tiveram como foco de suas políticas, na década de 90, proceder a uma reforma do sistema de ensino e das escolas com base numa visão gerencial, onde a qualidade da aprendizagem passa a ser avaliada via sistema de medição do desempenho escolar, feito através de exames e índices nacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse contexto, ocorre uma intensificação do controle sobre o trabalho escolar e docente, ficando a qualidade da educação resumida ao rendimento escolar, o que leva a uma competitividade entre escolas e professores.

Essas políticas, que pretensamente visam elevar a qualidade da aprendizagem, estimulam a competição e uma lógica produtivista, contribuem para a instituição de novas formas de exclusão (a partir do interior das instituições) que naturalizam não só a lógica empresarial e economicista na escola, como atribuem aos próprios indivíduos e instituições escolares a responsabilidade pelos fracassos ou pelos sucessos, vistos como (falta de) empenhos e esforços individuais (GARCIA, 2010, p. 453).

Foi nesse contexto que, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada, após ter tramitado por oito anos no Congresso Nacional. No sentido de

dar cumprimento à LDB, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) instituiu uma equipe de trabalho que elaborou, ainda em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passam a servir como referência para a estrutura dos currículos dos ensino fundamental e médio, abrangendo todo o território nacional.

Declara Altmann (2001, p. 579), que os PCNs “pretendem ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares”. Altman (2013, p. 74) afirma, ainda, que nos PCNs a educação sexual é apresentada como tema transversal, denominado de “orientação sexual”. Os temas transversais são determinados em razão de serem considerados assuntos que atendem a uma demanda social urgente. A justificativa para a sexualidade ter sido eleita como tema transversal foi a preocupação com o crescimento de casos de gravidez entre adolescentes, e com os riscos de contaminação pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Os PCNs preveem que os temas transversais devem ser trabalhados ao longo de todos os períodos de escolarização, nas diversas áreas que integram o currículo.

Em 1997 foi publicado, enquanto tema transversal dos PCNs, o fascículo intitulado “orientação sexual”, o qual possui um subitem denominado de “relações de gênero”. Essa publicação, de acordo com César (2009), marca a consolidação de uma educação sexual no contexto escolar.

É necessário chamar a atenção para o significado do termo “orientação sexual”, utilizado nos PCNs.

Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, está impregnando toda a prática educativa (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 307).

A partir dessa citação, pode-se perceber que o termo “orientação sexual” aparece como sinônimo de educação sexual, de um campo de saberes relacionados à sexualidade. No item dedicado à explanação sobre o entendimento de sexualidade adotado pelos PCNs, consta que a proposta de orientação sexual apresentada considera as dimensões biológica, psíquica, sociocultural e política da sexualidade (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997). Esse uso do termo “orientação sexual” difere do entendimento adotado nesta pesquisa.

Conforme explanado em nota de rodapé na introdução, compreende-se o termo

“orientação sexual” de acordo com o entendimento que vem sendo adotado na área da pesquisa científica e nos movimentos sociais, relacionado, portanto, à diversidade sexual, à forma como as pessoas se identificam sexualmente. Trata-se de afirmar as várias possibilidades de se viver a sexualidade, questionando a redução das práticas sexuais à heterossexualidade, enquanto estratégia de poder típica de sociedades heteronormativas. Nesse sentido, tanto as vivências heterossexuais, homossexuais, quanto as bissexuais, se constituem em expressões sexuais variadas dos seres humanos.

Esse entendimento de orientação sexual vem desmistificar o caráter de escolha racional, de opção, que costuma ser atribuído à homossexualidade, pois que ressalta a função do sentido do desejo sexual. A orientação sexual “não deve ser vista como algo fixo e/ou definitivo, já que o desejo não está previamente definido mesmo que haja um engendramento heteronormativo que procure capturá-lo” (SILVA, 2008, p. 4).

Convém ainda pontuar que, as orientações sexuais, assim como a sexualidade e o gênero, também são produzidas social e historicamente, e não se constituem em expressões da “natureza” humana, não se encontram armazenadas na pessoa desde a sua constituição, como se fossem uma essência da pessoa. Por isso, não são fixas, pois que podem responder às transformações que ocorrem nas diversas identidades sociais que constituem os sujeitos.

Afirmou-se anteriormente, que Butler (2000) defende a multiplicidade e a instabilidade das identidades de um sujeito que, assim sendo, é fragmentado. Nessa mesma linha de pensamento, Louro (2000) assegura que as identidades sociais (de gênero, sexual, de raça, de classe, de nacionalidade, etc.) se formam no âmbito da cultura e da história. Louro (2000, p. 9) ressalta que:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Ainda análogo à autora sobredita, as identidades sociais podem ser, num momento, atrativas e satisfazer o sujeito; porém, em outro momento, podem se revestir de outro significado, podendo ser rejeitadas, pois que o sujeito já não responde mais de forma afirmativa àquela interpelação. Defende, portanto, que todas as identidades, incluindo-se a identidade sexual e de gênero, são fragmentadas, instáveis, históricas e plurais.

Importa considerar, que a fluidez e a contingência das identidades sexual e de gênero não são aceitas nas sociedades ocidentais modernas heteronormativas, onde as rápidas

transformações de todas as ordens e as incertezas que suscitam, acabam por acentuar a necessidade de se agarrar a alguma coisa vista como “segura”, “natural”, “imutável”, como é o caso da sexualidade. Com base nas elaborações de Weeks, Louro (2000) destaca que os sujeitos tendem a temer a incerteza, o desconhecido, rechaçando, dessa maneira, a ideia de ter uma identidade não fixa, haja vista o medo de se sentirem dissolvidos.

Ressalta ainda a autora em foco que a sociedade heteronormativa realiza um empenho intencional, na tentativa de garantir uma fixidez das identidades masculina e feminina, definidas como “normais”. Nesse esforço, “articula as identidades de gênero ‘normais’ a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual” (LOURO, 2000, p. 20).

A produção de sexualidades abjetas em sociedades heteronormativas gera homofobia, realidade que, no Brasil, tem desencadeado os altos índices de violência contra os sujeitos da comunidade LGBTT. Altmann (2013) aponta que a temática da homofobia e da diversidade sexual não estão contempladas nos PCNs, e que essa política se apresenta como uma proposta curricular que não se preocupa com o investimento necessário à formação profissional, tendo sido criticada pelos movimentos sociais e segmentos acadêmicos.

A referida temática foi contemplada no “Programa Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual”. Este programa foi proposto pelo governo federal, no ano de 2004, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), com o objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11).

Dentre os onze eixos de ações que compõem o programa, o eixo V é dedicado a ações no campo educacional, constando de item que se refere ao fomento de cursos de formação inicial e continuada de professores na área da diversidade sexual, o que, como foi visto, não foi alvo de atenção nos PCNs. A importância do programa também pode ser ressaltada em função de ter sido construído em parceria com o movimento LGBTT e por ter se constituído na primeira política pública a reconhecer as diferenças existentes nesse segmento. No entanto, ainda que se pese as contribuições enquanto política pública voltada para o campo da diversidade sexual, o programa recebeu críticas que apontam à transferência de responsabilidades estatais para a sociedade civil. Segundo Froemming, Irineu e Navas (2010) trata-se de uma dinâmica que atende aos preceitos das políticas neoliberais implantadas no Brasil. As ações desenvolvidas foram dispersas e sem continuidade, com

predominância de atividades realizadas por Organizações Não Governamentais (ONGs), as quais se empenharam em pressionar o Estado para aumentar as verbas a elas destinadas, recursos estes utilizados para executar ações que são de competência estatal.

Em um país profundamente homofóbico como o Brasil, iniciativas que visam combater a homofobia e garantir direitos à população LGBTT, costumam enfrentar resistências dos grupos mais reacionários. Foi o que aconteceu em 2011, quando segmentos religiosos do Congresso Nacional pressionaram a suspensão da distribuição para as escolas de ensino médio, de vídeos produzidos pelo Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), os quais foram desrespeitosamente apelidados de *kit gay*, e tais vídeos integravam o programa “Escola sem Homofobia”.

Outra política pública relevante para a área educacional foram os cursos “Gênero e Diversidade na Escola (GDE) - Formação de professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais”. Na modalidade de educação à distância, é resultado de uma parceria entre órgãos do governo federal: secretaria especial de políticas para mulheres; secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação; e de entidades como o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ), e o British Council, órgão do Reino Unido que atua na área de direitos humanos.

O GDE possui o objetivo de:

Contribuir para a formação continuada de profissionais da educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões tratando articuladamente: relações de gênero, as reações ético-raciais, e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela (GDE, 2009, p. 10).

O projeto piloto do GDE ocorreu entre 2004 e 2007, a partir de então o curso passou a fazer parte dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através da Rede de Educação para a Diversidade, tendo sido ofertado por 38 universidades públicas, federais e estaduais, nas modalidades de aperfeiçoamento e especialização, das quais participaram 40 mil profissionais da educação (GDE, 2017).

Entre 2012 e 2013, o CLAM realizou um estudo avaliativo das atividades do curso GDE, intitulado “GDE+5”, do qual participaram 10 universidades, 4.265 concluintes e 61 polos UAB. Além do consenso de que o conteúdo do curso GDE precisa ser revisado e atualizado (em razão das mudanças que ocorreram no campo do gênero, sexualidade e

relações étnico raciais no Brasil, no período de funcionamento do curso até então), os resultados do processo apontaram, dentre outras dificuldades que:

A religião é percebida por parte das coordenações e dos/as concluintes como uma barreira à discussão sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Nesse sentido, há uma recomendação de que os temas da laicidade do Estado e da escola laica sejam incluídos no módulo de Diversidade (GDE, 2017, p. 88).

Os professores e professoras, que participaram do processo avaliativo, relataram que têm enfrentado resistências e falta de apoio nas escolas em que trabalham, para implementarem atividades pedagógicas sobre as temáticas do curso GDE.

Considera-se o curso GDE uma iniciativa relevante para o campo educacional, por se constituir numa política pública que aborda as questões de gênero e diversidade sexual, destinada, especificamente, para profissionais da educação. Ao analisar o livro de conteúdo do curso, pode-se perceber que as temáticas “gênero” e “sexualidade” são trabalhadas numa perspectiva crítica. Distribuídos em quatro módulos (1 - Diversidade; 2 - Gênero; 3 - Sexualidade e Orientação Sexual; 4 - Relações Étnico-Raciais), elaborados por uma equipe de estudiosos do CLAM, os temas são tratados segundo uma visão que questiona os preconceitos e discriminações dispensados aos sujeitos que contradizem as regras e comportamentos ditados pela heteronormatividade. Apontam que as exclusões que resultam dessa dinâmica social também se processam no ambiente escolar, podendo ser reproduzidas e reforçadas por professoras e professores.

É importante pontuar que a gestão pública brasileira tem desenvolvido políticas educacionais atreladas aos interesses de grupos econômicos nacionais e internacionais. Essa dinâmica é feita a partir do direcionamento das políticas conforme as diretrizes de agências internacionais que, contemporaneamente, formam uma rede com o poder de regular, à distância, os sistemas de educação por todo o globo terrestre. O Banco Mundial, a UNESCO, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), são algumas dessas agências.

Essa realidade corresponde ao que Bittencourt (2017, p. 555) denomina de “processo de internacionalização das políticas educacionais” que, segundo ela, pode ser notado no Brasil, a partir do início da década de 2000, no contexto dos PCNs, prolongando-se na década seguinte, com as diretrizes curriculares para a educação básica, e se consolidando nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicadas em 2015, 2016 e 2017.

No que se refere especificamente à modalidade de ensino-alvo da presente

pesquisa (o ensino médio), o governo federal realizou esforços para alinhar a política educacional às demandas contemporâneas apontadas pelas citadas agências internacionais. Em setembro de 2016, o presidente Michel Temer lançou a medida provisória nº 746 (BRASIL, 2016). Adotada com força de lei, a medida provisória instituiu a reforma do ensino médio, a qual após tramitar pelo congresso, foi sancionada pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Desde o seu lançamento como medida provisória, a reforma do ensino médio suscitou protestos em todo o país, com a participação ativa dos estudantes, que chegaram a fazer ocupação de escolas. Tratou-se de um movimento que reagiu à uma política pública feita sem o devido debate e participação da população, e que se constitui em mais uma manobra de um governo afinado com as regulações neoliberais.

A reforma do ensino médio flexibiliza os conteúdos que serão ministrados aos estudantes, tendo sido feitas mudanças nas disciplinas que integravam o currículo no decorrer dos três anos desse ciclo de ensino. Prevê-se que o currículo do ensino médio será definido pela BNCC, que até o momento (março/2018), ainda encontra-se em elaboração pelo MEC, que deverá encaminhá-la ao Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda no corrente ano. Em dezembro de 2017, somente a BNCC referente ao ensino infantil e ao ensino fundamental foi aprovada. De acordo com a Lei nº 13.415, em seus art. 3º e 4º:

A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, não paginado).

Note-se que, de acordo com a reforma do ensino médio, não haverá mais obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia. O que a lei propõe são estudos e práticas destas áreas, ficando como obrigatórias apenas as disciplinas de português e matemática, assim como a língua estrangeira obrigatória é o inglês, ficando o espanhol como segunda opção. Considera-se que tais mudanças são profundamente prejudiciais para o desenvolvimento de conhecimentos capazes de oferecer aos educandos um senso crítico, que auxilie num processo de problematização dos jogos de saber-verdade-poder

que engendram os discursos e produzem os sujeitos e as dinâmicas sociais excludentes, incluindo-se aqui as relativas ao gênero e à sexualidade.

Por outro lado, o art. 4º, § 5, da lei em foco, prevê que as escolas não são obrigadas a oferecer os cinco “itinerários formativos”, ficando aos seus critérios, caso haja vaga, possibilitar ao estudante, em fase de conclusão do seu curso, fazer mais um itinerário formativo (BRASIL, 2017). Essa prerrogativa acaba por revelar uma contradição do próprio discurso do MEC, que afirma que a reforma “permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos” (MEC, 2017, não paginado). A escolha supõe opções, e se as opções não são garantidas, é impossível escolher, podendo acontecer que os estudantes se vejam obrigados a fazer aquilo que as escolas oferecerem.

Também parece ser uma contradição do discurso da reforma, quando orienta: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, não paginado). Pode-se questionar qual o entendimento de formação integral que está sendo adotado, pois parece muito improvável que os estudantes se desenvolvam integralmente, não tendo acesso garantido a conhecimentos de áreas do saber que contribuem fundamentalmente nesse sentido, como é o caso das artes, da educação física, sociologia e da filosofia.

A reforma também prevê mudanças na dinâmica de oferta de educação profissional. Este ponto se reveste de especial importância para a presente pesquisa, haja vista que se propõe a analisar discursos de docentes que trabalham no IFMA, instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Os Institutos Federais. Com a reforma, as escolas poderão ofertar formação com ênfase técnica e profissional, na própria instituição ou em parceria com outras.

Ao estudante será facultado optar por uma formação técnica profissional, concomitantemente à formação do ensino médio regular. Para tanto, precisará continuar cursando português e matemática ao longo dos três anos do ciclo. “E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico” (MEC, 2017, não paginado). Esse discurso do MEC objetiva sinalizar a educação profissional como vantagem, como uma alternativa a mais para o estudante, apontando que ele terá dois diplomas num intervalo de tempo em que antes da reforma não seria possível.

O questionamento que esse discurso acima utilitarista suscita, é se esse tempo é suficiente para se fazer uma formação profissional de qualidade e um ensino médio que permita ao estudante galgar níveis mais elevados de formação, como o ensino superior.

Afinal, numa sociedade dita “do conhecimento”, o ensino médio regular aliado a uma formação técnica profissional não garante condições de empregabilidade que estejam afinadas com os altos índices de competitividade do mercado de trabalho nos moldes neoliberais. Há que se questionar se uma escolha exclusiva pela formação profissional não se constitui em uma armadilha aos estudantes das classes populares, que ao assim procederem, poderão estar se distanciando de uma formação de nível universitário.

O questionamento sobre a insuficiência de tempo para a oferta de um ensino integrado, (médio regular e profissional) de qualidade em três anos, é útil para se pensar a realidade do IFMA, onde é possível perceber que a grande quantidade de disciplinas que o estudante precisa cursar em um curto período de tempo, acaba por proporcionar um elevado nível de estresse. Na referida instituição há profissionais que defendem a ampliação da duração dessa modalidade de curso, a fim de que as disciplinas possam ser melhor distribuídas e os estudantes tenham melhores condições cognitivas e emocionais de desenvolver os conhecimentos necessários para um bom desempenho profissional, além de dar continuidade aos seus estudos no âmbito do terceiro grau. Sabe-se, no entanto, que este é um movimento que “rema contra a maré” dos interesses de formação rápida de mão de obra para atender aos interesses do mercado de trabalho. No discurso do MEC, sobre a reforma do ensino médio, essa intensão aparece claramente:

A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (MEC, 2017, não paginado).

Como pontuado anteriormente, o currículo do ensino médio será definido pela BNCC, cuja elaboração referente a essa modalidade de ensino ainda não foi concluída. No entanto, é necessário abordar o processo de construção dessa política, haja vista que é a partir dela que os sistemas de ensino do país deverão organizar os conteúdos que serão ministrados aos estudantes.

A BNCC possui três versões: uma editada em 2015, uma em 2016 e a última em 2017. A versão de 2015 foi elaborada pelo Ministério da Educação com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Seus pressupostos estão de acordo com a LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência compreende as décadas de 2014 a 2024. É a partir destes documentos que surge a demanda da criação de uma base curricular norteadora da

educação básica brasileira: a BNCC. Os princípios que norteiam a base desde a primeira versão, dizem respeito ao contexto da internacionalização das políticas, que se caracteriza por uma dinâmica sistêmica no processo de regulação e gestão da educação. Tal perspectiva sistêmica é realizada, como aponta Bittencourt (2017, p. 560):

[...] com base na organicidade e na afirmação dos princípios educativos do educar e do cuidar, assim como na busca pela denominada qualidade social da educação com base nos padrões mínimos de qualidade associados aos sistemas nacionais de avaliação, particularmente ao Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

Bittencourt (2017) aborda o que ela chama de “contexto de influência” da BNCC, que diz respeito a uma política da UNESCO, que visa elaborar e divulgar as diretrizes da Educação para a Cidadania Global (ECG). Trata-se de um contexto onde, com base nas mudanças observadas no cenário mundial contemporâneo, marcado por violência, intolerância e exclusão social, a UNESCO defende que deve ser implementada em todo o globo terrestre, uma educação de caráter humanista e inclusivo, centrada em princípios éticos e universais.

Ainda segundo autora acima citada, a ECG defende que um currículo deve afirmar o respeito à diversidade e o questionamento a estereótipos e preconceitos, e quaisquer tipos de dominação cultural. Preconiza que deve haver um equilíbrio entre as demandas locais e os valores universais, mas, para tanto, propõe uma educação intercultural, que considere a pluralidade das sociedades.

A segunda versão da BNCC, publicada em março de 2016, apresenta mudanças significativas em relação à primeira, fato ocorrido em razão do período de seis meses de debate e reelaboração do documento da primeira versão, realizado com a participação de segmentos sociais que exigiram que as conquistas, que já constavam das regulamentações da educação do país, fossem mantidas. Assim, a educação inclusiva, as questões étnicorraciais e de gênero, foram temáticas resgatadas na segunda versão da BNCC.

Sobre a questão de gênero, pondera Bittencourt (2017) que esta foi incluída em diversos pontos da BNCC/2016, nas três etapas do ensino médio, bem como nos enunciados de diversos objetivos de aprendizagem, em quase todas as áreas.

A terceira e última versão da BNCC foi publicada em abril de 2017, e aprovada no final deste mesmo ano. Preceitua Bittencourt (2017, p. 564) que:

Este documento afirma seu alinhamento com os propósitos das avaliações internacionais mediadas pelo PISA, que não apenas definem critérios, mas também indicam as diretrizes globais a serem seguidas por todos, de acordo com o estabelecido como meta para 2030. Esta data se refere, por sua vez, ao documento

publicado pela UNESCO em 2016 que apresenta as diretrizes da Declaração de Incheon, que definiu, de maneira semelhante ao ocorrido com a Declaração de Jontien em 2000, os requisitos para a educação mundial para a próxima década, de 2020 a 2030.

Bittencourt (2017) chama a atenção para o fato de que, a principal referência para as definições constantes desta terceira versão, é uma publicação de 2016, da OCDE, entidade que coordena tanto a UNESCO quanto o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Intitulada “Global Competency for an Inclusive World”, esta publicação aborda os alicerces teóricos do que vem sendo chamado de “competências globais”, ideia que é explicitamente adotada na terceira versão, o que não ocorre na segunda. A competência é caracterizada pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Quanto à questão de gênero, Bittencourt (2017) aponta que houve uma forte redução da alusão à temática, estando presente somente na apresentação das competências referentes à área de ciências humanas, bem como nas habilidades da área de arte, o que difere da segunda versão, onde a questão de gênero aparece em grande parte dos objetivos de aprendizagem de todas as áreas.

Bittencourt (2017) assinala que a versão final da BNCC caracteriza-se pela definição bem delimitada de conteúdos curriculares por área de conhecimento e por fases de escolarização, explicitando todos os resultados de aprendizagem que se deseja alcançar, o que, em seu entendimento, sinaliza o objetivo de serem alvo de avaliações mais diretas. Trata-se do pragmatismo e do caráter descritivo da proposta curricular desta política, “na qual tudo que é estudado (os objetivos de conhecimento) deve ser apresentado como resultado por meio de uma ação (as habilidades)” (BITTENCOURT, 2017, p. 566).

Após essa breve abordagem sobre o percurso da produção discursiva educacional em gênero e sexualidade, e sobre algumas políticas públicas que têm regulado essa produção nos últimos vinte anos, convém fazer algumas pontuações.

Foi afirmado que, no Brasil, as políticas educacionais costumam ser atreladas aos interesses econômicos internos e externos, estando a produção dos discursos e o jogo saber-verdade-poder, engendrados nessa dinâmica. No entanto, esse processo não ocorre sem sofrer as influências das reivindicações de segmentos sociais locais não pertencentes aos grupos hegemônicos ligados à economia neoliberal, e que, portanto, lutam por exercício de direitos que o tipo de organização social neoliberal tem a pretensão de extinguir. É justamente no contexto desse agonismo social que se deu a produção das políticas educacionais aqui abordadas, e que conforme as correlações de forças, apresentam em seus discursos, em maior

ou menor amplitude, as vozes de setores sociais antagônicos. Foi o caso do Programa Brasil sem Homofobia, do curso GDE, e da segunda versão da BNCC, sem falar da própria Constituição Federal e da LDB, em que todos apresentam em seus discursos expressões de movimentos sociais organizados.

Ainda que no contexto de internacionalização das políticas educacionais, havendo, conforme proposto por Latour (2000), uma regulação à distância da rede que forma esse sistema transnacional de educação, são feitos, a nível local, acordos e readaptações, reinterpretações e modificações das regulações e diretrizes educacionais realizadas pelas grandes agências internacionais. São disputas e conflitos que “balançam a rede”, no sentido de atender a interesses distintos, conforme o jogo das correlações de força.

No âmbito dessa dinâmica é que se tem testemunhado os movimentos de avanços e recuos, no que tange à produção de um discurso comprometido com uma educação verdadeiramente problematizadora dos processos de normalização e exclusão de segmentos sociais vulnerabilizados. Esses avanços e recuos são bastante sensíveis às diferenciadas gestões públicas que se sucedem no poder.

Assim, pode-se dizer que, no campo das políticas educacionais, ocorre uma verdadeira disputa pela posse do currículo, o que nada mais é do que a luta pelo controle do saber-poder no campo educacional, que se estende para todas as áreas do saber, incluindo-se gênero e sexualidade.

Com relação ao contexto da internacionalização das políticas educacionais, convém questionar sobre as contradições presentes no discurso da ECG, que é produzido por organismos econômicos com poderes globais, que articulam as medidas neoliberais que orquestram a produção econômica e suas consequentes mazelas sociais. Como tais organismos podem propor uma educação para a cidadania global? Uma educação que se diz preocupada com o crescimento da intolerância, exclusão e violência no mundo?

Trata-se da proposição de uma cidadania meramente formal, que pretende educar um cidadão, para viver numa coletividade onde somente alguns poderão, de fato, exercer a cidadania. A pretensão é extinguir os conflitos, a violência, sem mudar as engrenagens estruturais que os produzem, mesmo porque, em escala de grande magnitude, os conflitos podem tornar impraticável a reprodução desse tipo de produção econômica, que como foi visto anteriormente, precisa de um mínimo de consentimento social para ser viabilizada.

Nesse contexto, o sistema educacional funciona como dispositivo onde se operacionalizam técnicas de poder, onde ocorrem tanto a manutenção quanto a modificação de apropriação de discursos. Retorna-se mais uma vez a Foucault e suas reflexões sobre o

biopoder. De fato, uma ECG, sem modificações nas engrenagens que produzem as exclusões sociais, requer técnicas de regulação dos corpos e das mentes.

Trata-se de um controle da vida que age diretamente sobre as subjetividades, submetendo-as, ocorrendo um processo de subjetivação dos indivíduos. Refere-se a uma estratégia de poder e controle que integra o que Foucault (2015) denomina de “a arte de governar”. Ressalta esse pensador que a partir do séc. XVI até o final do séc. XVIII foram desenvolvidos tratados que se ocupavam das questões de governo numa perspectiva diferente do que vinha sendo feito neste campo até então. A partir desse contexto, a preocupação não se limitava em aconselhar os governantes a saberem como se comportar, mas, sobretudo, como gerir o comportamento da população, como garantir o governo “das almas e das condutas” (FOUCAULT, 2015, p. 207).

A população torna-se um dos alvos principais de preocupação, em que o governo passa a estar atento a formas minuciosas de geri-la, o que de modo algum indica um afrouxamento da soberania e da disciplina. Segundo o autor supracitado, a arte de governar a população torna mais aguda a questão da soberania e a necessidade de aprimorar o disciplinamento. Trata-se não de substituição de uma sociedade soberana por uma disciplinar, e desta por uma sociedade de governo, refere-se ao que ele denominou de “triângulo governamental”, formado pela soberania-disciplina-gestão.

Ao desenvolver reflexões acerca do surgimento da população, enquanto campo privilegiado de intervenção da técnica de governo, Foucault (2015, p. 429) desenvolveu o conceito de governamentalidade, definindo-a enquanto:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança [...] e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

É importante pontuar que a noção de governamentalidade se refere a uma dinâmica em que o próprio sujeito participa do governo de si, quase sempre sem ter consciência de que a necessidade de autodisciplinamento e de autogoverno foi gestada por um processo mais amplo de controle no bojo das correlações de forças da sociedade, tratando-se, como o nome sugere, de um governo da mente, de modelar a si mesmo.

O processo de governamentalidade foi se aprofundando na sociedade ocidental, alicerçando a produção econômica e social capitalista, se solidificando com a concretização dos preceitos neoliberais, interferindo diretamente na construção das subjetividades

características da contemporaneidade.

No campo educacional, a governamentalidade se expressa de várias formas, e tem se constituído em uma das barreiras que dificulta a percepção da precarização do trabalho docente. No Brasil, a partir da última década do séc. XX, foram realizadas reformas educacionais elaboradas em consonância com as prescrições do neoliberalismo, que trouxeram mudanças significativas para o trabalho do professor. Afirmam Garcia e Anadon (2009), que tais reformas preconizam a centralização do planejamento e da formulação das políticas, bem como a descentralização administrativa e financeira da implementação, o que permitiu à gestão escolar fazer novas parcerias, as quais só foram viáveis de serem executadas a partir da gerência das subjetividades dos envolvidos.

Essas pesquisadoras ressaltam que a precarização do trabalho docente tem se caracterizado por:

[...] desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes (GARCIA; ANADON, 2009, p. 68).

É importante pontuar que as rápidas mudanças chegam ao cotidiano dos docentes, de forma que eles não têm condições concretas de questionar, resistir ou sugerir os caminhos pelos quais conduzirão seus trabalhos. É como se as professoras e os professores estivessem sendo levados por uma forte e irresistível onda, no meio da qual tentam se salvar.

O Brasil tem uma histórica cultura de autoritarismo e culpabilização. Diante dos problemas e fracassos sempre se buscam os culpados, a fim de penalizá-los e se eximir das responsabilidades que, em geral, estão relacionadas ao sistema de produção econômica e às relações de poder que o engendram, as quais fogem ao controle daqueles que comumente são penalizados.

Na história da educação brasileira, a culpa pelo fracasso do sistema educacional flutuou entre os segmentos que não têm o poder de planejar ações e direcionar recursos para a educação pública, segmentos que se encontram envolvidos no processo educativo cotidiano: discentes, familiares e trabalhadores da educação. Ora o foco da culpa recai sobre os próprios educandos, ora sobre seus familiares, ora sobre o professor e demais trabalhadores da educação. No contexto do neoliberalismo e de precarização do trabalho docente, a culpa tem

recaído sobre o docente e a própria instituição educacional, que tem sido alvo de cobranças sem que se considere, muitas vezes, o caráter descompromissado das políticas públicas nesse campo, e o histórico atrelamento do sistema educacional brasileiro às demandas do sistema de produção capitalista.

Imerso na cultura do autoempreendedorismo, da meritocracia, do personalismo e do sucesso que caracteriza o autogoverno das pessoas na atualidade, os professores e as professoras muitas vezes não conseguem perceber e criar estratégias de resistência coletiva aos efeitos perniciosos impostos pela governamentalidade neoliberal. O excesso de trabalho com acúmulo de funções, o surgimento de novas demandas tecnológicas, as exigências constantes de formação continuada, a culpabilização do docente pelo fracasso na educação, o individualismo, a competitividade acirrada, o controle das políticas educacionais de desempenho das instituições, o desempenho de atividades em mais de uma instituição em razão da baixa remuneração; são aspectos da realidade dos professores que os têm levado a se sentirem pressionados, perplexos, isolados e, não raro, temerosos no cotidiano de seu fazer laboral.

Eis o contexto socioeconômico e cultural no qual está inserido o docente, cujo discurso sobre gênero e sexualidade constitui-se no alvo da pesquisa em proposição. Trata-se de um segmento profissional que, assim como qualquer outro, sofre os impactos de um processo de subjetivação que impõe estratégias de poder apoiadas em um amplo e diversificado aparato discursivo, no bojo do qual o docente se vê levado a administrar, concomitantemente, suas várias “funções de sujeito”: sujeito que educa profissionalmente, sujeito de uma sexualidade, sujeito de um gênero, dentre muitas outras “funções de sujeito”.

No que tange ao gênero e à sexualidade, o docente será chamado a desenvolver o seu trabalho obedecendo ao campo normativo da heterossexualidade, em que seu trabalho se integra às técnicas de poder existentes na escola, que a afirmam enquanto aparato institucional do dispositivo de sexualidade. Assim, foi e é esperado, que o docente cumpra a função de confirmar e reproduzir o discurso hegemônico, que define ser a heterossexualidade e o binarismo de gênero e sexualidade que a caracteriza a única forma legítima, “normal”, de pensar, sentir e viver o gênero e a sexualidade, negando outras possibilidades e relegando-as ao campo da abjeção.

Nesse contexto, convém pontuar que, no Brasil, o docente é partícipe de uma educação oficial que vem sendo espaço de produção e reprodução de uma discursividade típica de sociedades onde o sexismo e a homofobia se processam acentuadamente.

De acordo com Junqueira (2013), as rotinas, regras, práticas e valores escolares

permitem que o heterossexismo e a homofobia ocorram em todos os seus espaços, de forma dissimulada ou explícita. Junqueira (2013, p. 484) dialoga com Louro (2000), pontuando suas reflexões sobre o que ela denominou de “pedagogia da sexualidade”, referindo-se a um tratamento dispensado, no ambiente escolar, àquelas pessoas que são identificadas enquanto divergentes em relação à norma de gênero e à matriz heterossexual. A “pedagogia da sexualidade” se processa via “pedagogia do insulto”, a qual ocorre mediante piadas, apelidos, constrangimentos, ameaças, agressões físicas e verbais. De acordo com Junqueira (2013), a “pedagogia do insulto” desencadeia tensões típicas da experiência do armário, da angústia conflitante entre ser invisível e se revelar. “Uma pedagogia que se traduz em uma ‘pedagogia do armário’, que se estende e produz efeitos sobre todos (as)” (JUNQUEIRA, 2013, p. 485).

Diante das reflexões acima, no que tange ao campo da sexualidade e do gênero, tem-se um cotidiano educacional eivado de tensões, onde as relações interpessoais são atravessadas por estranhamentos, divisões e conflitos, gestados pelas relações de diferenciação que se estabelecem a partir da norma de gênero e da matriz heterossexual.

A presente pesquisa possui uma preocupação específica com a possibilidade de mudança desse cotidiano escolar profundamente violento. Para tanto, embasa-se nas ideias de Foucault acerca da dinâmica de resistência e liberdade que ocorrem frente às relações sociais de poder. Como foi abordado anteriormente, Foucault (2014a) considera o sistema de educação enquanto um instrumento através do qual a apropriação dos discursos é mantida ou modificada. A mudança da produção e circulação dos discursos alicerçados na norma de gênero e na matriz heterossexual, pode ser feita justamente através de um movimento de resistência dos docentes frente à produção de sua própria subjetividade, bem como via problematização dos efeitos de sua ação profissional sobre a subjetividade daqueles a quem se destina seu trabalho: os discentes.

No cotidiano do aparato educacional, os professores tanto sofrem e expressam os efeitos dos processos de subjetivação quanto impõem ações, agenciam técnicas de subjetivação junto aos educandos, influenciando, decisivamente, na produção de suas subjetividades.

A mudança da dinâmica sexista e homofóbica, existente no espaço educacional, exige que os docentes busquem descobrir os processos de subjetivação que lhes foram impostos nos campos do gênero e da sexualidade. Um movimento como este demandará, necessariamente, a problematização da construção histórica do dispositivo da sexualidade, o que não poderá ser feito sem que os professores se permitam atravessar a angústia e a incerteza que acompanha o questionamento dos saberes naturalizados, sem que se permitam

entrar em contato com o desconhecido, o que está sempre em transformação, que é histórico e que não se conforma aos poderes normativos, como são o gênero e a sexualidade.

### **3 A INCURSÃO NO CAMPO DE PESQUISA: Conhecendo o IFMA-CSLMC**

Este capítulo tem o propósito de apresentar a instituição na qual a pesquisa de campo foi desenvolvida, apontando dados históricos, dinâmicas de funcionamento e suas principais políticas, tendo em vista as temáticas de gênero e de sexualidade. Em um primeiro momento aborda-se a escolha teórico-metodológica que embasou o processo de aproximação ao cotidiano da instituição, a realização e a análise das entrevistas.

#### **3.1 O discurso como prática social**

Após o trajeto teórico realizado no primeiro capítulo deste estudo, chega-se ao momento de analisar os dados colhidos no trabalho de campo. O percurso metodológico que sustenta a presente pesquisa é alicerçado no pensamento do filósofo Michel Foucault, haja vista que, com base em seus constructos teóricos, foi possível vislumbrar a dinâmica existente na relação saber-verdade-poder nos modos de subjetivação dos indivíduos, tendo em vista os campos do gênero e da sexualidade. A partir Foucault, tem-se a premissa de que as relações sociais se constituem em relações de poder que engendram processos de subjetivação, no bojo das interligações existentes entre saber, verdade e poder. Seguindo esse entendimento, pontua-se que os discursos dos docentes, acerca da diversidade sexual e de gênero, requerem uma análise social, histórica e problematizadora, articulando-os às suas formações discursivas (FOUCAULT, 1995).

No desenvolvimento desta pesquisa, percebeu-se a importância do fator afetivo nos processos de subjetivação, notadamente naqueles relativos à função de sujeito de uma sexualidade e de um gênero. No intuito de dar uma maior atenção à essa dimensão psicológica, fez-se a opção de trabalhar com algumas contribuições colhidas a partir das elaborações teórico-metodológicas da psicóloga social Mary Jane Spink, sobre as práticas discursivas e as produções de sentido no cotidiano. Tal escolha se mostra pertinente, haja vista que o referido fator afetivo ou psicológico encontra-se, necessariamente, presente nos discursos das professoras e dos professores, analisados neste estudo.

É importante frisar, que os pensamentos de Foucault e de Spink possuem pontos de encontro, no que tange à forma de compreender a linguagem e o seu papel na dinâmica social de produção da realidade e das subjetividades. Essa afinidade teórica aponta a possibilidade de se buscar um diálogo entre esses estudiosos no processo de análise dos discursos.

Assim, para ambos, a linguagem se constitui em uma prática social, através da qual a realidade é construída, ou seja, ambos se ocupam dos aspectos performáticos da linguagem, aquilo que ela produz no campo das relações sociais e na forma como as pessoas se percebem, se reconhecem, destacando, assim, sua repercussão nas formações identitárias. Também, ambos se interessam pelo percurso histórico através do qual essa linguagem foi construída com os saberes que produz.

Tanto Spink quanto Foucault identificam o cotidiano enquanto instância na qual se processa uma dinâmica de questionamento da performatividade da linguagem. O cotidiano é o *locus* onde ocorrem os movimentos de resistência ao exercício do poder, no qual podem ser gestados processos de questionamento, de problematização dos saberes naturalizados, ocorrendo tanto reproduções quanto rupturas com os saberes produzidos historicamente.

Para que se possa compreender melhor essa apropriação de algumas ideias de Spink, faz-se necessário apresentar sucintamente o contexto epistemológico em que esta estudiosa se insere, e em seguida apontar os conceitos que são utilizados no processo de análise do discurso dos docentes, apreciação esta que será realizada em diálogo com os conceitos foucaultianos.

Assim como Foucault, Spink entende que é a partir de uma dinâmica alicerçada na linguagem, que as pessoas percebem, se posicionam e atribuem sentido à vida, inseridas em relações que se processam na cotidianidade. Com base nesse princípio, Spink desenvolveu uma proposta teórico-metodológica do estudo da produção de sentido no cotidiano.

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas - na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas - constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK, 1999, p. 41).

De acordo com a autora supramencionada, o estudo da produção de sentido, a partir da análise das práticas discursivas, encontra-se situada no âmbito da Psicologia Social. Considera que a produção de sentido se constitui numa forma de conhecimento, fruto de uma construção dialógica. Situa sua proposta teórico-metodológica no contexto da perspectiva construcionista de conhecimento.

O construcionismo funciona como uma espécie de crítica social, “pede-nos que suspendamos a crença de que as categorias ou os entendimentos recebem seu aval através da observação. Convida-nos, portanto, a desafiar as bases objetivas do conhecimento convencional” (GERGEN, 2009, p. 302). A emergência do construcionismo social integra um

esforço em ir além do problemático dualismo sujeito-objeto, e aponta para uma forma não empiricista de conhecer. Tal movimento inicia-se, de fato, quando é questionado o conceito de conhecimento enquanto representação mental. “Sob essa perspectiva o conhecimento não é algo que as pessoas possuem em algum lugar dentro de suas cabeças, mas sim algo que as pessoas fazem juntas. As linguagens são essencialmente atividades compartilhadas” (GERGEN, 2009, p. 310).

De acordo com Spink (1999), na perspectiva construcionista, o sujeito e o objeto são entendidos enquanto resultado de uma construção social e histórica, portanto, necessitam ser problematizados e desfamiliarizados.

O conceito de problematização foi desenvolvido por Michel Foucault, e aponta para um trabalho de questionamento do percurso realizado e das razões pelas quais determinados saberes e práticas foram estabelecidos. Conforme suas palavras:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (FOUCAULT, 2010, p. 242).

Problematizar supõe contextualizar social e historicamente os processos de formação de saberes, sensíveis que são à dinâmica agonística das relações de poder e disputa pela produção da verdade.

O conceito de desfamiliarização está relacionado com o questionamento da concepção de verdade como absoluta e imutável. Diz do processo de questionar o que foi naturalizado, de estranhar, romper com o familiar e habitual. Spink (1999) prefere o uso do termo “desfamiliarização” ao termo “desconstrução”, sendo que este último se refere a um percurso reflexivo que permite uma desfamiliarização em relação a conceitos que se transformam em crenças, e passam a impor entraves à construção de novos conceitos. “[...] dificilmente ‘des-construímos’ o que foi construído. Criamos espaços, sim, para novas construções, mas as anteriores ficam impregnadas nos artefatos da cultura, constituindo o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo” (SPINK, 1999, p. 27).

Ao desenvolver sua proposta de estudo da produção de sentido no cotidiano, a estudiosa em referência, afirma que a concepção de linguagem que adota centra-se na “linguagem em uso”, linguagem entendida enquanto prática social. Que nessa perspectiva há um interesse em se ocupar da interface entre os aspectos performáticos da linguagem, ou seja,

as realizações, os atos produzidos pela linguagem, e as condições pelas quais são construídas, levando-se em consideração os contextos social e interacional, bem como o percurso histórico dessa produção, de acordo com a compreensão foucaultiana.

Ainda segundo a autora em foco existe uma distinção entre discurso e práticas discursivas. Pontua que discurso se refere às regularidades linguísticas, ao uso institucionalizado da linguagem, dotado de uma tendência à permanência no decurso do tempo, ainda que tais discursos sofram modificações em contextos históricos distintos. Pode ocorrer, também, que discursos diferentes concorram entre si num mesmo contexto histórico. Afirma que maneira como concebe o discurso aproxima-se do conceito de “linguagens sociais” do filósofo Mikhail Bakhtin. As linguagens sociais dizem respeito aos discursos característicos a um segmento específico da sociedade, em contextos históricos também específicos. Assevera Spink (1999, p. 43, grifo da autora) que:

[...] o contexto - situação, interlocutores presentes e presentificados, o espaço, o tempo etc. - molda a forma e o estilo ocasional das enunciações, isto é, os *speech genres*. Segundo Bakhtin (1995), os *speech genres* ou gêneros de fala, são as formas mais ou menos estáveis de enunciados, que buscam coerência com o contexto, o tempo e o(s) interlocutor(es).

Nessa perspectiva, ao se falar em discurso e linguagem social, faz-se referência ao uso da linguagem habitual produzida pelos processos de institucionalização.

O conceito de práticas discursivas está relacionado justamente com a dinâmica de questionamento do habitual, e refere-se tanto às regularidades quanto às não regularidades presentes no discurso utilizado na vida cotidiana das pessoas. “O conceito de práticas discursivas remete, por sua vez, aos momentos de ressignificações, de rupturas, de reprodução de sentido, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade” (SPINK, 1999, p. 45).

Alicerçada na abordagem de Bakhtin, Spink aponta os elementos constitutivos das práticas discursivas: a dinâmica, que corresponde aos “enunciados” orientados por “vozes”; as formas, que correspondem aos gêneros de fala ou *speech genres*; e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos. Declara que Bakhtin define “enunciados” como palavras e sentenças articuladas em ações situadas. As “vozes”, por sua vez, são antecedentes aos enunciados, referindo-se a diálogos e negociações que se presentificam no momento da produção do enunciado. Os enunciados emitidos por uma pessoa estarão sempre ligados a uma ou mais pessoas, ocorrendo uma interligação entre estes. As vozes dizem respeito a pessoas presentes ou presentificadas nos diálogos, ainda que estes se processem internamente,

no âmbito do pensamento, ocorrendo um confronto entre várias vozes na dinâmica de compreensão dos sentidos. Trata-se da “interanimação dialógica”, uma dinâmica inerente ao processo de linguagem, pois que se refere ao campo da interpessoalidade, do contato com o outro, relação essa que sempre existe, com ou sem a presença física desse outro (SPINK, 1999).

Ressalta a estudiosa em pauta que as pessoas atribuem sentido a partir do uso que fazem dos “repertórios interpretativos” dos quais dispõem. O conceito de repertórios interpretativos refere-se às unidades de construção das práticas discursivas, as quais delimitam o leque de possibilidades de construções discursivas. É através dos repertórios interpretativos que se torna possível entender, tanto a estabilidade quanto a variabilidade, presente na dinâmica das produções linguísticas humanas que se processam no cotidiano, âmbito no qual os repertórios característicos de discursos distintos são arranjos de forma que, ao mesmo tempo que obedecem a uma linha de argumentação, geram, no entanto, contradições (SPINK, 1999).

Inseridas no processo de atribuição de sentido através de práticas discursivas do cotidiano, as pessoas são levadas a viverem numa dinâmica de negociação permanente. Essa interanimação dialógica, que ocorre no campo da interpessoalidade, irá requerer da pessoa a construção de “posicionamentos”. Spink (1999, p. 56) afirma que:

A força constitutiva das práticas discursivas está em poder prover posições de pessoa: uma posição incorpora repertórios interpretativos, assim como uma localização num jogo de relações inevitavelmente permeado por relações de poder. As práticas discursivas, portanto, implicam necessariamente o uso de repertórios e posicionamentos identitários.

Note-se que as práticas discursivas integram a dinâmica das formações dos processos identitários, interferindo na forma como as pessoas se percebem, e, conseqüentemente, como agem no mundo.

Diante dessa distinção entre discurso e práticas discursivas feita por Mary Jane Spink, convém que se faça alguns esclarecimentos para que se possa compreender como foi estabelecido o diálogo entre a sua perspectiva e a foucaultiana de discurso.

Spink desenvolve sua concepção de discurso a partir do conceito de linguagem social de Bahktin, como apontado anteriormente. Identifica discurso com o saber institucionalizado, construído historicamente. Compreende práticas discursivas enquanto o âmbito da linguagem que promove o questionamento do habitual, do naturalizado, dinâmica essa que ocorre concomitantemente à reprodução desse habitual. Trata-se do contexto onde

ocorrem as “interanimações dialógicas” cotidianas, através das quais os sentidos são atribuídos. É o espaço no qual as pessoas são chamadas a negociarem constantemente suas posições identitárias.

Discurso em Foucault é um conceito de grande amplitude. Para ele, a realidade social é construída pela linguagem. A forma como os sujeitos sentem, pensam e agem no mundo é perpassada por discursos que são produzidos a partir das relações de poder existentes na sociedade, onde o exercício do poder ocorre na cotidianidade. A análise do discurso, análogo ao pensamento foucaultiano, preocupa-se com o fato de que há, historicamente, processos de interdição do discurso, que visam limitar o que deve ser dito, quando, onde e quem tem legitimidade para dizer. Volta-se para compreender como a produção e circulação do discurso, imposto ou eleito como verdadeiro, em contextos social e temporal específicos, alicerçam os processos de subjetivação dos indivíduos. Como preceitua o pensador francês: “O que é colocado em questão é a maneira como o saber circula e funciona, suas relações com o poder. Em resumo, o regime do saber” (FOUCAULT, 2014a, p. 123).

Note-se que a concepção foucaultiana de discurso abrange tanto o entendimento de discurso de Spink, que o concebe enquanto saber historicamente institucionalizado, quanto o conceito de práticas discursivas, entendida por Spink enquanto âmbito das interanimações dialógicas travadas no cotidiano, contexto no qual os sentidos são atribuídos. Assim, para Foucault, discurso diz respeito tanto ao campo epistemológico, de construção de saberes estabelecidos como verdadeiros e ao jogo de poder que lhe alicerça, quanto à dinâmica cotidiana agonística, na qual é possível, mesmo diante dos processos de subjetivação, ou seja, do controle e produção de identidades e subjetividades, questionar, reagir, resistir ao normativo, na terminologia de Spink, ao familiar. Nesse sentido, na concepção foucaultiana, discurso é sempre compreendido, *a priori*, como uma prática social.

Feita essa explicação, é importante pontuar que nesta pesquisa optou-se por trabalhar com a perspectiva foucaultiana de discurso, entendendo que tal concepção permite considerar a produção de sentido que ocorre nas interações do cotidiano. Assim, são utilizados conceitos trabalhados por Spink, notadamente aqueles relativos ao processo de “interanimação dialógica”, enquanto âmbito das relações interpessoais, afetivas, no qual ocorrem os confrontos de “vozes” na atribuição de sentidos na vida cotidiana, bem como os posicionamentos identitários que se configuram nesse processo.

Na busca por se apropriar do pensamento de Spink, a fim de contemplar os aspectos psicológicos presentes nos discursos analisados, utiliza-se, também, os conceitos de tempo longo, tempo curto e tempo vivido, os quais trouxeram contribuições para se pensar o

complexo jogo existente entre o que é vivido como pessoal, pois que se encontra amalgamado aos afetos, integrando a subjetividade (e sua relação com o construído historicamente), no jogo do saber-verdade-poder.

Para uma melhor compreensão do uso desses conceitos, convém abordar a maneira como Spink trabalha com a categoria do tempo. Ela afirma que utiliza uma divisão temporal semelhante à adotada por Mikhail Bakhtin, que o distingue em: *smalltime* (pequeno tempo) e *great time* (grande tempo). O tempo pequeno envolve a atualidade, o passado recente e o futuro que se espera. O tempo grande refere-se aos diálogos infinitos e inacabados que se estendem do passado ao futuro, ambos sem limites, cujos sentidos jamais morrem, podendo ser renovados a qualquer tempo. Em seus estudos, Spink acrescenta um tempo a mais à divisão bakhtiniana, passando a trabalhar com os seguintes tempos históricos: “o *tempo longo*, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o *tempo vivido*, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o *tempo curto*, marcados pelos processos dialógicos” (SPINK, 1999, p. 50-51).

Segundo Spink (1999), integram o tempo longo os conhecimentos produzidos pelos diferentes campos de saber através da História, os quais são anteriores à existência da pessoa, no entanto, se tornam presentes em sua vida através da dinâmica da reprodução social, que ocorre em âmbito institucional. É a partir deste tempo que são apreendidos os repertórios linguísticos disponíveis, os quais são ressignificados pelas contingências sociais do presente. O tempo vivido corresponde à gama de experiências que a pessoa vivencia em sua história pessoal, onde ocorre a ressignificação dos conteúdos característicos do tempo longo. Spink (1999, p. 52) esclarece:

Estamos falando da aprendizagem, no tempo de vida de cada um de nós, das inúmeras linguagens sociais próprias a segmentos de classe, a grupos profissionais, a faixas etárias etc. Trata-se das vozes situadas que povoam nossas práticas discursivas, sejam elas externalizadas ou não. Entretanto, o *tempo vivido* é também o tempo da memória traduzida em afetos. É nosso ponto de referência afetivo, no qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identitárias.

O tempo curto, por sua vez, refere-se à comunicação direta entre os interlocutores. É o tempo em que ocorrem as interanimações dialógicas, que proporcionam o entendimento da dinâmica da produção de sentido. Aqui, se concentram as possibilidades de compreensão, de comunicação e de construção discursiva das pessoas. Trata-se da instância na qual ocorrem as diversas possibilidades de combinações de vozes, acessadas através da memória cultural relativa ao tempo longo ou da memória afetiva referente ao tempo vivido (SPINK, 1999).

Pondera ainda a autora referenciada, que compreender a forma como os sentidos

se movimentam na sociedade, supõe levar em consideração as interfaces existentes entre os tempos longo, curto e o vivido. Com base nesse entendimento, pode-se dizer que os tempos se interpenetram. A partir dessa dinâmica de interligação os sentidos vão sendo produzidos pelas pessoas, ocorrendo, nesse mesmo movimento, os processos de subjetivação, os quais moldam posições de pessoas. Seguindo esse raciocínio, pode-se afirmar que os discursos das professoras e professores do IFMA-CSLMC, sobre gênero e sexualidade, são atravessados pelo passado, presente e futuro, vivenciados no cotidiano de trocas interpessoais, afetivas, com negociação permanente de suas subjetividades, de suas funções de sujeito.

O conceito de “tempo vivido” enquanto tempo da aprendizagem pessoal, ao longo do qual as vivências afetivas vão sendo processadas, é de grande importância para o presente estudo, pois que põe em evidência uma nuance bastante arraigada quando se trata da temática de gênero e sexualidade: os afetos. É ao longo do tempo vivido que professores e professoras aprendem, desenvolvem seus saberes sobre gênero e sexualidade, e, inevitavelmente, tais saberes estarão marcados pelos afetos a eles associados. Será carregando essa memória afetiva que professoras e professores irão interagir no cotidiano. É como se o tempo vivido, enquanto história de cada pessoa, a preparasse para as interações no tempo curto: o tempo do acontecimento presente.

É interessante, pois o fato da escolarização abarcar a vida das pessoas a partir de tenra idade, podendo acompanhá-las, por assim dizer, até o fim de suas existências, revela que a educação institucional é palco de vivências relativas aos três tempos citados. Tem-se, portanto, que os afetos também são gerados a partir de interanimações dialógicas que se processam na própria escola, nas vivências singulares do tempo vivido que cada um experimenta ao longo de sua vida acadêmica.

Entretanto, o tempo curto é aquele que estará sempre mais evidenciado, pois são os acontecimentos desse tempo que irão chamar a atenção no cenário cotidiano da instituição escolar. Nesse tempo as demandas relativas às temáticas de gênero e sexualidade se farão presentes às professoras e aos professores.

As aprendizagens desenvolvidas no transcorrer dos tempos longo e vivido “preparam” os sujeitos para reagirem às demandas presentes nas práticas discursivas cotidianas. Veja-se uma situação hipotética: o professor, ao notar que um de seus educandos do sexo masculino está frequentando a sala de aula e usando batom, sente-se incomodado, exigindo que o aluno deixe de usar o batom, para poder ter acesso às aulas. Essa atitude ocorre em função de que os saberes (tempo longo) e as experiências de vida e os afetos ligados a esses saberes (tempo vivido) desse professor, levaram-no a internalizar a norma de

gênero, segundo a qual os homens não devem usar batom, costume esse reservado às mulheres, e essa vivência simultânea (saber-sentir), o levou a agir de forma excludente na interação com seu educando (tempo curto). Assim, a ação de outra pessoa (educando), suscitou no professor um conflito interno, gerado pela confluência de vozes presentes no momento de atribuição de sentido (a voz da norma de gênero, a voz da função do professor e da escola). A partir de um saber estabelecido como verdadeiro, entranhado aos seus afetos, o professor hipotético exercita poder.

Note-se, assim, que os sentidos produzidos pelo professor nessa interanimação dialógica com seu educando é atravessado pela interligação dos três tempos, e, inegavelmente, marcado pela vivência afetiva do incômodo, que cobra à suas funções de sujeito educador uma ação normalizadora diante da quebra da norma de gênero.

No item que se segue, faz-se um histórico sobre a instituição na qual foi realizado o trabalho de campo que compõe este estudo. São apontadas dinâmicas de seu funcionamento, bem como suas políticas, tendo em vista a temática de gênero e sexualidade.

### **3.2 Instituto Federal do Maranhão (IFMA/CSLMC)**

O trabalho de campo da presente pesquisa foi realizado no (IFMA), Campus São Luís Monte Castelo. O IFMA foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), no entanto, suas origens remontam ao início do séc. XX, quando em 23 de setembro de 1909, mediante decreto presidencial nº 7.566, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados brasileiros (BRASIL, 1909). A instalação da unidade do Maranhão ocorreu em São Luís, no dia 16 de janeiro de 1910.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA (2014, p. 13), “A Educação Profissional no Brasil, desde sua origem, por atender à hegemonia das classes dominantes, sempre esteve vinculada ao discurso da inclusão, no sentido assistencialista”. A princípio, foi criada para atender segmentos sociais pertencentes às classes sociais subalternizadas, reforçando a histórica divisão da educação propedêutica para os grupos hegemônicos e da educação para o trabalho manual destinada às classes populares.

Ao longo de todo o séc. XX, a Escola de Aprendizes Artífices foi passando por transformações, de acordo com as exigências legais direcionadas à educação profissional. Assim, em 1937, passou a ser chamada de Liceu Industrial de São Luís. Em 1942, diante das novas demandas em razão da intensificação do processo de substituição das importações no setor industrial, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que transforma o Liceu

Industrial de São Luís em Escola Técnica Federal de São Luís (IFMA, 2014).

Em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tendo sido criada em 1947 a Escola Agrícola do Maranhão. Com a reformulação da LDB no governo ditatorial militar, houve uma generalização forçada do ensino profissional, que passou a ser exigido em todos os cursos do então ensino do segundo grau, hoje ensino médio. Em 1965 houve a mudança da Escola Técnica Federal de São Luís para Escola Técnica Federal do Maranhão. Em 1964, a Escola Agrícola do Maranhão passou a se chamar “Colégio Agrícola do Maranhão”. Com a implantação do Sistema escola-fazenda, o nome sofre uma nova mudança, passando a ser chamada de “Escola Agrotécnica Federal de São Luís” (IFMA, 2014).

Em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), sendo legitimada para oferecer cursos de graduação e pós-graduação. Em 1994, a Lei federal nº 8.984, instituiu em todo o Brasil o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, cujo crescimento levou a uma nova reorganização no ano de 2008, quando são criados os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFMA, 2014).

A partir da resolução nº 120, de 24 de outubro de 2016, do Conselho Superior do IFMA, a instituição passou a ser denominada de Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Formado a partir da integração do CEFET-MA, hoje “Campus Monte Castelo”, das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó e de São Raimundo das Mangabeiras, e da Escola Agrotécnica Federal de São Luís, hoje Campus Maracanã, o IFMA conta, atualmente, com vinte e nove campi distribuídos em todo o território maranhense. Sendo quatro campi localizados na capital São Luís, dentre os quais: o Campus Monte Castelo, local de realização da presente pesquisa, o qual conta com o maior contingente de docentes e discentes por campus: do IFMA: 315 docentes, sendo 218 da carreira Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), e 87 do Ensino Superior; 1.450 estudantes do ensino médio e 1.156 discentes do ensino superior.

O IFMA constitui-se em uma autarquia detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi.

É importante pontuar que o IFMA, desde os seus primórdios, teve o seu funcionamento atrelado aos interesses de grupos hegemônicos do sistema de produção capitalista, tendo sido direcionado para a formação de mão de obra necessária às várias etapas de desenvolvimento do capital industrial, adequando, é claro, a sua prática pedagógica e o discurso interno da instituição a tais demandas, colaborando com o controle e disciplinamento

da vida, especialmente no campo da sexualidade e das relações de gênero. Tal dinâmica tem repercutido historicamente na produção das subjetividades do seu corpo docente e discente.

O Campus São Luís Monte Castelo oferece cursos relativos a três níveis de ensino: médio, graduação e pós-graduação. O ensino médio dispõe de quatro modalidades de cursos técnicos: na forma integrada, no qual o estudante cursa o ensino médio junto com uma formação profissional no IFMA; na forma concomitante, onde o estudante faz o curso técnico no IFMA e o ensino médio em outra instituição de ensino, simultaneamente; na forma subsequente, destinada àqueles que já concluíram o ensino médio ou estão em fase de conclusão, e desejam obter uma formação profissional.

Na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na qual os cursos são integrados e direcionados para pessoas que não tiveram oportunidade de fazer o ensino médio na adolescência e que possuem apenas o Ensino Fundamental completo. No ensino médio são oferecidos os seguintes cursos: Comunicação Visual; *Design* de Móveis; Edificações; Informática; Química; Segurança do Trabalho; Automação Industrial; Eletromecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Metalurgia e Mecânica.

A graduação oferece os seguintes cursos: Engenharia Civil; Engenharia Elétrica Industrial; Engenharia Mecânica Industrial; Sistemas de Informação; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Física; Licenciatura em Química; e Licenciatura em Matemática. A Pós-Graduação oferece cursos na modalidade *lato sensu*: Especialização em Educação Ambiental e Gestão Participativa em Recursos Hídricos; Especialização em Engenharia de Manutenção; Especialização em Geoprocessamento, modalidade Ensino a Distância (EAD). Na modalidade *stricto sensu* (mestrado), são oferecidos: Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ); Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais (PPGEM); Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF); Programa de Pós-Graduação em Ensino Profissional e Tecnológico (PROFEPT).

Os principais instrumentos que compõem a política educacional do IFMA são o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esses documentos regem a atuação do IFMA de forma sistêmica, portanto, devem balizar o funcionamento da reitoria e de todos os campi.

O PDI do IFMA, com vigência de 2014 a 2018, foi elaborado a partir de um amplo processo de discussão do qual participaram todos os campi que compõem a instituição. O PDI “sistematiza o planejamento dos compromissos institucionais que devem nortear a prática educativa na instituição” (PDI, 2014, p. 5). Apresenta a missão do IFMA: “Promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e

extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável” (IFMA, 2014, p. 18). Também dispõe sobre a visão da instituição: “ser reconhecida como uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia, formadora de cidadãos críticos, promotores de transformação social” (IFMA, 2014, p. 18).

Note-se, que a missão e a visão do IFMA revelam que a educação que a instituição pretende oferecer não está preocupada somente com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e profissionais. Ao destacar seu foco na formação de cidadãos críticos, capazes de promover transformação social, deixa evidente seu compromisso ético, chamando para si a função de propiciar o desenvolvimento de atitudes, habilidades psicológicas, daqueles envolvidos em seus processos educativos.

Entende-se, que formar cidadãos críticos pressupõe, indiscutivelmente, desenvolver uma prática pedagógica estimuladora da problematização, segundo o pensamento de Michel Foucault, e da desfamiliarização, de acordo com Mary Jane Spink.

Considera-se que esse princípio ético, que visa à formação de “cidadãos críticos, promotores de transformação social” (IFMA, 2014, p. 18), sinaliza a intenção do IFMA de ser um espaço educacional, no qual temáticas como gênero e sexualidade devam ser discutidas, haja vista que a criticidade não pode ignorar os processos de normalização que produziram e produzem o gênero e a sexualidade, os quais determinam profundas desigualdades no exercício da cidadania. De fato, tal intenção deixa implícito que a própria instituição se coloca como espaço propício a esse exercício crítico da cidadania, portanto, aberta às transformações necessárias.

Além da missão e visão institucional, o PDI dispõe, também, sobre: os objetivos; as metas; os indicadores; as políticas e diretrizes institucionais; o plano de oferta de cursos e vagas; o plano diretor de infraestrutura; a organização de pessoal; e os mecanismos de autoavaliação institucional. Embora em nenhum dos itens que compõem o PDI conste referência explícita às temáticas de gênero e sexualidade, pode-se encontrar, em alguns deles, alusão à temática da diversidade. Assim, dentre os objetivos tem-se: “Intensificar as ações de fomento à inclusão e respeito à diversidade” a partir das seguintes metas:

Ofertar o atendimento educacional especializado até 2018, em todos os campi; reservar, no mínimo, 15% das vagas dos programas e projetos pedagógicos institucionais para estudantes com deficiência, afrodescendentes e indígenas, até 2018; reduzir gradualmente a evasão nos cursos técnicos, na educação superior presenciais e na modalidade à distância, de modo a atingir em cada campus taxas inferiores a 15%, até 2018; constituir e fortalecer os núcleos e projetos de fomento à inclusão e diversidade de modo a atingir 100% dos campus, até 2018 (PDI, 2014, p. 21).

No item dedicado às políticas institucionais, dentre as ações da política de ensino, consta: “fortalecimento de políticas e projetos de fomento à inclusão e diversidade” (PDI, 2014, p. 31). No item relativo à estruturação dos projetos pedagógicos de curso, rege que:

Os conteúdos referentes à história, à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas devem ser ministrados com base na interdisciplinaridade e contextualização, de modo especial, na Língua Portuguesa, História, Arte, Sociologia e Geografia, perpassando pelas demais disciplinas do currículo (PDI, 2014, p. 48).

No item que versa sobre a política de atendimento ao discente, especificamente no que se refere às pessoas com necessidades especiais, prevê:

Para os professores, técnico-administrativos e demais servidores do IFMA proporcionará programa de qualificação na área da inclusão e diversidade, constando, especialmente da oferta de: informações sobre as características essenciais necessárias ao aprendizado das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PDI, 2014, p. 174).

No que se refere à organização didático-pedagógica, o PDI define enquanto uma de suas diretrizes curriculares:

Implementar ações afirmativas, tendo em vista deflagrar uma política institucional de Educação Inclusiva, admitida como cultura coletiva e não como ação exclusivamente da gestão. A educação inclusiva, compreendida enquanto cultura organizacional, exige de cada Campus o desenvolvimento de ações que favoreçam transformações profundas na cultura escolar e nas relações pessoais e institucionais. Estas ações devem considerar tanto as condições de acesso como as condições de permanência de todos e isso implica na adoção da equidade enquanto princípio institucional, uma vez que este admite o tratamento diferenciado aos diferentes para se alcançar a igualdade (PDI, 2014, p. 46-47).

É importante pontuar que a temática da diversidade comparece no PDI aliada à questão do fomento à inclusão e ao entendimento que relaciona a temática da diversidade com a atitude de respeito aos diferentes, no contexto de uma perspectiva liberal de sujeito, concebido como universal. Sendo que os segmentos contemplados nessa perspectiva foram aqueles formados por pessoas com deficiências, os afrodescendentes e os indígenas, não havendo nenhuma referência a outros grupos historicamente excluídos do exercício da cidadania, como as mulheres e o segmento LGBTTT.

O foco do PDI na promoção da inclusão de pessoas com deficiência, dos negros e dos indígenas, reflete a existência de uma política de educação especial e de educação das relações étnicorraciais, já consolidada na instituição, em resposta às demandas de uma política pública educacional mais ampla, amparada por dispositivos legais como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que regulam a educação das relações étnicorraciais, e a Lei nº

13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2003, 2008b, 2015). Nesse sentido, o IFMA conta com os Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNES), bem como com os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indio-descendentes (NEABIS), em todos os campi.

A visão essencialista também está presente no PPI. No item intitulado “concepções fundantes da práxis educativa do IFMA”, especificamente referente aos “pressupostos filosófico-antropológicos e sociais”, é abordada a proposta de ser humano que o IFMA deseja formar (IFMA, 2016, p. 8), a saber:

[...] aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes.

Note-se que os termos “iguais” e “diferentes” são utilizados para referenciar determinados segmentos de pessoas, como se existissem “naturalmente” na dinâmica social, como se não fossem produzidos historicamente pelas relações de diferenciação. Acredita-se que esse entendimento seja incompatível com o afã de formar um ser humano capaz de transformar o coletivo via sua problematização. Problematizar supõe contextualizar as relações de poder-saber que produziram os chamados “diferentes”.

É no PPI que se podem observar termos que se relacionam especificamente à temática desta pesquisa, como gênero e orientação sexual. Assim, consta no item Política de Ensino:

O ensino do IFMA reconhece primordialmente que os sujeitos da aprendizagem, especialmente os discentes estão inseridos em determinado contexto social, econômico e cultural. Por isso, a práxis de Ensino deve respeitar e valorizar a diversidade humana expressa em suas múltiplas facetas tais como as relacionadas às questões étnico-racial, cultural, de gênero, de deficiência, entre outras (IFMA, 2016, p. 13).

Na Política de Atendimento ao Discente, tem-se:

Para tanto, o atendimento ao discente do IFMA é orientado pelos seguintes referenciais: garantia de igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão do curso independente das condições socioeconômicas, físicas, etnia ou orientação sexual; entre outras condições humanas... respeito à diversidade para a eliminação de todas as formas de preconceito ou discriminação (IFMA, 2016, p. 30).

No item dedicado à Política de Direitos Humanos e Inclusão Social (IFMA, 2016, p. 32-33), tem-se:

Tem-se observado o crescimento da intolerância racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, deficiência, dentre outras, caracterizando, portanto, um indiscutível descompasso entre os avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos proclamados pela Declaração Universal. O respeito à diversidade humana e a desconstrução dos preconceitos e discriminações que levam à violação dos direitos, constituem-se em princípios norteadores do processo educativo que visa à preparação da pessoa para uma convivência democrática, equânime, justa e promotora da cultura de paz.

A partir das citações acima, é possível fazer algumas reflexões sobre como gênero e orientação sexual aparecem nesses discursos constantes das políticas aqui em análise. Na política de ensino, gênero aparece enquanto uma faceta da “diversidade humana”, que deve ser respeitada e valorizada. Na política de direitos humanos e inclusão social, gênero é citado atrelado ao conceito de intolerância, sinalizando a existência de uma dinâmica de preconceito e discriminação em torno da questão.

Dessa forma, o termo é empregado nas duas citações, sem uma referência às bases teóricas a partir das quais se está lhe atribuindo sentido, ou seja, não é possível saber qual a compreensão de gênero que está sendo adotada no documento. Ao situá-lo enquanto uma faceta da “diversidade humana”, gênero aparece enquanto algo inerente à humanidade, como se sempre tivesse existido, de uma forma naturalizada, estando, assim, destituído de seu caráter de produto de uma construção social, historicamente contextualizada e que reflete relações sociais de poder.

No entanto, foi visto no primeiro capítulo, que o conceito de gênero foi desenvolvido justamente para demarcar uma rejeição ao determinismo biológico e naturalização das diferenças sexuais. Até mesmo o termo “humanidade” perpassa a ideia de uma constituição única do ser humano, concebido de forma padronizada, cogitando-se, assim, a existência de uma humanidade universal.

O termo “orientação sexual” está presente tanto na política de direitos humanos e inclusão social quanto na política de assistência ao educando, não havendo nenhuma referência teórica explicando com qual entendimento o termo está sendo empregado. Como foi visto no primeiro capítulo, o termo “orientação sexual” tem sido utilizado com entendimentos diferentes pela política pública educacional e pelos movimentos sociais em defesa da população LGBTT.

Pode-se perceber, ainda, que os termos “gênero” e “orientação sexual” estão inscritos num discurso em torno da cidadania de caráter liberal, fato que não permite um questionamento que esteja atento às especificidades históricas das relações de poder que produziram as mais diversas expressões resultantes das relações de diferenciações que, contemporaneamente, integra o que vem sendo chamado de “diversidade”.

Segundo Mariano (2005), sob a influência dos ideais iluministas, o pensamento liberal de sujeito o concebe enquanto universal, autônomo, livre e dotado de homogeneidade. Esse entendimento de sujeito tem alicerçado as políticas de direitos humanos hegemônicas.

Santos (2014) oferece contribuições valiosas para se pensar as contradições presentes no entendimento de direitos humanos segundo uma perspectiva individualista. Afirma que os direitos coletivos não fazem parte dos preceitos originais dos direitos humanos.

A tensão entre direitos individuais e coletivos, resulta da luta histórica dos grupos sociais que, sendo excluídos e discriminados enquanto grupo, não podem ser adequadamente protegidos pelos direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, afrodescendentes, vítimas do racismo, gays, lésbicas e minorias religiosas marcam os últimos cinquenta anos de reconhecimento sempre amplamente contestado e em constante risco de reversão... os direitos coletivos existem para eliminar ou minorar a insegurança e a injustiça suportadas pelos indivíduos que são discriminados como vítimas sistemáticas da opressão apenas por serem o que são, e não por fazerem o que fazem” (SANTOS, 2014, p. 25-26).

A partir dessas elaborações de Santos (2014), acredita-se que o IFMA poderá avançar em suas políticas institucionais a partir de uma dinâmica avaliativa, problematizadora das concepções hegemônicas de sujeito e de direitos humanos que vêm adotando, atentando para o fato de que, historicamente, o discurso dos direitos humanos serviu tanto para legitimar práticas emancipatórias quanto práticas opressivas, permitindo-se questionar com Santos (2014, p. 16): “poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico?”.

Ainda que se constate a perspectiva liberal de cidadania presente nos documentos em análise, é possível perceber, por outro lado, um movimento em direção a uma perspectiva contrária a esta, visto que no mesmo discurso é suscitada a desconstrução dos preconceitos e discriminações que levam à violação dos direitos. Acredita-se que só é possível galgar esse caminho, mediante um processo de problematização que permita vislumbrar a histórica dinâmica de produção de subjetividades, que ocorre através das relações de diferenciações, no agonismo saber-verdade-poder.

Nesse sentido, embora se considere que o IFMA, já percorra um caminho educativo mais emancipatório, é possível perceber no discurso institucional analisado no PDI e PPI, certa contradição que poderá ser sanada a partir de um avanço no processo de

problematização das temáticas relativas à “diversidade”, o que permitirá transpor os limites da perspectiva liberal de cidadania e do entendimento essencialista do gênero e da sexualidade.

### **3.3 Dores e Delícias da Pesquisadora: aproximação ao campo de pesquisa**

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.  
Fragmentos de “Dom de Iludir” (Caetano Veloso).

O fragmento dessa música de Caetano Veloso retrata bem o sentimento que pode se abater da pesquisadora ou do pesquisador no desafio de entrar em contato com o campo de pesquisa. De fato, dores e delícias são experimentadas, múltiplas músicas e danças, no verdadeiro baile que compõe o cotidiano educacional.

Foi com o olhar interessado, eticamente situado e mediado pela “lente” fornecida pelas teorias que embasam este estudo, que os primeiros passos dessa dança em direção ao campo de pesquisa foram dados. Após receber a devida autorização da Direção do IFMA-CSLMC para realizar a pesquisa nas dependências do campus, apresentou-se o primeiro desafio, que foi a insegurança diante do desconhecido, da necessidade de entrar no cotidiano da instituição, com o objetivo de investigar gênero e sexualidade, temática que tanto desperta reações arraigadas por um lado, quanto receio e fuga por outro.

No enfrentamento desse desafio buscou-se, na medida do possível, não interferir na dinâmica institucional, porém, esteve-se ciente de que as escolhas teórico-metodológicas e o próprio posicionamento ético adotado, permitiriam um modo peculiar de atribuir sentidos às experiências que seriam vivenciadas, afinal, “a realidade não existe independentemente de nosso modo de acessá-la” (SPINK, 1999, p. 34).

Como foi pontuado na introdução, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os discursos de professoras e professores do IFMA-CSLMC, que atuam no Ensino Médio, acerca da diversidade sexual e de gênero. Enquanto objetivos específicos têm-se: identificar os saberes sobre sexualidade e relações de gênero presentes nos discursos das professoras e dos professores; discutir a relação entre esses discursos e suas implicações nas atuações cotidianas desses docentes junto aos educandos; e apontar as perspectivas dos discursos acerca da diversidade sexual e de gênero nas políticas educacionais para tais temáticas.

Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: a) entrevista semiestruturada, com utilização de recurso de gravador de voz; b) observação etnográfica; c) análise documental. Escolheu-se a entrevista por ser um instrumento que permite colher os

discursos das professoras e dos professores, sob a forma verbal e não verbal, pois que toda entrevista permite uma observação. Esclarece Breakwell (2010, p. 240), que “a característica específica desse método é que ele envolve uma interação ou troca direta, entre o pesquisador e o participante”. Pinheiro (1999) considera a entrevista enquanto uma prática discursiva, através da qual são produzidos sentidos e versões da realidade. Para Spink e Menegon (1999), a entrevista se constitui num processo de “interanimação dialógica”, pois produz práticas discursivas a partir da interação entre o pesquisador e o participante da entrevista, ambos partícipes da dinâmica de produção de sentidos.

A escolha da observação etnográfica se deu em razão da necessidade da obtenção de dados relativos à vivência cotidiana dos docentes, no próprio contexto da instituição. Ainda de acordo com Breakwell (2010, p. 304), “a pesquisa etnográfica fornece análise descritiva e interpretativa dos significados simbólicos, conotativos e denotativos que informam as práticas usuais da vida cotidiana”. Dessa forma, será possível obter dados além do discurso verbal, colhendo-os, também, a partir de atitudes e comportamentos expressos no fazer diário, bem como através do discurso presente no não dito. No que tange à análise documental, sua escolha se deu por ser necessário conhecer os principais instrumentos que compõem a política pública educacional direcionada à temática da diversidade de gênero e sexual, no intuito de apontar as perspectivas de seus discursos<sup>7</sup>.

No intuito de colher dados sobre como o Campus São Luís Monte Castelo vem trabalhando com a temática em questão, optou-se por fazer contato com os setores da instituição que desenvolvem suas atividades mais diretamente com os docentes e com os estudantes: Coordenadoria de Atividades Técnico-pedagógicas; Departamento de Assuntos Estudantis; Núcleo de Assistência ao Educando e o Grêmio Estudantil.

A Coordenadoria de Atividades Técnico-Pedagógicas, formada por profissionais da área da pedagogia, desenvolve atividades que visam orientar o processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais, encontros de formação continuada para as professoras e os professores. A temática de gênero e sexualidade nunca figurou entre os temas tratados nesses encontros, segundo relatos dos próprios integrantes da coordenadoria.

As situações relativas às questões de sexualidade e gênero, envolvendo os estudantes são, a princípio, atendidas na coordenadoria e, se necessário, encaminhadas para atendimento no Núcleo de Assistência ao Educando (NAE), onde trabalham quatro assistentes

---

<sup>7</sup> A análise da política educacional acerca de gênero e sexualidade de âmbito nacional consta do item 2.5 do capítulo 1 deste estudo. A análise da política do Campus São Luís Monte Castelo foi contemplada no item 3.2 do presente capítulo.

sociais e duas psicólogas. Em contato com esse núcleo, obteve-se a informação de que havia sido desenvolvido o projeto “Educando para a Vida”, o qual abordou temas acerca da saúde do adolescente, tendo sido incluída, nessa temática, a questão da sexualidade.

É importante pontuar que, no período de realização do trabalho de campo, segundo semestre de 2017, a temática de gênero e sexualidade estava em evidência. Havia uma polêmica na sociedade brasileira que podia ser notada amplamente nas diversas mídias. Tanto na mídia televisionada quanto nas redes sociais, ocorreu um acirramento do debate em torno das questões relativas ao gênero e à sexualidade, com demonstrações públicas de homofobia e machismo, num contexto histórico e político bastante conturbado.

Uma das maiores empresas de comunicação do país lançou uma campanha em prol da diversidade, veiculada em canal aberto. Ao longo do ano de 2017 e, ainda no decorrer do presente ano, vários programas dessa emissora têm abordado questões relativas à diversidade étnico-racial, religiosa, às deficiências físicas e cognitivas, bem como acerca da diversidade sexual e de gênero. Nesse mesmo período, ocorreu a emergência do sucesso nacional de um cantor homossexual, que se apresenta com roupas femininas e danças sensuais. Amplamente divulgado pela mídia, entre reações de encantamentos e indignação, o referido cantor também serviu para incrementar ainda mais a polêmica que já estava estabelecida naquele momento. Nesse contexto, houve reações dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, notadamente de movimentos religiosos reacionários, que viram nessa visibilidade da diversidade uma ameaça aos seus interesses.

O Campus São Luís Monte Castelo não passou imune a esse contexto social mais amplo. Nesse período, algumas atividades envolvendo a temática de gênero e da sexualidade foram desenvolvidas. Organizada por alguns professores do Departamento de Ciências Humanas e Sociais, foi realizada, no pátio interno da escola, uma mesa de debate sobre Família, da qual participaram estudantes e professores. Tendo ocorrido discussões acaloradas em torno da temática da homossexualidade e da homofobia.

O Grêmio Estudantil, por sua vez, desenvolveu o projeto “Movimentarte”. Realizou um mês de debates sobre temáticas relativas à diversidade: movimentos negro, de mulheres e LGBTQTT.

Em conversa com uma representante do grêmio estudantil, foram relatadas outras atividades desenvolvidas, que costumam focar as temáticas de gênero e sexualidade: projeto “Agita Galera”, com o objetivo de promover a expressão artística dos estudantes, realizado uma vez por mês no teatro do campus, e o projeto “Mais, diz aí”, com o objetivo de trazer perspectivas distintas sobre as referidas temáticas. Segundo a integrante do grêmio, o CSLMC

tem seu espaço dividido entre aqueles com convicções políticas “de direita e os de esquerda”. “Não somos nem de direita, nem de esquerda, o grêmio é pra representar todos”, afirma ela.

Ao responder sobre as atividades que o Campus desenvolve sobre a temática gênero e sexualidade, afirmou que docentes do Departamento de Ciências Humanas e Sociais e do Departamento Acadêmico de Letras costumam realizar debates enquanto trabalhos de disciplinas que ministram. Que o Departamento de Assuntos Estudantis e o Núcleo de Assistência ao Educando, desenvolvem atividades que enfocam temas como *bullying* e depressão, não abordam temas específicos sobre diversidade de gênero e sexual.

Sobre se o Campus Monte Castelo constituir-se em um espaço onde a expressão de gênero e sexualidade destoante da heteronormatividade é aceita; a integrante do grêmio relatou que há certa abertura, porém, que ainda existem situações que demonstram o tratamento diferenciado dos estudantes nesse campo. Citou um acontecimento no qual duas alunas foram repreendidas por servidores da instituição por estarem andando de mãos dadas nas dependências do campus, sendo informadas de que tal fato seria comunicado aos seus familiares. Afirmou que esse comportamento de andar de mãos dadas não suscita tal reprimenda quando acontece entre os estudantes heterossexuais, sendo que, segundo a representante do grêmio, o regulamento do campus não permite o comportamento de andar de mãos dadas a todos os estudantes, indistintamente.

Com base nessa incursão no campo de pesquisa, foi possível fazer algumas observações. Com exceção de atividades desenvolvidas por docentes dos Departamentos Acadêmicos de Ciências Humanas e Sociais e de Letras, gênero e sexualidade são assuntos que ainda não são abordados de forma sistemática pela instituição, não tendo constado dentre os temas trabalhados nas atividades de formação continuada para os docentes. No que se refere especificamente às atividades voltadas aos discentes, percebeu-se a reprodução de uma tendência que tem vigorado no Brasil desde a década de 80, no contexto educacional, que é tratar a temática da sexualidade vinculada ao campo da saúde e da prevenção de doenças, não sendo enfocada a questão da diversidade sexual e da cultura homofóbica presentes na sociedade.

O fato da temática em foco não ser trabalhada pelo campus de forma sistematizada, não significa que as expressões e conflitos referentes ao gênero e à sexualidade não ocorram em seu cotidiano. Por outro lado, chama à atenção a iniciativa dos próprios discentes, através do grêmio estudantil, de promover eventos com a finalidade de debater sobre assuntos relativos à temática da diversidade. Podem-se questionar quais os possíveis sentidos que se poderia atribuir às formas distintas de educandos e educadores (corpo técnico

e corpo docente) se posicionarem diante das questões relativas ao gênero e à sexualidade.

Os estudantes se mostram interessados em realizar eventos para debater assuntos relacionados às relações étnicorraciais, de gênero, ao movimento LGBTTT, dentre outros, segundo uma dinâmica que busca problematizar essas temáticas. Os educadores, com exceção dos departamentos citados, tratam a temática da sexualidade numa perspectiva diferenciada, que, apesar da importância que carrega enquanto estratégia de informação para prevenção de doenças, termina por limitar os conhecimentos somente a essa nuance da sexualidade, não propiciando reflexões sobre os processos históricos de produção da sexualidade e do gênero por meio de relações sociais de poder, que produzem os preconceitos e discriminações que alicerçam a violência dispensada aos segmentos sociais que contradizem à heteronormatividade.

### 3.4 Descobrimo os sujeitos dos discursos

É sempre emocionante, e por que não dizer ansiogênico, o momento de entrar em contato com aqueles que são os sujeitos de um processo de pesquisa. Assim foi a sensação quando chegada a hora da realização das entrevistas com as professoras e os professores do CSLMC.

A princípio, surgiu o questionamento acerca de quais critérios seriam adotados para selecionar os seis docentes que seriam entrevistados. Optou-se por entrevistar educadores integrantes do quadro titular da instituição, que exercem a docência no ensino médio há, pelo menos, cinco anos. Tal escolha se deu em razão de que os estudantes do ensino médio, em sua grande maioria, serem de uma faixa etária na qual as questões relativas à sexualidade e ao gênero costumam estar em evidência. Foi decidido, também, que seriam entrevistadas três mulheres e três homens, compreendendo três docentes da área técnica e três da área de humanas. Essa divisão por área de conhecimento se fez necessária, a fim de que fosse possível averiguar as possíveis distinções existentes entre os discursos dos docentes, em razão das especificidades de suas formações profissionais.

Feitas essas definições, o impasse continuava. Como selecionar os docentes a serem entrevistados? Cogitou-se que um convite aberto a todos os docentes através de *e-mail* institucional poderia suscitar um número muito grande de interessados, o que levaria ao dilema de qual critério adotar para proceder a uma escolha. Por outro lado, haveria o risco de não obter resposta em tempo hábil, em razão da possibilidade de adiamento da resposta que um convite virtual permite. O convite virtual também não permitiria colher impressões e

percepções relativas à reação ao convite, que só são possíveis presencialmente.

Com base nessas ponderações, decidiu-se visitar os vários departamentos acadêmicos que integram o campus: Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais; Departamento Acadêmico de Letras; Departamento Acadêmico de Química, Departamento Acadêmico de Desenho; Departamento Acadêmico de Construção Civil; Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica; Departamento Acadêmico de Metalmeccânica.

Quando da visita aos departamentos, foi apresentada a proposta da pesquisa, deixando aberto o convite aos professores que se sentissem interessados em participar das entrevistas. Foi uma dinâmica que exigiu persistência, haja vista o dia a dia atarefado dos docentes, e a impossibilidade de alguns aceitarem o convite. No entanto, foi possível perceber a boa vontade de cooperar com o processo da pesquisa, bem como a motivação para falar sobre a temática, mesmo se tratando de um assunto que, em geral, suscita reservas. Cenas curiosas ocorreram nessa fase, como quando ao visitar o Departamento de Ciências Humanas e Sociais, ao conversar com alguns professores presentes, houve uma espécie de brincadeira, onde uns diziam, “então fulano vai sair do armário, vai assumir?”, momento que olhavam para um determinado professor que permaneceu em silêncio.

É interessante como a temática da sexualidade é tratada, em muitas ocasiões, pela via do humor, nos mais diversos ambientes. No contexto educacional, muitas vezes comparece em meio a piadinhas, provocações lúdicas, que trazem embaraço para aqueles que são alvo desse tipo de “brincadeira”. Podem-se questionar as razões pelas quais a temática da sexualidade, do gênero e, especificamente, da homossexualidade, comparecem emolduradas pelo lúdico excludente, carregado de preconceito. É como se servisse para aliviar, desviar a inquietação gerada pelos sentimentos temerosos diante da homossexualidade, ou melhor, da discriminação negativa da homossexualidade. Diz respeito ao medo, à fobia de ser identificado como homossexual, vivência esta típica de uma cultura heteronormativa. É claro que essa dinâmica se processa, muitas vezes, a nível inconsciente, pois que se encontra automatizada nesse tipo de cultura.

Ao finalizar o processo de visitas e convites aos departamentos acadêmicos, chegou-se ao seguinte quadro de professores que se propuseram a realizar a entrevista.

**Quadro 1** - Caracterização dos professores entrevistados

| Nome fictício  | Gênero | Área    | Grau de Instrução | Tempo de docência | Orientação Sexual | Religião    |
|--|--------|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------|
| Antúrio  | M      | Humana  | Mestrado          | 10 anos           | heterossexual     | Espírita    |
| Crisântemo   | M      | Técnica | Mestrado          | 5 anos            | heterossexual     | Espírita    |
| Hortênsia  | F      | Humana  | Mestranda         | 9 anos e meio     | heterossexual     | Protestante |
| Lírio  | M      | Técnica | Especialização    | 26 anos           | heterossexual     | Católico    |
| Orquídea   | F      | Humana  | Mestrado          | 8 anos            | heterossexual     | Católica    |
| Rosa   | F      | Técnica | Especialização    | 21 anos           | heterossexual     | Católica    |
| OBS: Os nomes utilizados são fictícios, correspondem a nomes de flores. Os dados foram fornecidos pelos entrevistados. |        |         |                   |                   |                   |             |

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2017).

Antes da realização das entrevistas, foram tomados todos os cuidados éticos necessários nesse tipo de pesquisa. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos da entrevista, os instrumentos que seriam utilizados (gravador de voz e imagem). Também foi comunicada a garantia de sigilo de suas identidades, a não obrigatoriedade de participação e a possibilidade de desistência e retirada do consentimento em participar da entrevista, a qualquer momento, não lhes sendo imputado nenhum prejuízo. Todos os participantes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no Apêndice B.

#### 4 GÊNERO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o que dizem as professoras e os professores?

“Ser um homem feminino, não fere o meu lado masculino.  
Se Deus é menina e menino, sou masculino e feminino”.  
Fragmentos de “Masculino-feminino” (Pepeu Gomes).

Ao longo das discussões tecidas no primeiro capítulo ficou evidente que gênero e sexualidade são temáticas interligadas, constituem-se em dispositivos produzidos na complexa dinâmica saber-verdade-poder, que rege as sociedades. Portanto, problematizar uma destas categorias supõe, necessariamente, problematizar a outra. No entanto, neste capítulo dá-se ênfase à análise dos discursos dos docentes, tendo como foco as questões de gênero, fazendo-se alusões à questão da sexualidade sempre que necessário.

##### 4.1 “Parece que abriram a caixinha de pandora”

Concebe-se gênero como uma categoria normativa, construída discursivamente no jogo das relações de poder, refletindo os alicerces sociais da divisão e desigualdade entre os homens e as mulheres. Historicamente, foi desenvolvido um regime de verdade, que apregoa a existência de um binarismo de gênero hierárquico, alinhado a um determinismo biológico, coerente com a matriz heterossexual hegemônica. Nessa perspectiva é esperado que exista uma correlação rígida entre corpo, gênero, orientação e prática sexual. Esse entendimento pode ser percebido no discurso das professoras e dos professores, ao falarem sobre como compreendem gênero:

[...] Bom, é... E vou te falar de duas formas: uma primeira forma, questão biológica, você tem um corpo, então você tem o seu gênero definido pelo seu corpo, vamos dizer. Mas tem a sua mente e a sua mente muitas vezes se contrapõe ao seu corpo, né? é... Então se você perguntar, ‘mas gênero?’, eu te diria que o gênero eu classificaria como uma questão biológica, gênero, tá? Eu sou homem porque eu tenho o sexo masculino [...] (CRISÂNTEMO).

[...] O feminino, o masculino, pra mim é aquele que a natureza fez exatamente com o órgão masculino que é o pênis, e a mulher, a feminina, é aquela que a natureza, não tô falando de Deus, nem tô usando Deus, tô falando natureza, fez com órgão feminino que é a vagina [...] (LÍRIO).

[...] Eu acho que isso é uma confusão que estão tentando colocar na cabeça da gente, que em vez de solucionar a questão tá fazendo mais estrago do que benefício, pelo menos eu vejo assim. Até um ano e meio atrás, quando ainda não se discutia tanto sobre gênero, certo. Quando se discutia o homossexualismo, discutia com muita

propriedade, e nossos alunos tinham posições, defendiam essas posições, certo? E tá, e agora? Agora parece que abriram a caixinha de pandora, de novo [...] (ROSA).

[...] Gênero, é, e aí hoje tem tantas teorias né, mas para mim eu, eu gosto de pensar a ideia do gênero como uma construção social, a gente já passou pela ideia do biológico, pela ideia do, sei lá, do epistemológico, o que que é gênero e dentro disso buscar as teorias do biológico, mas eu gosto de pensar a ideia do gênero, o conceito de gênero como uma construção é..., social, e aí, por isso, talvez seja essa ideia do, da transição né? Do transitório. Talvez eu goste dessa ideia da construção social é, principalmente porque tá ligado ao tornar, ao não nascer, à não obrigatoriedade de nascer e continuar [...] (ORQUÍDEA).

Percebe-se, nas três primeiras falas, que é o corpo, a natureza e o biológico que serve de parâmetro para o entendimento de gênero expressado. Nessa perspectiva, gênero se confunde com diferença sexual, entendido de acordo com a oposição binária masculino-feminino, que posiciona homens e mulheres em polos opostos, de forma rígida e permanente (SCOTT, 1995).

Para Crisântemo e Lírio, é a genitália que serve como base para se definir o que vem a ser um homem e uma mulher, entendimento este justificado enquanto algo incontestável, haja vista que está assentado numa visão naturalizada dos corpos, confirmada por um regime de verdade, que tem na biologia o saber-poder hegemônico.

Tem-se, assim, um discurso condizente com a cultura heteronormativa, que tem no “sistema de dois sexos”, o qual divide homens e mulheres em duas categorias, ao mesmo tempo opostas e complementares, com base em distinções sexuais centradas em diferenças físicas bem delimitadas (LAQUEUR, 2001). Foi visto com esse próprio autor que tal sistema nem sempre existiu, que até o século XVI predominava o “modelo de sexo único”. O processo de consolidação do dimorfismo sexual foi ocorrendo ao longo de séculos, respondendo a mudanças nos campos epistemológicos e da política de gênero.

Crisântemo, Lírio e Rosa, declararam que não tiveram oportunidade de estudar questões de gênero nas suas formações profissionais, e que também não lhes foi ofertado formação continuada nas áreas de gênero e sexualidade, fato que vem reforçar a necessidade de proporcionar discussões, formações aos docentes, que lhes permitam problematizar o percurso histórico das ideias sobre corpo, sexo, gênero e sexualidade, no intuito de poderem perceber os processos de naturalização existentes nesse campo.

O discurso de Orquídea apresenta uma visão distinta de gênero, em se comparando com as três primeiras falas. Seu entendimento embasa-se em um regime de verdade diferenciado, um dispositivo sustentado por outra rede, que não acata ao determinismo biológico. Ela entende gênero enquanto uma construção social. Gosta da ideia de “transição”, do “tornar”, da não exigência de ter, obrigatoriamente, uma identidade de

gênero fixa. O conceito de gênero como construção social, e de identidade como múltipla e instável, é corroborado pelo pensamento de Butler (2000), na sua teoria performativa do gênero, segundo a qual, o corpo e o sexo são categorias normativas, produzidos e regulados discursivamente.

Diferentemente de Rosa, Lírio e Crisântemo, Orquídea, teve a oportunidade de desenvolver estudos no campo de gênero quando fez mestrado. O que aponta que, o acesso a dispositivos distintos do hegemônico, permite ampliar entendimentos sobre gênero, ou seja, abre a possibilidade de se atribuir sentidos outros; usando a terminologia de Spink (1999), permite um processo de desfamiliarização, ou seja, Orquídea teve acesso a conhecimentos que lhe permitiram questionar o já conhecido.

O sentido que Orquídea atribui a gênero, diferente do determinismo biológico hegemônico, foi elaborado a partir do uso de um “repertório interpretativo” distinto, que mostra outras falas, os quais quebram a estabilidade dos discursos naturalizados no cotidiano (SPINK, 1999).

Percebe-se, assim, que entre as professoras e os professores entrevistados existe uma polissemia de exposições, ainda que haja um discurso predominante, condizente com a formação discursiva educacional brasileira, caracterizada pelo determinismo biológico e pelo binarismo de gênero, hegemônicos.

O acesso a estudos que permitam problematizar a temática de gênero pode proporcionar aos docentes um questionamento dos regimes de verdades estabelecidos, que integram o chamado “tempo longo”, trabalhado por Spink (1999). Dessa forma, será possível ressignificar os saberes provenientes desse tempo longo, atribuindo-lhes novos sentidos, na dinâmica dos tempos vivido e curto. Sentidos menos rígidos, que possam cogitar a performatividade do gênero fendida por Butler (2000). Esse processo pode permitir às professoras e aos professores, uma maior flexibilidade para lidar com seus próprios sentimentos, com sua subjetividade, no desafiante contato das interanimações dialógicas com seus pares e com os estudantes que expressem identidades de gênero, não condizentes com o dimorfismo sexual e a heterossexualidade.

Nesse sentido, seria proporcionado não apenas conhecimentos, mas a oportunidade de experienciar cognitiva e emocionalmente os afetos envolvidos nas interanimações dialógicas vivenciadas junto aos discentes e consigo mesmo, na dinâmica dos tempos curto e vivido. Afinal, este estudo tem como um dos seus focos principais, os processos de subjetivação que são produzidos no jogo do saber-verdade-poder, como pontua Foucault (2015), tendo em vista o gênero e a sexualidade. Portanto, preocupa-se com as

subjetividades dos docentes, concebidas enquanto mediadas pelas complexas redes discursivas, cujos fios se encontram impregnados por afetos.

#### 4.2 Relações de gênero: “Está bravinha? Está de TPM? Vai procurar um macho”

O IFMA-CSLMC foi criado em 1910, destinado, a princípio, exclusivamente a estudantes do sexo masculino, oferecendo cursos técnicos que, de acordo com a cultura sexista<sup>8</sup> da época, preparavam os estudantes para o desenvolvimento de atividades que não eram consideradas adequadas para as mulheres. Somente no início da década de 70 as mulheres começaram a ser admitidas na instituição, com ingresso lento, representando um percentual bem baixo em se comparando com a maioria esmagadora masculina.

Dessa forma, a instituição possui uma história marcada por uma visão androcêntrica, tendo se constituído num espaço de desafio para a participação feminina, como aponta o discurso de um professor que foi estudante da instituição na década de 70, e teve a oportunidade de ser da primeira turma que admitiu o ingresso de mulheres.

[...] Porque eu acho que no início, eu acho que foi uma rejeição muito grande, no início até pelos próprios, que eu era aluno, até pelos funcionários e professores, não admitiam porque ali era um ambiente, era, escola técnica era para homem e não para mulher [...] (LÍRIO).

Reportando-se à atualidade, quanto à existência de situações de discriminação à mulher, apareceram os seguintes discursos:

[...] Percebo, tem, e eu vou te falar uma coisa. E eu acho que o machismo, ninguém fala muito de machismo, mas eu acho se você tiver conversando assim num grupo de homens e mulheres, ainda hoje é muito mais forte. Você vê muito mais machismo nas próprias mulheres do que nos homens [...] Agora, não vou citar nomes, mas, diariamente, alguns colegas meus, lá do departamento, diariamente eles falam muito umas opiniões muito machistas mesmo, então ainda se percebe ainda, que a gente, e às vezes ainda eu, não por omissão, porque não adianta puxar uma discussão né? Porque eu vejo que não é por aí, né? Mas se a gente chegar a dizer assim que aquilo não é correto é..., ele vai dizer ‘Poxa, então tu também’, aí ele vai dizer ‘tu é gay né? Aquela coisa toda [...] (LÍRIO).

[...] Sim, sim, alunas, servidoras, né, é, a questão mesmo até de desrespeito de alguns colegas homens, ah, mas fulana é mulher e não considerar, aquela fala, não considerar é, no meu departamento, por exemplo, é um departamento ocupado sumariamente por mulheres né, e às vezes a gente se vê, tem que fazer alguns pedidos para a gestão, nessa, na outra, e que não era considerado exatamente porque

---

<sup>8</sup> Sexismo: “O sexismo se define como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no seio da qual o masculino se caracteriza por seu pertencimento ao universo exterior e político, ao passo que o feminino denota intimidade e ligação com o doméstico... Ordem sexual que regula a subordinação do feminino ao masculino, bem como a hierarquização das sexualidades, fundamento da homofobia” (BORRILLO, 2009, p. 25).

não era um departamento de homens, a gente percebia isso claro, como é uma instituição pública, isso é feito de maneira muito velada, muito velada [...] (ORQUÍDEA).

[...] Claro, claro, até aquela história assim está bravinha? Está de TPM? Vai procurar um macho?. A gente passa por isso [...]. Nós somos uma escola machista né, machista. Muito homem, muito, é pouco humanas, muito técnico né? Então uma escola assim bastante machista [...] (ROSA).

[...] É isso, isso, eu até diria que, no campo, do caso das mulheres, eu acho até que existe um pouco de disputa, supremacia, com relação a essas relações de poder, sempre o homem querendo se sobrepor às mulheres, isso é uma questão de ordem cultural, que vem desde os nossos antepassados, é um processo histórico-cultural, de sempre a mulher sendo colocada na retaguarda [...] (ANTÚRIO).

Percebe-se, a partir das falas das professoras e dos professores que, apesar das mudanças ocorridas na sociedade brasileira, no que tange aos papéis desempenhados pelas mulheres, na família, no trabalho, na política, enfim, em todos os campos sociais, graças, é claro, à luta desse segmento pela sua emancipação, ainda persiste um tratamento preconceituoso e discriminatório contra as mulheres, que em sua configuração mais cruel se reflete nos índices alarmantes de violência e feminicídio.

O IFMA-CSLMC não passou imune a essa cultura androcêntrica, a qual foi sendo construída historicamente através de uma dinâmica de produção e imposição de verdades acerca do gênero, que remontam aos processos de diferenciação e inferiorização da mulher, a partir das relações de poder estabelecidas entre os colonizadores e os colonizados. A estratégia de racialização praticada pela colonização violenta ocorrida no Brasil, além do genocídio e escravização, buscou controlar o gênero (MALDONADO-TORRES, 2007), sendo a mulher o polo inferiorizado do binarismo homem-mulher. Ela é o “outro”. Assim, a colonialidade produz seus efeitos contemporaneamente, e integra a formação discursiva (FOUCAULT, 2008) e os repertórios interpretativos, utilizados nas interanimações dialógicas do cotidiano (SPINK, 1999).

Os discursos apontam que o sexismo ocorre no cotidiano da instituição de forma explícita e velada. Na fala de Orquídea, o sexismo institucional acaba por prejudicar o próprio desempenho das atividades de ensino-aprendizagem. Ela afirma que, embora seja velada, a postura recorrente das gestões em negar os pedidos do seu departamento, para aquisição de recursos necessários para o desempenho das atividades acadêmicas, é notório que tal recusa ocorre em razão do departamento ser formado sumariamente por mulheres.

O discurso de Rosa suscita reflexões acerca do imaginário misógino<sup>9</sup> sobre a

---

<sup>9</sup> Misoginia: “A misoginia é um aspecto central da violência contra as mulheres e da violência homofóbica. Ela se manifesta em várias formas diferentes de piadas, pornografia e violência. Até os padrões excessivos e

mulher que remonta aos tempos bíblicos e, no Brasil, é reforçado pela colonialidade, cuja herança ainda se reproduz nos tempos atuais. A mulher é vista como um ser controlado pelas suas emoções, pelo seu corpo, portanto, perdura a ideia que associa a mulher à natureza, à não racionalidade, identificando o homem, em contrapartida, à cultura e racionalidade, conforme aponta Engel (2007).

O trecho, “Está bravinha? Está de TPM? vai procurar um macho”, sugere que a mulher precisa de um homem para “resolver” seu “problema”, referindo-se à expressão de irritação, a qual integra os repertórios comportamentais dos seres humanos, tanto dos homens quanto das mulheres. Note-se, porém, que ao usar o termo “macho”, a atitude desrespeitosa sugere que tal “resolução” ocorreria por meio exclusivo da prática sexual, o que colocaria a mulher enquanto um ser controlado totalmente pelo funcionamento biológico, um ser mais animalesco, menos humano.

Essa perspectiva de desumanização de certos segmentos sociais historicamente inferiorizados, corresponde ao que Maldonado-Torres (2007) nomeia de “negação ontológica”. Dessa forma, a mulher que é retratada nesse discurso é o Outro, representa o estranho, o não-eu, conforme as ideias de Bauman (1998). Trata-se de uma denúncia que Beauvoir (1970) já fazia na década de 40, ao dizer que o homem é o parâmetro de definição da mulher, percebida como inessencial perante ele: essencial e absoluto.

A mulher, percebida como o Outro e a inferiorização daquilo que é nomeado como feminino, também comparece no discurso de Lírio, ao relatar que quando adota postura contrária às atitudes sexistas de outros professores, costuma ser criticado: “Aí ele vai dizer: ‘tu é gay né?’”, afirma Lírio.

O binarismo de gênero e a heteronormatividade levam ao questionamento da virilidade masculina e à inferiorização dos homens que não são sexistas. Tenta-se atribuir-lhes características femininas, sendo utilizado como estratégia, para tanto, a ameaça de rotulá-lo como homossexual. Trata-se de uma estratégia perversa, pois leva o sujeito a entrar em contato com o medo que carrega dentro de si, ou seja, coloca-o em contato com a homofobia que foi internalizada que, neste tipo de situação, se configura no medo de ser confundido com uma mulher, haja vista que, de acordo com o estereótipo típico de sociedades heteronormativas, o homem homossexual é “afeminado”, uma espécie de não-homem, portanto, é um Outro.

---

inalcançáveis de beleza podem ser enquadrados como um aspecto da misoginia da nossa cultura ocidental moderna. Em resumo, a misoginia está relacionada à desvalorização do feminino e, em sua versão mais radical, ao ódio ou desprezo ao feminino” (BORGES, 2013, p. 66).

Assim, diante da ameaça de ser identificado como homossexual, o homem heterossexual se vê questionado em sua identidade sexual e de gênero, o que gera ansiedade e defesa. Tem-se, assim, uma interconexão entre os dispositivos de gênero e sexualidade, pois aponta a uma relação entre o androcentrismo e a homofobia<sup>10</sup>.

Em seu discurso, Lírio faz referência à existência de mulheres machistas, o que foi relatado com certo estranhamento. Tal situação pode parecer paradoxal: Afinal, é possível que uma mulher seja sexista, que reproduza a sua própria discriminação negativa? Acredita-se que é preciso considerar o grau de consciência que essa mulher possui da discriminação da qual é alvo, haja vista que a misoginia foi sendo construída historicamente no jogo das relações de poder, e se configurando como verdade, produzindo funções de sujeitos, integrando-se às subjetividades dos homens e das mulheres, num processo que ao longo do tempo vai se naturalizando, automatizando.

Nesse sentido, a misoginia não se trata de um comportamento de homens, haja vista existirem homens que não são misóginos, que integram inclusive o movimento feminista. Trata-se de uma cultura que atravessa as subjetividades das pessoas. O comportamento misóginos entre mulheres pode apontar à falta de oportunidade de conhecimento da história das relações de gênero, da problematização das relações de poder que constroem uma visão desvalorizada da mulher, que pode ser internalizada por ela mesma, o que leva a não perceber as infinitas nuances de seu cotidiano, por meio das quais se reproduz sua própria inferiorização.

No início deste capítulo, fez-se alusão à música “Masculino-feminino”. “Se Deus é menina e menino, sou masculino e feminino”, diz a composição. A letra dessa música suscita uma reflexão sobre o não fechamento do ser humano numa perspectiva binária e cristalizada de gênero. Aponta à possibilidade de se vivenciar o gênero, sem excluir aspectos que, histórica e culturalmente vêm sendo definidos como exclusivamente feminino ou masculino. A música apresenta um discurso que quebra a rigidez do binarismo de gênero, sinalizando que tanto os homens quanto as mulheres podem desenvolver potencialidades nos campos cognitivo, emocional, de trabalho, sexual, dentre outros, que numa sociedade androcêntrica costumam lhes ser negadas, sendo estimuladas e mesmo impostas somente aquelas condizentes com a dinâmica excludente da norma de gênero.

Numa sociedade hegemonicamente misógina, é negado tanto às mulheres quanto aos homens a vivência e expressão de experiências que integram o necessário processo de

---

<sup>10</sup> O conceito de homofobia será trabalhado no capítulo seguinte.

humanização dos indivíduos, havendo prejuízos nos mais variados campos que integram a vida humana, afetando a saúde física e mental. Um exemplo simples é a orientação dada às crianças, ainda hoje, de que homem não chora. Assim, essa criança cresce fazendo esforço para não chorar, para não externar sua dor. Se privando de uma função fisiológica que permite o alívio de tensões e o reequilíbrio do organismo, como é o caso do choro. Em muitas situações se torna um homem que tem dificuldade em identificar e entrar em contato com os seus sentimentos, o que pode vir a prejudicar os processos de enfrentamento e resolução dos desafios de sua própria vida.

Nesse contexto, tanto as mulheres quanto os homens passam por um processo de construção do gênero de caráter excludente, que visa afastar tudo aquilo que não corresponde à norma de gênero da cultura heteronormativa. Uma exclusão que acaba por repudiar aquilo que faz parte da própria pessoa, que rejeita uma parte de si mesma (BUTLER, 2000).

Diante dessas considerações, acredita-se que problematizar e atribuir novos sentidos ao gênero que desnaturalizem o androcentrismo e o binarismo, supõe levar em consideração o feminino e o masculino negados nos processos de subjetivação das mulheres e dos homens ao longo das relações de poder de gênero, ainda que se esteja ciente de que, o que tem sido identificado como masculino e feminino, é resultado de uma produção histórica e cultural nos limites da heteronormatividade.

De acordo com a teoria da performatividade de gênero de Butler (2000) adotada neste estudo, ocorrem as mais diversas possibilidades de manifestação do gênero, como apontam Diniz e Oliveira (2014, p. 167):

Nessa seara de inconformidade, infinitas manifestações de gênero surgem como alternativas para repensar o binarismo masculino/feminino, como fazem as travestis, os transexuais e as *drag queens*. Não há um gênero original a ser copiado, nem há um molde a ser utilizado como paradigma. Assim, há indivíduos que pleiteiam um gênero diferente do pré-determinado pela cultura, com características físicas e psíquicas diversas do masculino e do feminino, reclamando liberdade para se expressar da maneira que entendem como verdadeira, sem metas e pressões sociais.

Diante dessas reflexões, a atenção aos aspectos do gênero negados na subjetividade, deve ser feita sem que se cristalice o entendimento do que seja masculino e feminino. A intensão é perceber que, em razão da internalização de preconceitos, e da dinâmica psíquica de negação em si mesmo dos aspectos repudiados no outro, a pessoa tende a desenvolver atitudes e comportamentos desprovidos de empatia, discriminatórios e violentos em relação àqueles que encarnam os estereótipos estigmatizantes, produzidos socialmente, tornando-se, assim, menos humana.

O sentido de humano aqui adotado se refere à capacidade de reconhecer, acolher e conviver com outro ser, a partir do entendimento de que ele é um igual, humano também, uma vez que é no processo de interação social que os seres se tornam de fato humanos, e dependendo das relações que estabelecem, podem se tornar menos ou mais humanizados.

O que é ser homem? O que é ser mulher? O que é ser masculino ou feminino? São vários os sentidos atribuídos no cotidiano, porém, ligados aos dispositivos de gênero e sexualidade construídos social e historicamente no agonismo das relações de poder. Acredita-se ser mais pertinente questionar: Enquanto ser humano que sou, consigo perceber os processos de subjetivação que vivenciei e vivencio, ou seja, percebo as estratégias de produção social de minha própria subjetividade? De construção de minha identidade de gênero? Como eu fui aprendendo a me reconhecer ou não, enquanto mulher ou homem? Ou mesmo a não me reconhecer em nenhum dos polos desse binarismo?

Embora se considere a importância de se dar atenção aos processos de identificação sexual e de gênero, acredita-se que - diante do fato de que todos, mulheres e homens são humanos - seja mais pertinente proceder a uma problematização dos regimes de verdade excludentes, produzidos para inferiorizar, separar, discriminar, explorar, violar, enfim, desumanizar as mulheres, promovendo, necessariamente, através das mesmas estratégias, a desumanização também dos homens.

Diante das análises e reflexões feitas a partir dos discursos dos docentes, pode-se perceber que há uma polissemia em relação ao gênero. Assim, foram vários os sentidos atribuídos ao termo, havendo, no entanto, o predomínio de sentidos elaborados a partir de saberes propagados pelo regime de verdade hegemônico sobre gênero.

Nesse contexto, considera-se fundamental que as professoras e professores tenham a oportunidade de refletir sobre os processos de subjetivação aos quais foram e são submetidos, às estratégias heteronormativas que os fizeram e os fazem se reconhecerem enquanto sujeitos de um gênero, e as implicações dessa dinâmica identitária junto à sua prática profissional cotidiana. Enfim, é necessário que as professoras e os professores possam estar abertos a descobrir os processos de produção contínua e dinâmica de suas próprias subjetividades.

## 5 SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o que dizem as professoras e os professores?

“Prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes  
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Sobre o que é o amor  
 Sobre o que eu nem sei quem sou  
 Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
 Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor  
 Lhe tenho amor  
 Lhe tenho horror  
 Lhe faço amor  
 Eu sou um ator”.

Fragmentos de “Metamorfose Ambulante” (Raul Seixas).

Com base em Foucault (1988), entende-se a sexualidade enquanto um dispositivo histórico, que produziu e produz um regime de saber sobre as práticas sexuais na dinâmica “saber-verdade-prazer”, no jogo das relações de poder que utilizam o corpo, o sexo e a sexualidade enquanto instrumentos para controlar as pessoas, no sentido de facilitar o domínio exercido pelos grupos historicamente hegemônicos. A partir das contribuições de pensadores que integram os estudos *queer*, ficou evidente que, o androcentrismo, a heteronormatividade, o binarismo e a norma de gênero, têm alicerçado a produção de subjetividades fragmentadas pela negação de aspectos que integram o imaginário do que tem sido identificado como masculino e feminino, de acordo com o heterossexismo.

Nesse contexto, as pessoas têm vivido contemporaneamente a partir de interanimações dialógicas, como aponta Spink (1999) bastante ansiogênicas, excludentes e mesmo violentas, haja vista a fobia em relação a tudo que denota homossexualidade.

## 5.1 Heteronormatividade? Nunca ouvi falar

Foi referenciado no primeiro capítulo que, segundo Miskolci (2009), o termo “heteronormatividade” foi usado primeiramente por Michael Warner, em 1991. Miskolci (2009) aponta que o conceito de heteronormatividade permite perceber com mais nitidez as estratégias e a ordem social proporcionada pelo dispositivo da sexualidade, trabalhado por Foucault. Esse entendimento deixa evidente o objetivo do dispositivo da sexualidade: agenciar a produção de sujeitos exclusivamente heterossexuais, relegando os sujeitos desviantes da norma à abjeção, conforme demonstra Butler (2000).

Ao perguntar aos docentes sobre qual o entendimento que possuem acerca da heteronormatividade, foram obtidos os seguintes discursos:

[...] Eu não conheço bem, eu não tenho domínio, esse termo, eu não tenho elementos para elaborar um melhor juízo sobre isso, né, é, isso aí, eu não trabalho com isso. Acho que é um termo mais ligado aí à questão da Psicologia, eu não sei [...] (ANTÚRIO).

[...] Não, nunca ouvi falar... Eu te diria que se eu fosse tentar descobrir pelo nome, eu te diria que seriam é, as ações que tornam uma pessoa heterossexual [...] (CRISÂNTEMO).

[...] É um termo novo, me fale o que é que eu ainda não sei. Pra mim, eu não, hetero... eu nem sei, pra mim é um palavrão [...] (HORTÊNSIA).

[...] Nunca ouvi... Hetero... (dificuldade para pronunciar) [...] Heteronormatividade? Ser normal é ser hetero, não? [...] (ROSA).

Os discursos acima apontam que a ordem sexual da sociedade contemporânea é centrada no dualismo “hetero/homo”, conforme sugeriu Eve Sedgwick, referenciada por Miskolci (2009). Tal dualismo é resultado de uma verdade produzida historicamente por um dispositivo, que impõe e naturaliza a heterossexualidade, fazendo com que as estratégias heteronormativas ocorram sem serem questionadas, pois que se dão no cotidiano, no tempo curto, onde as interanimações dialógicas costumam ser automatizadas, carregadas dos afetos que se integram às subjetividades das pessoas no percorrer do tempo vivido.

É durante o tempo vivido que os saberes acerca da sexualidade, construídos através da história no decorrer do tempo longo, hoje hegemônicos, vão sendo aprendidos, internalizados e reproduzidos, passando a integrar o conjunto de repertórios interpretativos, que os sujeitos dispõem para atribuir sentidos às suas experiências relativas à sexualidade.

É importante, no entanto, pontuar que, de acordo com Spink (1999), é, também, no tempo vivido, que ocorrem os processos de resignificação dos conteúdos relativos ao

tempo longo. São nas interanimações dialógicas do cotidiano que se processam nesse tempo, que os sujeitos podem ter acesso a repertórios interpretativos distintos dos hegemônicos. Nesse sentido, a heteronormatividade pode ser questionada, sofrer um processo de desfamiliarização, a partir da construção de repertórios interpretativos que demonstrem a rigidez e o caráter excludente e violento da norma heterossexual.

Esse entendimento se reveste de importância ímpar, pois que se considera que é a partir desse processo de ressignificação, segundo o pensamento de Spink (1999), e de problematização de acordo com Foucault (2010), que se torna possível aos segmentos sociais que desviam da norma, construir repertórios interpretativos que respondam às suas experiências e interesses genuínos. Trata-se da problematização do regime de saber, ou seja, de como o saber sobre a sexualidade tem circulado, articulado ao poder (FOUCAULT, 2014b).

Nesse contexto, as reflexões de Foucault acerca da liberdade e da dinâmica de resistência, enquanto condições intrínsecas às relações de poder, são bastante pertinentes. É com base nessa prerrogativa que os sujeitos que desviam da norma heterossexual (homossexuais, bissexuais, transgêneros, *drag queens*, dentre outras posições identitárias), vão deixando evidente, desmascarando o dispositivo que os produziu enquanto desviantes, abjetos, e construindo outros dispositivos, que embora não hegemônicos, quebram a fixidez, desfamiliarizam, questionam, balançam a rede que sustenta o dispositivo hegemônico da sexualidade.

Com base nessas reflexões, acredita-se ser necessário proporcionar às professoras e aos professores acesso aos saberes produzidos, tanto pelo dispositivo hegemônico, quanto pelo não hegemônico, ou seja, os docentes precisam problematizar o percurso histórico das ideias sobre o sexo, sem o que será impossível perceber a existência da norma heterossexual, enquanto resultado de um processo de construção social a partir da dinâmica saber-verdade-poder.

É importante frisar que esse percorrer não se trata de uma jornada somente intelectual, cognitiva, pois como pontua Spink (1999), os saberes característicos do tempo longo, construídos historicamente, são aprendidos na história pessoal de cada um, onde os afetos, os pensamentos e os sentimentos encontram-se conectados, obedecendo a uma dinâmica psicológica, segundo a qual é impossível dissociá-los, no processo de atribuição de sentidos à vida, portanto, de atribuição de sentido às identidades sexuais, o que não impede que os saberes sejam problematizados, e ressignificados.

Nesse contexto, problematizar o percurso das ideias sobre sexo requer, das

professoras e professores, não somente estar voltado para fora, atentando cognitivamente para os saberes do dispositivo da sexualidade, mas exigirá, também, uma abertura para entrar em contato com seus próprios afetos, para realizar uma viagem interna, que os coloque em contato com a memória afetiva presente aos seus próprios processos de subjetivação, os quais produziram suas posições de sujeito de uma sexualidade e de um gênero.

Embora seja um conceito que já existe há, praticamente, 30 anos, e que haja desenvolvimento de pesquisas nesse campo teórico, o desconhecimento dos docentes sobre o conceito de heteronormatividade aponta à necessidade de serem desenvolvidas formações continuadas que contemplem as temáticas de gênero e sexualidade.

## 5.2 Homossexualidade, quem te criou?

O modelo da diferença sexual, ou modelo de dois sexos, que começou a se estabelecer a partir do final do século XVIII, determina diferenças rígidas entre os homens e as mulheres, que passam a ser compreendidos enquanto seres dotados de sexos distintos, opostos e a-históricos, devendo haver uma correspondência entre esse dimorfismo sexual e as vivências de gênero (LAQUEUR, 2001). A partir desse entendimento, que se tornou hegemônico e que vigora até os dias atuais, a norma heterossexista tem ditado as regulações das atitudes e práticas sexuais dos sujeitos.

A homossexualidade, enquanto categoria psicológica, psiquiátrica e médica, é fruto de relações de poder baseadas na heterossexualidade compulsória, a qual no jogo saber-verdade-poder cria as sexualidades periféricas, patologizando-as, em razão de desafiarem a sexualidade regular (FOUCAULT, 1988).

Tem-se que a homossexualidade e o homossexual, de acordo com os sentidos que lhes são atribuídos contemporaneamente, constituem-se em criações do séc. XIX, categorias produzidas por aqueles que conseguiram estabelecer e impor o regime de verdade sobre o sexo.

Ainda que reconhecidas entidades de saúde nacionais e internacionais, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) do Brasil, tenham retirado a homossexualidade do quadro de doenças psíquicas, ainda persiste, entre determinados setores da sociedade, a ideia de que tal expressão da sexualidade humana seja patológica, esquisita, anormal, pecaminosa, perigosa para a sociedade. Essa realidade é consequência da heteronormatividade que se reproduz no

cotidiano, no decorrer do tempo vivido, interferindo na formação dos afetos que integram as identidades sexuais dos sujeitos.

A visão da homossexualidade como patológica e anormal comparece em alguns discursos:

[...] Existem crianças que já vem com isso de pequeninhas e vai desenvolvendo. Essas crianças, se percebidas, aí eu sou a favor, de, é... de um acolhimento especial de repente. Uma conversa, né, de uma instrução, não no sentido de heteronormatizar, mas uma instrução de tentar entender o que se passa na criança que possa manifestar um problema desse. Agora aquelas outras que não têm problema, a vida segue, pra quê você vai colocar um problema? Então essas questões de você trabalhar a homossexualidade com criança eu fico receoso, sabe, nesse aspecto [...] (CRISÂNTEMO).

[...] A questão, o que causa pra mim sofrimento nessa questão bem aí, é como é que teu corpo a nível do sexo, ele é, ele é, vamos dizer... Eu não tenho nem palavras pra descrever isso que eu vou te falar. É, por exemplo, uma relação homossexual, no corpo físico, no corpo físico, por exemplo, dois homens, né? Não é normal o homossexualismo, não é normal fisicamente, não é, não é. Agora, ah, ser homossexual é normal, dentro do contexto físico não é, né, até na questão do próprio sexo, não, não, não é, não é normal né, que são outras esferas, tem funções do corpo que não dá para tal coisa [...] Não é normal fazer sexo pelo ânus... É algo que, que é fora dos padrões biológicos [...] (HORTÊNSIA).

Os discursos de Crisântemo e Hortênsia são formulados a partir dos repertórios interpretativos que foram aprendidos ao longo de suas experiências de vida, repertórios que integram um regime de verdade sobre o sexo, que tem no binarismo de gênero e no heterossexismo suas bases de sustentação.

Crisântemo se preocupa com as causas da homossexualidade quando esta se expressa em tenra idade, percebendo a homossexualidade na infância como um problema. Quando se deseja buscar as causas de um problema, subtende-se que se tem a intenção de solucioná-lo, ou mesmo descobrir formas de prevenir que tal problema aconteça novamente. Percebe-se, assim, a visão heterossexista que embasa essas formas de atribuição de sentidos à homossexualidade. Pois se a heterossexualidade não fosse imposta pelo regime saber-poder heteronormativo, enquanto forma de expressão natural e normal da sexualidade humana, a homossexualidade jamais seria questionada, não haveria razões para se buscar suas causas.

Crisântemo acredita que a escola deva acolher de forma especial as crianças homossexuais, sugerindo que precisam ser instruídas e que as demais crianças, “que não têm problema”, não devam ser alvo de trabalhos que envolvam a temática, a fim de que não sejam perturbadas com um “problema” que não possuem. Esse discurso suscita reflexões sobre determinadas atribuições de sentidos comuns em sociedades heteronormativas, permeadas por uma espécie de medo da homossexualidade, um tipo de fantasia segundo a qual, ao se

trabalhar a temática da homossexualidade entre crianças e jovens, se estaria incentivando a sua prática, transformando-as em pessoas homossexuais, ou, no mínimo, confundindo seu psiquismo.

Acredita-se que uma educação que busque a formação para a cidadania, para o respeito a todas as pessoas, contribuindo para a desconstrução da cultura homofóbica que predomina na sociedade brasileira, não pode trabalhar com os educandos de forma sectarizada. As temáticas de gênero e sexualidade precisam ser trabalhadas com todos indistintamente, por educadores com formação adequada e segundo a conveniência a cada faixa etária.

É importante frisar que a escola sempre foi palco de discursos normalizadores sobre sexo, sempre se falou sobre homossexualidade com as crianças e os jovens; a diferença é que sempre foi numa perspectiva heteronormativa, perspectiva esta que causa “problema” para as crianças e jovens homossexuais, ou seja, sempre houve crianças, adolescentes, jovens e adultos que tiveram que enfrentar o discurso excludente da escola, em relação às suas sexualidades destoantes do padrão heterossexual. Tais segmentos de estudantes foram e ainda são patologizados por um discurso que, ainda que não explícito em palavras, atos e em normas oficiais, se expressa, muitas vezes, por uma dinâmica “silenciosa”, velada, a qual é naturalizada segundo a norma heterossexual e de gênero, às quais se efetivam no cotidiano acadêmico, sem serem questionadas.

As construções das identidades de gênero e sexuais, dentro dos parâmetros heteronormativos, ocorrem ao longo da experiência de vida das pessoas, que antes mesmo de nascerem já recebem toda a carga de sentidos e expectativas alimentadas pela sociedade. Assim, é em tenra idade que as pessoas começam a aprender e internalizar sensações, percepções, sentimentos de medo e recusa em relação a quaisquer tipos de expressão da sexualidade, não condizente com a norma heterossexual, pois que temem ser alvo de críticas, ridicularizações, reprovações, condenações religiosas, enfim, temem ser identificadas com esse ser abjeto, discriminado, inferiorizado: a pessoa homossexual.

Sabe-se que, no cotidiano do universo educacional, as expressões de preconceito ocorrem das mais variadas formas, conforme dados da pesquisa realizada pelo INEP (2009), para averiguar a existência de preconceito no espaço escolar, a qual foi referenciada na introdução deste estudo. As crianças e os jovens não passam incólumes a esse tipo de comportamento, expressando em suas interanimações dialógicas com seus pares e com os educadores, os sentidos que aprenderam a atribuir a partir de aprendizagens que ocorrem em casa, na própria escola e em outros locais de convivência.

Nesse sentido, a superação do cotidiano escolar excludente não pode prescindir de uma educação que prepare a comunidade escolar para valorizar e respeitar os direitos sexuais. Para tanto, é necessário realizar a problematização do percurso das ideias sobre corpo, sexo, gênero e sexualidade.

O discurso de Hortência traz uma visão da homossexualidade no mínimo curiosa, pois para ela é “normal” ser homossexual, no entanto, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo é percebida enquanto “anormal” do ponto de vista corporal, biológico. Há uma aceitação da canalização do afeto, do desejo, para uma pessoa do mesmo sexo, no entanto, os sentidos atribuídos ao corpo e às práticas sexuais a partir de um referencial binário heterossexista, leva-a a perceber as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, especificamente entre homens, enquanto fora dos padrões biológicos considerados saudáveis.

Hortência afirma que “não é normal fazer sexo pelo ânus”, ao fazer referência à prática sexual entre dois homens. Trata-se de um discurso bastante controvertido, uma vez que o sexo anal não se constitui numa prática sexual exclusiva dos homossexuais masculinos, pois que ocorre também entre os casais heterossexuais.

Nesse contexto, tanto o discurso de Crisântemo como de Hortência refletem saberes produzidos historicamente no tempo longo, porém, aprendidos e vivenciados no cotidiano dos tempos vivido e curto. Saberes inscritos na perspectiva dos dois sexos (LAQUEUR, 2001), que naturaliza os corpos e suas práticas sexuais segundo o binarismo hetero-homo.

Outros discursos sobre a homossexualidade, que merecem atenção, são aqueles referentes aos sentidos atribuídos à orientação sexual, ora percebida como opção, escolha do sujeito, ora como um atributo natural:

[...] Eu acho que a gente nasce hetero, tá entendendo, e homo é uma escolha... É uma escolha, é, aí eu acho que ele tem todo direito, tem livre arbítrio, e ele tem o direito da escolha dele... Aí essa escolha vem é, é, por um montão de coisas, lá da infância, da criação, vem coisa, aquela formação, ele nasceu hetero, ele ou ela... Sim a escolha vem do que ele vivenciou [...] (LÍRIO).

[...] Tento sempre, é, nessa medida, passar isso também pros, pros meus alunos, pras pessoas que me cercam, que, é tudo uma questão de respeito pela escolha do outro. Algumas questões em relação a isso, ainda... eu ainda me pego pensando porque tenho dificuldade em, dificuldade de entender, mas, respeito a escolha do outro? O que vai mudar em minha vida com quem fulano ou cicrano que é meu amigo se relaciona, meu aluno, a escolha que ele fez [...] (ORQUÍDEA).

[...] Eu de vez em quando brinco quando digo assim: “vem cá menino”... “eu não sou menino”... eu digo assim: “é, a tua opção sexual só interessa pra ti, mas você é menino, nasceu menino”... Mas a gente brinca muito com isso, normal, acho assim, que a opção sexual de cada um é de cada um, certo [...] Daí tem gente que vai dizer assim: “mas não é opção porque vem de dentro”. Gente a raiva vem de dentro

também e a gente opta por externá-la ou não, o amor vem de dentro também e a gente opta por deixar externá-lo ou não [...] Com quatro anos de idade não é opção, é uma coisa que vem de dentro, certo... Se eu quiser é uma opção, uma educação, sei lá, é muito complicado, porque é tão fininha a linha que divide os dois, que você, é muito difícil dizer, mas, pelo menos, vamos dizer, uns oitenta por cento dos gays, lésbicas, trans, bi, que eu conheço, é uma coisa que já vem com eles, lá de baixo [...] Agora a escolha de como ele vai agir com essa sexualidade dele que pra mim é uma opção [...] (ROSA).

[...] Ninguém pede para nascer gay, nascer trans, isso já tá provado cientificamente que, isso é, é produto da, da própria, da natureza biológica da pessoa, né, então isso já, a ciência tá aí pra provar que também isso não é doença, não é doença, isso tá no reino animal, no reino vegetal, então, porque essa dificuldade de aceitar o que é diferente da gente [...] (ANTÚRIO).

Os discursos de Lírio e Orquídea definem a orientação sexual como uma opção. Para Lírio as pessoas nascem heterossexuais e depois escolhem ser homossexuais em razão de determinadas vivências. Essa ideia é bastante difundida no cotidiano de uma sociedade heteronormativa. Afinal, se o regime de saber hegemônico sobre o sexo impõe a heterossexualidade como algo natural, normal, inerente a todos os seres humanos; a homossexualidade só poderia ser concebida, nos tempos contemporâneos, como uma escolha, opção de um sujeito considerado livre, autônomo, dentro do enquadramento do pensamento liberal.

No decorrer da história, as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo foram sendo definidas conforme o regime de verdade que vigorava, tendo recebido sentidos diversos: excesso, pecado, crime, perversão, doença. Contemporaneamente, o regime de verdade hegemônico sobre o sexo preconiza que a homossexualidade não se constitui em doença, e sim em uma das várias formas de expressões da sexualidade humana.

Ser homossexual ou heterossexual não está dentro do espectro de possibilidades infinitas de escolhas que os seres humanos possuem ao longo de suas vidas. As orientações sexuais não são resultado de escolhas racionais das pessoas, uma vez que se formam a partir do sentido que o desejo sexual assume (SILVA, 2008).

É importante pontuar que, apesar do avanço das ideias não excludentes sobre a homossexualidade, ou seja, do dispositivo da sexualidade ter sofrido modificações na rede de construção de saberes no jogo saber-verdade-poder; percebe-se a continuidade de atribuições de sentidos no cotidiano, que se afinam às formas de conceber a homossexualidade de acordo com o dispositivo heterossexista. Assim, convivem num mesmo tempo, atribuições de sentidos conflitantes acerca da homossexualidade, conforme os repertórios interpretativos em disposição e às escolhas destes, de acordo com os interesses dos grupos sociais.

Pode-se citar o caso de determinados segmentos religiosos mais conservadores, os

quais não acatam como verdade o discurso produzido pela ciência, considerando a homossexualidade uma perturbação espiritual, uma perseguição satânica, pecado, doença, que precisa ser tratada para que a pessoa se liberte.

A temática da homossexualidade como escolha pessoal também faz emergir uma reflexão sobre as estratégias heteronormativas cotidianas que acabam por se processar de forma a não serem identificadas. Nesse sentido, os processos de subjetivação das pessoas se automatizam.

Ao se cogitar a orientação sexual como uma escolha, inclusive responsabilizando as próprias pessoas pela discriminação e violência que sofrem em razão de “escolherem” ser homossexuais e expressarem sua sexualidade discordante da norma heterossexual, a sociedade heteronormativa mascara e tenta se eximir de seu trabalho histórico de produção social desses sujeitos pela abjeção.

Trata-se de um dispositivo que produz uma sociedade heterossexista e homofóbica, que desencadeia índices desumanos de violência contra a população LGBTT, porém, que cobra desse segmento, num jogo de culpabilização, a responsabilidade por “atrair” a violência que produz.

### **5.3 A homofobia nossa de cada dia**

Herdeira de uma colonialidade que produziu um regime de verdade sobre o gênero e o sexo, nos limites estritos do binarismo de gênero e da norma heterossexual, a sociedade brasileira contemporânea transformou-se em um dos países mais homofóbicos do planeta, que sustenta a posição vergonhosa de ser o país onde mais se mata pessoas em razão de serem homossexuais. Segundo dados do Grupo Gay da Bahia, entidade pioneira do movimento em defesa dos direitos dos homossexuais; em 2017 foram mortas 445 pessoas, dentre Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LBGTs), crimes esses motivados por homofobia. De acordo com esses dados, ocorre uma vítima a cada 19 horas. Trata-se de uma estatística crescente, haja vista que apresenta um aumento da violência em torno de 30% em relação a 2016, quando foram computadas 343 mortes, e três vezes maior que há dez anos, quando foram registrados 142 assassinatos (VALENTE, 2018).

É claro que há uma tendência desses dados não corresponderem ao número real de mortes causadas em razão da homofobia, pois a motivação homofóbica pode ser mascarada. Neste caso, os crimes são interpretados enquanto resultado da violência de outras nuances, que tem assolado a sociedade brasileira. Dessa forma, muitos crimes motivados por

homofobia ficam diluídos e invisibilizados.

Mas o que vem a ser de fato a homofobia? Como as professoras e os professores percebem esse conceito?

[...] O que eu penso da homofobia é que os homofóbicos são doentes. São pessoas que precisam de tratamento né, para mim toda pessoa homofóbica ela é uma pessoa que precisa ser tratada, é uma pessoa doente, né, ah, então os homofóbicos são pessoas que têm ojeriza, eu não diria, eu, eu nem sei se o termo correto é, seria homofobia, porque a gente está ligando a homofobia a uma violência contra né a, as diferenças, a uma intolerância diante daquilo que nós somos, né, do ponto de vista da sexualidade, então a pessoa tem dificuldade de aceitar o diferente, se eu sou hetero eu não quero aceitar o gay, o trans, né, é complicado isso, acho que todos têm que ser feliz, então, ah, é, eles tem dificuldade de, os homofóbicos, de compreender e aceitar as diferenças [...] (ANTÚRIO).

[...] É... Isso existe, isso a gente vê, isso é noticiário, isso é estatística, né. É... Eu, o que eu enxergo nisso é uma, é uma inflamação com esses grupos, é, é, de achar, né, que os homossexuais sejam pessoas, vamos dizer assim, impuras, sei lá, eu só tô tentando botar aqui um termo. Isso a gente pode até fazer uma associação com a santa inquisição, na época, em que muitas pessoas eram ditas hereges por uma simples opção, naquele caso de, é, postura religiosa, mas que naquela sociedade na época, era, não era tolerável. Só que aquilo era algo formal, naquela época era formal. Hoje temos algo parecido com os homossexuais, por exemplo, só que não é bandeira formal, porque você vê, não é uma lei de alguma instituição, ou de algum órgão, mas é algo que está interno em grupos sociais, que aí acabam é... Agindo por conta própria [...] (CRISÂNTEMO).

[...] Eu acredito é porque, geralmente, as pessoas, elas têm muito medo, acho que elas têm muito medo de alguma coisa dentro delas, eu não sou psicóloga, agora eu acredito assim, tem algo dentro delas que elas têm muito medo, e elas veem que isso dá, que o outro mostra pra elas possibilidades, não sei se tu compreendeste. Né, o outro dá possibilidade para que isso possa acontecer [...] (HORTÊNSIA).

[...] Eu vejo que hoje parece que é chique dizer, “eu sou homo”. Eu até brinco lá com os colegas, que do jeito que a mídia dá ênfase pra isso, que daqui a pouco, se caminhar dentro dessa coisa, daqui a pouco vai ser, a gente vai ter que chegar conversando, eu tô conversando contigo, e fico assim (demonstrou encenando, olhando ao redor desconfiado, preocupado, em seguida se aproximando, cochichando, colocando a mão na direção da boca, em sinal de segredo) “Joelma, é Joelma, eu sou hetero”. Porque se eu disser assim alto eu sou hetero, já é homofobia, porque hoje tudo é homofobia. Eu não posso dizer que eu sou contra, numa rede social ou numa conversa, dizendo que eu sou contra o casamento gay, que eu sou taxado como homofóbico, eu não vejo por aí, homofobia para mim, é ver uma pessoa com uma orientação sexual diferente da minha, e eu tá querendo menosprezá-lo, não considerá-lo como ser humano, agredir gratuitamente sem nada, agredir fisicamente ou verbalmente [...] (LÍRIO).

[...] Acho que é o medo. Essa, essa, ideia. Essas fobias sociais, o racismo, a homofobia, principalmente porque está ligada à ideia de gênero. É principalmente o medo do diferente, o que não está no normativo, o que não está no padrão. E esse medo né, hoje principalmente, pelas redes sociais, acaba gerando um ódio, né, acaba criando numa parcela significativa da população um ódio, e um ódio às vezes é, simplesmente por desconhecimento né, desconhece e aí como eu não conheço, como eu tenho medo e eu não aceito e aí vamos exterminar [...] (ORQUÍDEA).

[...] Pior de tudo sabe, é porque é uma minoria que faz esse tipo de coisa, mas é uma minoria que tem poder a cacife, como eu digo, porque se eles não tivessem poder e cacife eles iam pra cadeia. Então assim, sabe, é uma coisa que tinha a ku klux klan

nos Estados Unidos, o nazismo na Europa, certo. Eu vejo todos na mesma linha, aquela linha que você quer unificar, você quer é, passar a régua, deixar tudo quadrado, tudo igualzinho, porque é assim que você acredita que é certo. Eu fico... assustada, eu fico horrorizada quando eu vejo um aluno pegar uma arma e atirar num colega em sala de aula, mas eu fico assustada em ver um aluno se machucar, se autoflagelar, eu fico assustada quando eu vejo o número de alunos depressivos que estão acontecendo hoje [...] (ROSA).

Os discursos das professoras e dos professores suscitam reflexões interessantes. Primeiramente, a homofobia não foi contestada, todos admitem que se trata de uma realidade, porém, nenhum dos entrevistados identificou a homofobia e suas expressões enquanto resultado das formas de atribuição de sentidos à homossexualidade, que resultam dos processos de subjetivação pelos quais todas as pessoas passam em sociedades heteronormativas. Ou seja, nenhum dos entrevistados possui a percepção de que suas identidades de gênero e sexuais foram construídas mediante uma dinâmica de exclusão de tudo aquilo que não corresponde à norma de gênero e heterossexual, num processo de negação, que produz o que Butler (2000) denominou de “abjeção”, a qual, no entanto, encontram-se no interior do próprio sujeito.

Nesse sentido, os entrevistados identificam a homofobia como algo que não integra as suas subjetividades. Antúrio relaciona a homofobia com um estado de doença, pois para ele, pessoas homofóbicas precisam de tratamento. Nesse caso, a abjeção, a anormalidade é transposta às pessoas identificadas como homofóbicas. Acredita-se que se restringir a esse entendimento não permite problematizar a dimensão social e política do regime de verdade sobre o sexo, o qual produz subjetividades atravessadas pelo medo e hostilidade em relação à homossexualidade. Trata-se de uma sociedade heterossexista que educa para a exclusão e violência, que contribui para a desumanização de todos.

O termo “fobia” diz respeito a um medo irracional, inconsciente. Homo é um prefixo de origem grega, que significa igual, portanto, homofobia diz respeito a um medo irracional de pessoas homossexuais. O questionamento que emerge é: De onde provém esse medo? Quais foram e são os percursos de aprendizagem cognitiva e emocional que levaram e levam, tanto aqueles que se identificam como heterossexuais, quanto os próprios homossexuais, a internalizarem atitudes de rejeição aos homossexuais e à homossexualidade? De certo que nenhum ser humano nasce assombrado pela homofobia, pois esta é aprendida ao longo de seu tempo vivido, nas experiências cotidianas das interanimações dialógicas que vivencia, nos diversos espaços de interação social, dentre os quais o espaço educacional.

Dessa forma, a homofobia possui uma gama infinita de formas de expressão, das mais leves e não perceptíveis, de maneira plenamente consciente pela própria pessoa que a

sente, às mais violentas e cruéis que se externam pela via da criminalidade. Nesse sentido, considera-se que o processo de questionamento e superação da homofobia requer pensá-la como resultado de uma construção de um dispositivo que impõe a heterossexualidade como única forma legítima de exercer a sexualidade, relegando aqueles que se encontram fora dessa norma ao campo da rejeição, discriminação, anormalidade, e, dessa forma, impondo e pressionando as pessoas a fugirem desse lugar, de não reconhecimento, de abjeção, de vulnerabilidade, e mesmo de exposição à violência e à morte.

Essa heterossexualidade compulsória e a homofobia que produz, é responsável por um processo de autonegação e sofrimento psíquico vivenciado por muitos homossexuais, que em razão da pressão social que experimentam, acabam em muitos casos, por desenvolver transtornos mentais. É o que comparece na fala de Rosa, quando ela relata que as práticas homofóbicas buscam enquadrar as pessoas, igualá-las, demonstrando sua perplexidade diante do número crescente de discentes com transtornos psicológicos, em razão dessa agência de controle e submissão das subjetividades.

De acordo com Borrillo (2009, p. 15):

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos.

Essa visão dos homossexuais como seres menos humanizados comparece no discurso de Orquídea e Rosa. Orquídea fala do medo e do desconhecimento que gera ódio, não aceitação e extermínio. O desconhecimento contrapõe-se a um conhecimento, ou seja, os sujeitos “conhecem”, são alvos e agentes de estratégias do dispositivo heterossexista, porém, não têm acesso a outro dispositivo, que questione, problematize o regime de saber sobre o sexo e desvende tais estratégias. O extermínio também é citado por Rosa, que compara as expressões violentas da homofobia ao nazismo na Europa e ao racismo aos moldes da Ku Klux Klan nos Estados Unidos. Rosa relaciona a violência homofóbica ao poder que detêm certos grupos de permanecerem na impunidade, um poder que certamente é fortalecido por uma sociedade permissiva aos mais diversos tipos de exclusão social, como racismo e o sexismo. Para Borrillo (2009, p. 43), “a violência e as discriminações de homossexuais ocorrem frequentemente diante de uma população indiferente e insensível”.

O discurso de Crisântemo traz uma reflexão bastante pertinente. Ele faz uma associação entre os grupos homofóbicos, que visam violar e exterminar os homossexuais, e a Inquisição. Nessa situação, os homossexuais são vistos tal qual eram os hereges: indignos de viverem. Crisântemo questiona o fato de que a inquisição se tratava de um dispositivo legal, garantido institucionalmente, em contraposição à violência homofóbica atual, que não se baseia em nenhuma lei, mas que é fruto de grupos que agem criminosamente, segundo suas próprias convicções.

Essa observação de Crisântemo remete ao pensamento de Foucault sobre a emergência da norma no séc. XIX, como uma forma de regulação social diferente das operações da lei. A norma heterossexista e a homofobia por ela produzida se processam insidiosamente, implicitamente, através dos discursos cotidianos, que permeiam os processos de subjetivação dos sujeitos. A existência de uma Lei que a legitime não se faz necessária, uma vez que a homofobia encontra-se naturalizada nos discursos.

Conforme Borrillo (2009), a palavra “homofobia” se remete a duas dimensões de uma mesma realidade: uma pessoal, de caráter afetivo, expressada pela rejeição aos homossexuais; e outra cultural, social, de caráter cognitivo, segundo a qual a homossexualidade em si, enquanto fenômeno psicológico e social, se constitui no alvo da rejeição. Estas dimensões ajudam a entender, segundo ele, a atitude de tolerância, e até mesmo de simpatia em relação a segmentos homossexuais, por pessoas que, no entanto, acham inaceitável que lhes sejam dispensados os mesmos direitos dos quais gozam os heterossexuais, a exemplo do casamento.

Essa perspectiva aparece no discurso de Lírio, que demonstra preocupação com o avanço da visibilidade da homossexualidade e da denúncia da homofobia. Seu discurso permite entrever uma espécie de temor fantasioso de uma opressão aos sujeitos heterossexuais, no que tange a poderem expressar seus posicionamentos contrários a determinadas reivindicações do movimento LGBTT, como o casamento. Lírio teme ser identificado como homofóbico, caso afirme que é contra o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Esse temor está relacionado à forma como ele atribui sentido à homofobia, percebendo seu significado restrito às expressões de inferiorização, exclusão e violência manifestas, não a relacionando à interdição de direitos concedidos aos heterossexuais e que deveriam compor a cidadania de toda e qualquer pessoa.

Infelizmente, nossa memória é curta: os argumentos atualmente propostos contra o casamento homossexual veiculam os mesmos preconceitos que aqueles outrora utilizados nos Estados Unidos para proibir os casamentos inter-raciais. O problema

da homofobia ultrapassa a questão gay e se inscreve na mesma lógica de intolerância que, em diferentes momentos da história, produziu a exclusão de escravos, judeus e protestantes; até os atores de comédias já tiveram negado o direito ao casamento com base nessa lógica (BORRILLO, 2009, p. 33).

No discurso de Hortência, a homofobia está associada a um medo interno, que é exposto, revelado na presença da pessoa homossexual, a qual sinaliza a possibilidade desse medo se concretizar. De fato, a dimensão pessoal e afetiva da homofobia, em associação com a dimensão social, trazem para as interanimações dialógicas cotidianas tensões bastante prejudiciais para a dinâmica psíquica dos indivíduos. A internalização da homofobia pode levar as pessoas homossexuais a desenvolverem conflitos internos gerados pela autonegação e autodepreciação, um processo psíquico que ocorre tanto a nível consciente quanto inconsciente. Borrillo (2009, p. 33 e 42) afirma que:

A Associação Americana de Psiquiatria reconhece que os principais agentes de predisposição à homofobia internalizada são os preconceitos individuais e a intolerância social à homossexualidade. Num contexto de violência como esse, não é surpreendente que os jovens homossexuais sejam particularmente acometidos por depressão, tenham passagens por clínicas psiquiátricas ou já tenham tentado o suicídio [...]. Diferentemente de outras formas de hostilidade, o que caracteriza a homofobia é o fato de que ela visa mais claramente indivíduos separados e não grupos constituídos *a priori* como minorias. O homossexual sofre solitário o ostracismo ligado a sua homossexualidade, sem nenhum apoio de seus próximos e frequentemente em um ambiente familiar hostil. Ele é, portanto, mais vulnerável a uma atitude de aversão a si mesmo e a uma violência interiorizada que pode levá-lo ao suicídio.

Borrillo (2009) faz uma excelente reflexão sobre as sociedades androcêntricas e suas estratégias de vigilância e regulação do gênero, utilizadas com o objetivo de garantir a perpetuação da virilidade masculina. Tais estratégias são realizadas por meio da inferiorização e rejeição de tudo que é associado ao feminino, o que inclui a rejeição à homossexualidade. Ele afirma que a homofobia se configura em um dos elementos que constitui a identidade masculina e que, ao se definir alguém pejorativamente de homossexual, está se denunciando o desvio, a traição do gênero ao qual a pessoa pertence “naturalmente”, conforme o binarismo hetero-homo.

Ainda de acordo com o pensamento do autor supracitado, existe uma dinâmica psicológica consequente da assimilação rígida das normas heterossexistas de hostilidade aos homossexuais. Ele pontua que os tipos de investidas mais violentas contra os homossexuais são, em geral, um esforço, ainda que inconsciente, de pessoas que se debatem contra os seus próprios desejos homossexuais. “A violência irracional contra gays é o resultado da projeção de um sentimento transbordante de identificação inconsciente, uma vez que o homossexual

colocaria o homofóbico diante de sua própria homossexualidade, vivenciada como intolerável” (BORRILLO, 2009, p. 39-40).

Diante dessas reflexões, pode-se afirmar que a homofobia diz respeito a um amplo e diverso conjunto de discursos, que integra a rede de um dispositivo heterossexual construído historicamente. A homofobia é uma consequência da construção social hierárquica do gênero e da sexualidade, que gera a inferiorização e exclusão daqueles que não correspondem aos padrões heteronormativos.

Acredita-se que a superação da homofobia requer que se proceda à problematização de todas as nuances da cultura homofóbica, dando-se atenção tanto aos seus aspectos psíquicos quanto sociais. Deve ser combatida pela ordem jurídica naquilo que lhe compete diante dos crimes homofóbicos cometidos. Porém, sem um amplo trabalho educativo e preventivo, que busque questionar os processos de subjetivação típicos da sociedade heteronormativa, será impossível viver numa sociedade livre da homofobia.

## 6 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E SUBJETIVIDADE DOCENTE

“Quero falar de uma coisa  
Adivinha onde ela anda  
Deve estar dentro do peito  
Ou caminha pelo ar  
Pode estar aqui do lado  
Bem mais perto que pensamos  
A folha da juventude  
É o nome certo desse amor  
Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê  
Flor, flor e fruto  
Coração de estudante  
Há que se cuidar da vida  
Há que se cuidar do mundo  
Tomar conta da amizade  
Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho  
Verdes, planta e sentimento  
Folhas, coração  
Juventude e fé.”

“Coração de Estudante” (Nilton Nascimento).

Iniciar um capítulo que se propõe a falar sobre subjetividade docente, com uma música dedicada aos estudantes, pode parecer estranho. No entanto, faz todo sentido, uma vez que a motivação primordial para o desenvolvimento desta pesquisa é contribuir para um fazer educacional problematizador, libertador.

Embora nem todo estudante se torne professor, toda professora e todo professor já foram e continuam sendo estudantes. Pensar em professoras e professores é pensar em estudantes e *vice-versa*. A relação indissociável entre esses partícipes da dinâmica de aprendizagem é sabiamente referenciada pelo educador Paulo Freire (1996, p. 63), ao utilizar os termos “educador-educando” e “educando-educador”, para se referir à troca simultânea que ocorre entre professores e discentes no processo educativo, a qual deve ocorrer via dialogicidade. É impossível, segundo esse entendimento, um fazer educativo onde ensinar seja função exclusiva do docente, e aprender tarefa que compete ao discente.

É importante considerar que a escola nunca se constituiu em espaço de transmissão de conteúdos puros, produzidos desinteressadamente, e desvinculado da dinâmica poder-verdade-saber. Os conhecimentos transmitidos no cotidiano escolar obedecem a uma seletividade que é articulada aos interesses de grupos que, historicamente, têm detido o poder de se legitimar enquanto produtores dos saberes verdadeiros, ditos científicos (LATOURET, 2000).

Nesse contexto, a formação do currículo oficial, a definição das metodologias educativas, os métodos de avaliação, os tipos de relações interpessoais e a cultura escolar, são atravessados por saberes que fatalmente concorrem para a moldagem das subjetividades dos docentes e dos discentes.

Considera-se, que o processo educativo vai além da exclusiva transmissão de conhecimentos, pois que, necessariamente, ainda que não se queira, são estabelecidos, na relação educativa, vínculos afetivos que integram as subjetividades dos “educadores-educandos”/“educandos-educadores”, os quais interferem no próprio processo de aprendizagem de conteúdos.

Assim, coração de educadora, coração de educador e coração de estudante encontram-se conectados, uma das maravilhas das interações humanas, pois como diz a música: “há que se cuidar da vida, há que se cuidar do mundo, tomar conta da amizade”.

As subjetividades jamais podem ser ignoradas na rica dinâmica do cotidiano educacional. Mas o que vem a ser de fato a subjetividade? Como essa categoria conceitual emerge no processo histórico de produção de saberes?

Subjetividade, conceito caro à ciência psicológica, pois ao se falar em Psicologia logo lhe são atribuídos sentidos que a identificam enquanto um saber-fazer, que dentre outras funções, se ocupa das pessoas e seus modos de ser. A subjetividade é intuitivamente percebida como aspectos, atitudes, comportamentos, formas de pensar singulares a cada pessoa, um conceito que apregoa a existência de uma divisão entre o externo e o interno ao indivíduo. A

subjetividade tem correspondido a esse espectro que provém de dentro da pessoa, projetando-se em suas interações sociais. Mas se seria este o entendimento pertinente deste conceito, qual teria sido o percurso discursivo que o fez emergir com este sentido?

Segundo Rose (2001), a concepção moderna e ocidental de pessoa está relacionada à construção de um “eu”, enquanto um ente distinto, singular, dotado de um psiquismo interior, que corresponde ao conjunto de experiências individuais, um interior cujos limites são as próprias fronteiras do corpo. Nessa perspectiva há uma naturalização da pessoa como uma entidade dotada de desejos e crenças, um centro de onde provém as decisões e ações, admitindo-se a estabilidade dessa dinâmica, independentemente da contextualização histórica.

O referido autor aponta o surgimento da Psicologia como disciplina científica nesse contexto histórico da construção dessa noção de “eu”, emergindo enquanto um saber que se propunha em falar a verdade sobre os seres humanos e como agir sobre suas condutas.

Para Rose (2008), ao longo do séc. XX, a Psicologia contribuiu para a construção do tipo de sociedade e de pessoas que existem na contemporaneidade. Ele afirma que a Psicologia começou a se formar a partir de uma demanda governamental de controle da conduta individual e coletiva das pessoas, sendo requisitada enquanto uma tecnologia de individualização, que permitisse calcular e administrar as mentes. Rose se refere a uma verdadeira psicologização da vida em coletividade. “A Psicologia nasceu, como uma disciplina, dentro de uma variedade de projetos políticos para o controle de indivíduos: teve uma vocação social desde o início” (ROSE, 2008, p. 158).

Enquanto resultado desse processo de construção discursiva sobre os sentidos atribuídos ao “eu”, entendido como espaço circunscrito onde reside a subjetividade, Rose (2008, p.158 e 160) afirma:

E o que pode ser observado, nesse processo, é a verdadeira produção de novas identidades em potencial. Com isso quero dizer que podemos observar uma mudança dos termos pelos quais os indivíduos não somente são julgados por outros, mas também nos termos pelos quais eles entendem, julgam e agem sobre si mesmos [...] As ciências, incluindo a psicologia e a psicologia social, na verdade criam fenômenos. Elas trazem novos domínios a serem conhecidos, registrados e administrados. E elas mudam as maneiras como os indivíduos se relacionam consigo mesmos.

As reflexões de Rose permitem vislumbrar que o entendimento da individualidade, subjetividade, enquanto um modo de ser e agir específico, proveniente de uma dinâmica psíquica interna, é resultado de uma produção social e histórica, a qual reflete estratégias de governo das condutas das pessoas conforme interesses a serem

alcançados. Nesse sentido, a subjetividade não se refere a uma essência do ser humano, que emerge do seu interior enquanto experiência pura de elaboração pessoal, protegida das interferências exteriores. A subjetividade corresponde ao conjunto complexo, dinâmico, inacabado e em constante construção, das formas como as pessoas percebem, sentem, pensam, atribuem sentidos e agem no mundo. Formas estas que são produzidas coletivamente, atravessadas pela dinâmica saber-verdade-poder, no agonismo das relações sociais de poder.

Afinado com o pensamento de Foucault, acerca das tecnologias de poder disciplinar que visam promover a individualização e o assujeitamento, Rose (2001, p. 38) afirma que “a própria experiência que temos de nós como constituindo certo tipo de pessoa - criaturas de liberdade, de poderes pessoais, de autorrealização - é o resultado de uma gama de tecnologias humanas, de tecnologias que tomam modos de ser humano como seu objeto”.

Pontuou-se anteriormente que, segundo Foucault (2014b), as relações de poder geram modos de objetivação, através dos quais os seres humanos são transformados em sujeitos, no sentido de subjugação. O processo relativo à aprendizagem, de se reconhecer enquanto sujeito de campos específicos de sua vida; sujeito de um gênero, de uma sexualidade, de uma profissão, segundo o qual o sujeito se percebe ligado à sua própria identidade pela consciência de si, corresponde ao que Foucault denomina de “processos de subjetivação”.

A subjetividade, enquanto resultado de um processo de construção social, contextualizada no tempo, não pode ser compreendida sem que se leve em consideração os processos de subjetivação que integram sua constituição.

Nesse sentido, a subjetividade docente, ou seja, a subjetividade de uma pessoa que desempenha várias posições de sujeito, dentre as quais a de educador profissional, está necessariamente relacionada com a formação discursiva educacional brasileira, que como foi referenciado no primeiro capítulo, encontra-se articulada, historicamente, aos saberes colocados a serviço dos interesses de grupos sociais hegemônicos capitalistas, que no contexto contemporâneo são agenciados a partir de preceitos neoliberais de controle e submissão das subjetividades.

Assim, a subjetividade docente é construída a partir de um complexo sistema de processos de subjetivação, que produzem posições de sujeito interligadas, tais como: sujeito de um fazer profissional, sujeito de um gênero, de uma sexualidade, de uma classe, de uma etnia, de um credo religioso, bem como de outras posições de sujeito.

Contemporaneamente, há uma faceta da realidade que interfere necessariamente na subjetividade docente, que não se pode deixar de considerar. Diz respeito aos altos e

crecentes índices de adoecimento da categoria. Nos três últimos anos houve um aumento do número de professores de escolas estaduais acometidos por transtornos mentais, tendo sido registrado, praticamente, o dobro de ocorrência entre 2015 e 2016. Outra pesquisa realizada em 2017 pela OCDE, com mais de 100 mil professores e diretores do ensino fundamental, aponta que dentre os 34 países pesquisados, o Brasil é o que possui o maior índice de violência contra professores. Segundo a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a categoria docente é alvo de elevado nível de estresse, determinado pelas más condições de trabalho, número excessivo de alunos em sala de aula, bem como baixa remuneração (PSICOLOGIAS DO BRASIL, 2018). Essa situação concorre para o incremento da precarização do trabalho docente, regulado sob os ditames neoliberais, referenciados no primeiro capítulo deste estudo.

A subjetividade das professoras e dos professores é atravessada pelas formas como se percebem, se reconhecem, atribuem sentidos e agem nesta posição identitária, englobando os sentidos que são conferidos ao seu próprio fazer educativo e à função da educação.

Eis alguns discursos que permitem entrever a relação entre subjetividade docente e processos de subjetivação.

[...] Olha, eu adoro o fato de ser professor... Eu exercer minha função de professor, por exemplo, em sala de aula, me apraz muito porque é o canal que eu tenho, o palanque que eu tenho pra colocar pra os meus jovens alunos, principalmente, aquilo que eles estão carentes de informação, de saber, de conhecimentos... A função de qualquer escola no Brasil ou no mundo é de doutrinação. Ela é um espaço de reprodução, principalmente do que se estabelece dentro da sociedade, principalmente no campo político né, aqui os nossos jovens, como eu falei a pouco, nossos jovens são reprodutores de ideias dominantes da sociedade... Então a função da escola, num todo, seria além de produzir conhecimento, seria de preparar nossos alunos para o enfrentamento da vida como ela é, enfrentamento da sua realidade social. A função era desconstruir o que foi construído ao longo de um processo histórico-cultural na cabeça desses nossos alunos, de forma perversa, mentirosa né, e que não é fácil essa desconstrução [...] (ANTÚRIO).

[...] Não acredito que seja de educar, apesar de algumas vezes a gente pode até ficar em situações... ah, que você aconselha, né, mas acho que a função da escola é, é, seja de contribuir fundamentalmente com a formação técnica, né, de um indivíduo, no caso o aluno, é, para que esse aluno de alguma forma, retribua o que ele aprendeu, com o seu serviço para a sociedade. Então eu não me enxergo como um educador, porque eu não sou pai, eu não sou mãe dos alunos, eu não me vejo assim, eu me vejo como uma pessoa que tem algum conhecimento, em uma determinada área, e, e que de alguma forma eu preciso passar isso aí pra eles, aí claro, eu passo muito a minha experiência de vida... Eu não sei se isso seria educar. Porque veja, eu, eu, pelo menos eu dou a minha opinião, do que eu vivi e do eu acredito como certo, mas opinar, será que opinar seria educar? Eu não sei te falar tá. Porque pra mim assim, educação é você pegar uma pessoa e trabalhar com ela conceitos morais é, conceitos de sociedade, é de convivência, né, é, de exemplo né, a ser seguido. Aí sim você pergunta: “mas poxa, você como professor será que você não seria um exemplo que alguns alunos podem ter?” Talvez, mas será que isso é educar? Eu acho que é

uma pergunta muito mais complexa para mim que sou de exatas, talvez o pessoal de humanas consiga falar com mais naturalidade, mas, na minha visão é mais complexo [...] (CRISÂNTEMO).

[...] Olha eu amo a docência. Porque a docência é um perpassar de conhecimento para que o outro consiga ter progresso na realidade, no contexto no qual ele está inserido. Ser professora pra mim é auxiliar esse indivíduo a ter uma consciência mais crítica perante a vida e poder é, viver e sobreviver de uma forma é, vamos dizer, mais emancipadora... Olha é, eu te falo que a função da escola é um pouco complexa, porque ela serve tanto para alienar né, quanto para colocar o indivíduo pra deliberar, no social. Então quando eu falo alienar, quando ela é alienadora, é quando ela está lá para reproduzir é, conhecimentos voltados para determinada, determinado, vamos dizer assim, poder social, determinada classe social né, ela seria alienadora nessa parte, né, como reprodução de, de uma classe que possa querer, como que eu posso falar? Querer privilégios a mais do que uma outra classe em menor escala, e, é, uma forma emancipadora, em que ela possa colocar o aluno de igual pra igual, todos os alunos de igual pra igual né, dentro dum nível social, dentro de um nível educacional, dentro de um nível de qualidade e também preservando a sua individualidade. Quando eu te falo de igual pra igual eu falo de direitos iguais, né, direito de ele ser quem ele quer ser, sem tá ferindo o direito do outro [...] (HORTÊNCIA).

[...] Olha, eu vejo, eu não vejo a escola, deixa eu ver como eu diria. Eu vejo como... é um ambiente de formação da sociedade mas não o único. Eu acho que o primeiro, o alicerce é a família, certo, eu acho que não adianta ter uma escola é é, agora nós vimos um fato que teve aí numa escola particular, de alto nível, lá em Goiânia certo, o que aconteceu, eu vejo que não foi aí a escola que falhou, eu vejo que a família que falhou. Que às vezes como, ao longo desse tempo assim, é, é, passei por várias experiências, já fui coordenador, chefe de departamento, e a gente percebe simplesmente que o pai chega e bota na escola e diz é, é taí, toma conta, educa o meu filho. Eu acho que não é por aí, eu acho que a base fundamental é a família certo, agora a escola como um todo, desde o nível infantil até a universidade é formador exatamente da sociedade, eu vejo por aí a escola [...] (LÍRIO).

[...] E a ideia de ser professor hoje pra mim, é mais, talvez, de aprender, é de tá num aprendizado constante, contínuo, do que de, ensinar, em si, né, parece até um clichê, mas hoje eu penso que talvez, ainda mais porque é uma geração que cada vez se distancia mais da minha né, é, é um aprendizado diário né, de como estabelecer as relações, de como ajudar esses meninos a perceber o que eles vivem a partir de um contexto histórico né, de que, assim, o que a gente vive hoje não é fruto do nada né, são frutos das nossas histórias, das nossas memórias, então para mim, hoje, ser professora é esse aprendizado constante, e ao mesmo tempo é, de proporcionar a alguns seres humanos né, e aí, talvez até bem poucos, essa ideia de emancipação, essa ideia de um pensamento reflexivo [...] (ORQUÍDEA).

Olha, eu acho que, nós que trabalhamos com o segundo grau, ensino médio, eles ainda estão em formação, certo, é como filho, pra mim eu trato todos eles como filhos, é, se eu precisar pegar no colo, acarinhar, botar no ombro pra chorar, vai ser feito, mas se eu precisar chamar, puxar a orelha, chaqualhar, também vai ser feito... E eu nunca deixo de colocar meu ponto de vista, e não sou psicóloga, sou professora, certo. O meu papel aqui é educar, se eu tô educando, se eu tô ensinando, psicólogo é que tem que escutar, eu tenho, se eles estão me procurando é porque eles querem algum retorno, e esse retorno eu tento dar com a maior sinceridade que eu posso, com o maior carinho que eu posso, mas também com a força que eu acho que é necessário para a atuação... Ser professora acabou com todos os meus preconceitos, certo, eu tinha muitos quando eu entrei aqui, mas me deparei com muitas situações que foram necessário reavaliar todo o meu pensar, todo o meu saber, e para mim trabalhar com educação é isso, é você tá todo o tempo buscando, renovando e se aprimorando, buscando renovando e aprimorando, porque se você parar, se você deixar de buscar, ou deixar de se aprimorar, você não é professor,

você é um vegetalzinho, uma plantinha que está em sala de aula enfeitando [...] (ROSA).

Os discursos acima apontam que as professoras e professores entrevistados gostam do seu fazer profissional, que ser docente se constitui numa atividade prazerosa, porém, atravessada por desafios próprios de trabalhos que envolvem interações cotidianas, bem como por dissabores impostos pelo próprio dispositivo educacional e pela dinâmica social mais ampla.

Os sentidos dados à educação e à função de educar são múltiplos. Antúrio, Hortência e Orquídea trazem em seus discursos o caráter dinâmico e agonístico do dispositivo educacional. Apontam que a função da escola, através da história, tem sido tanto de reprodução do saber-poder hegemônico na sociedade quanto de questionamento deste. Percebem-se enquanto sujeitos que têm o papel de atuar, no sentido de proporcionar aos discentes o desenvolvimento de posturas de questionamento e criticidade acerca dos saberes que são produzidos historicamente e colocados a serviço do exercício do poder.

Atribuem às suas funções educativas, além da transmissão de conhecimentos, a contribuição para um processo educativo emancipatório. Nessa perspectiva, os docentes se reconhecem enquanto sujeitos que influenciam as percepções de mundo de seus educandos, as atribuições de sentidos às suas realidades, assumindo o exercício de interferência nas posturas identitárias, nas posições de sujeito, enfim, nos processos de moldagem de suas subjetividades.

Com um entendimento distinto, Crisântemo suscita uma reflexão em torno do entendimento de educação. Ele não se reconhece como educador, mas como alguém que transmite um conhecimento. Concebe a escola como espaço de formação técnica, de preparação para o desempenho de uma função social. Relaciona a prática educativa com o ensinamento de conceitos morais, de exemplos a serem seguidos, de regras de convivência. No entanto, Crisântemo sente-se confuso quanto ao que de fato seja educar, pois declara que transmite experiência de vida aos seus educandos, porém, se questiona se essa atitude é de fato educativa.

Acredita-se que essa dúvida de Crisântemo sobre o sentido da educação constitua-se em um reflexo do entendimento do que seja educar e do papel do educador e da educadora, que se coadunam com as exigências de neutralidade e objetividade, preconizadas pelo paradigma de ciência moderna, o qual é questionado neste estudo a partir das ideias de Haraway (1995), que defende a impossibilidade de se produzir conhecimento de forma imparcial.

A relação educativa entre docentes e discentes, ocorre através de interanimações dialógicas, permeadas por afetos e atribuições de sentidos que inviabilizam quaisquer tentativas de “purificar”, isolar essa relação das vivências pessoais, dos preconceitos, das escolhas, posições identitárias, crenças religiosas, sentimentos, enfim, das subjetividades das professoras, dos professores e dos estudantes, que se presentificam, ainda que de maneira inconsciente, no cotidiano educacional. É irreal uma prática exclusiva de ensino de conteúdos, pois “ensinar” supõe, inescapavelmente, “educar”, atentando-se para o fato de que, como pontuado anteriormente, o processo educativo não se realiza segundo um vetor em uma só direção, trata-se de uma troca entre “educadores-educandos”/“educandos-educadores” (FREIRE, 1996)

Essa perspectiva comparece no discurso de Rosa, que considera que ser educadora supõe de fato expressar seus pontos de vista, envolver-se afetivamente. Relata que ser professora exigiu dela uma reavaliação de seus saberes, uma renovação constante, e que suas experiências como docente levaram-na a questionar seus preconceitos.

Lírio traz um discurso que questiona a posição de algumas famílias em delegar à escola a função de educar os seus filhos. Para ele, a escola forma para a sociedade, porém, é a família que é responsável, em primeiro lugar, pela educação dos filhos. Ainda persiste, atualmente, notadamente nas redes sociais, essa discussão sobre a quem cabe educar: a escola ou a família? A velha disputa para descobrir os culpados, quem está falhando, ou seja, a cultura da culpabilização.

É importante pontuar que as redes dos vários dispositivos, nos mais diversos campos da vida, são de amplo alcance, cobrindo a sociedade coletivamente. Assim, tanto a escola quanto a família são construídas a partir de regimes de saberes que se interconectam. De fato, as famílias constituem-se em espaços de interações fundamentalmente educacionais, o que não significa dizer que, indistintamente, nelas ocorram processos educativos livres de preconceitos, dos saberes-poderes hegemônicos na sociedade. Muito pelo contrário, é justamente no espaço familiar que os sujeitos são iniciados na aprendizagem de atribuição de sentidos a tudo que os cercam.

No que tange à sexualidade e ao gênero, é na família que a norma de gênero e a heteronormatividade são, a princípio, internalizadas. A escola, por sua vez, é o campo dinâmico, agonístico, onde os mais diversos sentidos atribuídos ao gênero e à sexualidade, aprendidos nos tempos vividos e curtos, e é claro, no tempo longo, se presentificam.

Nesse sentido, parece pouco produtivo tentar identificar os culpados pelos fracassos no cotidiano educacional. Tal postura só serve para aumentar o estresse vivenciado

pelos docentes e pelas famílias, nas desafiantes tarefas que possuem. Acredita-se que é necessário estreitar o diálogo entre a escola e a família, realizar um somatório de empenhos na busca por uma educação de fato emancipadora. Tal empresa supõe ultrapassar a cultura histórica de culpabilização, muito útil enquanto estratégia de poder utilizada para colocar grupos contra outros, os quais, no entanto, se interconectam a partir de um dispositivo educacional, cujas mazelas são determinadas pela dinâmica poder-verdade-saber produzida por grupos hegemônicos.

Atentar-se para os sentidos que são atribuídos à educação e à prática educativa e suas vinculações com as subjetividades docentes é de fundamental importância para que se compreenda a relação entre os discursos docentes sobre diversidade sexual e de gênero, e as implicações destes em suas atuações cotidianas como educadores. Afinal, é a partir dos sentidos atribuídos ao fazer educacional que se estabelecem as bases, a partir das quais são escolhidos os saberes que serão trabalhados junto aos discentes, ou seja, as concepções de educação alicerçam a já referenciada luta pelo currículo oficial. Neste contexto, as questões de gênero e de sexualidade estão explicitamente em plena disputa, de acordo com as correlações de força.

O trabalho cotidiano das professoras e dos professores junto aos discentes é fatalmente perpassado pelos sentidos que aprenderam a atribuir à função da escola e à sua própria função, sentidos estes construídos através dos tempos longo, vivido e curto, os quais são perpassados pela dinâmica saber-verdade-poder. Assim, os discursos docentes sobre gênero e sexualidade, que comparecem nas interanimações dialógicas junto aos discentes, estão, necessariamente, associados aos repertórios interpretativos aos quais tiveram acesso, repertórios estes que serão distintos conforme as oportunidades que tenham ou não de problematizar a referida temática.

Ao responderem sobre como costumam agir diante de situações conflituosas entre os estudantes, desencadeadas por questões de gênero e sexualidade, bem como sobre suas atitudes diante dos discentes que expressam o gênero e a sexualidade fora dos padrões heteronormativos, as professoras e os professores apresentaram os seguintes relatos:

[...] Não, nunca vi, aqui é como eu tô dizendo, eu percebo que houve uma, uma, evolução nesse sentido, de compreender, de aceitação, o que eu percebo que há uma aceitação, hoje, pelo menos nesse ambiente escolar no qual trabalho, assim, numa boa mesmo, não vejo conflito, não vejo confusão é isso... Nós temos professores que são homossexuais, existem relações homoafetivas, também, né, e isso tudo tem sido, assim, levado com tremenda naturalidade, pelo menos aparentemente né, tolerado, eu não vejo nenhuma expressão, presenciei até hoje nenhuma expressão de intolerância, de crítica, de, de repulsa a essas relações [...] (ANTÚRIO).

[...] Mas assim, é, é, você tem que, você como professor, aí, eu acho que é, é uma das nossas atribuições, você em sala de aula você é uma autoridade, não uma autoridade no sentido ditatorial não, mas uma autoridade no sentido de manter é, as condições mínimas para o aprendizado, então você tem que manter ordem, isso é obrigação nossa. Há, mas os alunos, então faz o seguinte, sai de sala, você não é obrigado, e eu creio que você não vai impor, você tenta, pela, pela, pela sua envergadura moral, como professor, manter uma situação, se não for possível, saia (referindo-se à saída do professor) [...] (CRISÂNTEMO).

[...] Olha, assim, eu, eu, talvez sou muito, um pouco objetiva nessas coisas, por exemplo, eu não me surpreendo se meu aluno quiser entrar na minha sala vestido de, uma roupa feminina, eu não me surpreendo, eu não me surpreendo porque ele, é ele, eu não tenho uma forma de segregar. Ah... fulano de tal vamos trabalhar a homossexualidade porque está tendo homossexual, vamos trabalhar isso aqui porque tá tendo bissexual, vamos trabalhar, ah, é, né, as lésbicas porque está tendo muita menina, não, eu não costumo ver, olhar por esse lado, é, eu vejo como animal humano, e como pessoas né, como indivíduos, como sujeitos, eu não tenho essa, eu não, eu não... não tenho consenso estabelecido sobre isso. Né, pra mim eu coloco dentro da normalidade do meu pensamento como pessoa humana, são pessoas humanas. O que vai, o que vai interferir é, se por acaso é, interferir mais a nível do geral assim, por acaso é, atingirem o outro com violência, mas vai estar a pessoa, eu não vejo, ah porque fulano de tal é homossexual, fulano de tal é isso, eu não vejo isso. Eu acho que isso, esse tipo de conduta na minha visão filosófica é desnecessária, né, é desnecessária, porque eu vejo, meu olhar ele é mais como um todo né, ele é muito um pouco estranho, né. Contudo, é, eu não gosto de, porque as vezes o jovem ele é permeado de modismo. Há um caso de uma aluna minha que ela quer ser chamada por um nome masculino. Eu digo bom, se tua frequência tiver teu nome masculino eu te chamo por um nome masculino, se não tiver eu vou chamar pelo seu nome, pra mostrar pra ela que existem padrões de identidade que não podem fugir do princípio da identidade da filosofia... É, nome social, eu não concordo com o nome social, eu não concordo, não acho legal, porque eu não acho legal. Porque eu não acho legal, porque... Eu acredito que aqui é uma instituição escolar, se por acaso ele for fazer um concurso, ele for trabalhar né, ele não vai tá sendo chamado pelo nome social dele. Eu acho isso um modismo eu não gosto [...] (HORTÊNCIA).

[...] Eu nunca presenciei, assim em sala de aula, assim, essa, esse, alguma coisa como desrespeito, um conflito, eu nunca vi... Eu vejo é, eu fico assim, é, até, quando tem principalmente um aluno ou uma aluna, a gente se policiando para de repente não falar algum termo, alguma coisa que essa pessoa venha se sentir ofendida ou que venha causar exatamente risos na pessoa... É porque às vezes, antes, alguma coisa é, algum termo, por exemplo, as vezes a gente tava dando aula, tudo, e contava assim uma piada de gay, então no início eu contava com a maior naturalidade e aquela coisa, que às vezes, às vezes numa sala de aula, porque tem o gay que você observa logo e tem os que você não observa, e só depois... Hoje não, não conto mais [...] (LÍRIO).

[...] Temos alunos que não se entendem, né, que na verdade não conseguem se perceber, ver que muito do discurso de ódio, semana passada mesmo, o grêmio estudantil daqui sempre foi muito atuante, e tava no teatro promovendo algum tipo de evento para os alunos é, em relação a isso, e um garoto trans foi fazer uma dança no palco, e começou a ser, pela plateia, achincalhado... Foi horrível, foi muito deprimente... em alguns momentos aqui na escola, de outras turmas, onde tinham alunos mais né, até já de movimentos, de militância LGBT, do movimento negro, movimento feminista, que essas é, essas situações, e aí, infelizmente, em alguns desses momentos a gente tem que se impor, olha, aqui é minha sala de aula. Começa todo um debate, toda uma discussão e mesmo assim não surte efeito nem de um lado nem de outro, aí tem que mostrar aqui minha sala de aula é um espaço democrático. Infelizmente a gente já teve uma ou duas turmas em que se teve de chegar a esse extremo, mas normalmente, é, é, você lançando perguntas e chegando a um ponto

em que eles mesmos têm o que se questionar sobre esses preconceitos deles, normalmente resolve [...] (ORQUÍDEA).

Os discursos acima revelam uma percepção diferenciada dos docentes acerca da existência de conflitos entre os estudantes, em razão das questões de gênero e da sexualidade. Lírio e Antúrio afirmam não presenciar conflitos, e que os discentes possuem uma postura de aceitação. Orquídea, porém, percebe a presença de posturas excludentes entre os discentes. Faz referência aos conflitos existentes entre os alunos que tiveram acesso a repertórios interpretativos distintos sobre a temática em questão, o que leva a discussões às vezes extremistas e acaloradas, com os demais estudantes que acatam e defendem a norma de gênero e a matriz heterossexual. No entanto, Orquídea e Crisântemo cogitam formas distintas de lidarem com situações conflituosas em sala de aula, ainda que comunguem da ideia de que o professor se constitui em autoridade neste espaço, devendo garantir condições para que seu trabalho seja desenvolvido.

Note-se que as demandas às intervenções docentes são acentuadas diante interações nas quais estão presentes discursos de estudantes que tiveram acesso a repertórios interpretativos problematizadores dos saberes hegemônicos sobre gênero e sexualidade.

Lírio traz um discurso interessante sobre a mudança de comportamento em interanimações dialógicas junto aos discentes, em razão das transformações ocorridas nas correlações de força sociais, tendo em vista o avanço do movimento em defesa dos segmentos LGBTT. Ele afirma que há, atualmente, um autopolicimento para conter comportamentos preconceituosos, no sentido de não constranger e desrespeitar os alunos não heterossexuais, comportamentos estes que antes eram naturalizados no cotidiano educacional. Trata-se de uma realidade que demonstra o caráter dinâmico da construção social das subjetividades. Através de seu tempo vivido, Lírio vai transformando os sentidos que atribui às questões da sexualidade, passando de uma postura de reprodução de preconceitos para outra de respeito, a partir de um questionamento produzido no agonismo social, mudando sua postura nos tempos vivido e curto.

O discurso de Hortência suscita algumas ponderações. Ela acredita ser desnecessário trabalhar as temáticas da diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, pois que considera todos os discentes como seres humanos, independentemente das suas orientações sexuais. Esse entendimento remete à reflexão feita anteriormente, acerca das ideias liberais de cidadania, que homogeneizam os indivíduos (MARIANO, 2005).

Nessa perspectiva não são consideradas as relações de diferenciação sofridas por determinados segmentos da população e seus processos de subjetivação, os quais concorrem

para sua inferiorização e vulnerabilização social, tornando-os alvos de preconceitos, os quais são internalizados ao nível das crenças, dos valores, dos afetos e dos sentimentos dos sujeitos que integram uma sociedade hegemonicamente heteronormativa.

Diante dessa realidade, faz-se necessário problematizar a produção histórica dos saberes sobre gênero e sexualidade, caso contrário, pode ser inviável o reconhecimento desses sujeitos inferiorizados como seres humanos, como iguais, realidade esta que pode se refletir no cotidiano educacional através de interações conflituosas entre os discentes.

Chama a atenção o fato de Hortência se posicionar contra o uso do nome social, que acredita ser um modismo e que contraria o que ela denominou de “princípio de identidade”. Tal posicionamento parece estar afinado com a visão heteronormativa que apregoa a fixidez e estabilidade das identidades de gênero e sexual. Perspectiva esta questionada por Butler (2000), que concebe o sujeito como fragmentado, dotado de identidades múltiplas e instáveis.

O essencialismo e universalismo que embasam a perspectiva liberal de sujeito, a qual não permite problematizar as relações de diferenciação, também se encontram presentes nos discursos que preconizam o respeito enquanto solução básica para se evitar discriminações motivadas por questões de gênero e sexualidade.

[...] Eu não quero que me respeitem? Quero, então eu tenho que respeitar as outras pessoas. Ah..., mas poxa, aquilo me agride, tudo bem, você não é obrigado a ficar lá. Saia, enfim, evite, você não é obrigado. Ah..., mais eu tô numa situação em que eu tenho que estar, então, respeite... Talvez, acho que, para concluir de uma forma, se eu pudesse sintetizar, ah... vamos sintetizar o assunto. Eu, eu diria fundamentalmente que é respeito, respeito. Mas é um, é, a palavra respeito num sentido muito mais profundo, não nesse sentido que a gente vê aí, que as coisas se perdem. É você de fato respeitar a pessoa e, se dê respeito. Acho que se nós tivéssemos pelo menos isso, nós teríamos uma sociedade mais branda... Respeite a outra pessoa conforme ela é [...] (CRISÂNTEMO).

Olha, eu não costumo discutir consciência negra. Eu não costumo discutir, é, questão de gênero. O que eu costumo discutir em sala de aula é a questão do respeito para com o outro. O outro é extensão de ti, independentemente do que ele seja. Porque não é só isso, né, não só, não são só essas problemáticas, de pre, os preconceitos que estão bem estabelecidos que você vai discutir. Então pra mim eu discuto, é, eu debato o respeito pelo outro, o respeito pelo outro, o direito dele ser quem quer que ele seja, porque é ele, é ele, é a psique dele, é o sentimento dele, é a dor dele. Então eu discuto o seguinte, é, o respeito pelo outro, né. A universalidade de você querer aquilo como pessoa, como animal humano para você e para o outro, independente de olhar cor, independente de olhar sexo, entendeu, pra mim é isso, né... Eu digo não adianta tu ter campanhas, campanhas pras pessoas, elas pararem de ter preconceitos, não adianta, não adianta, porque elas não vão parar, porque isso já tá intrínseco, porque isso é uma questão dela, pode até dizer assim mesmo, eu não tenho, mas tem. Então o que pode haver é leis, leis é, rígidas. Pode até ter preconceito, mas tu vais ter que respeitar, tá entendendo? Tu vais ter que respeitar [...] (HORTÊNCIA).

[...] O que eu sempre digo é, independentemente de que você é, se você é homem, se você é mulher, se você é gay, se você é trans, se você é bi, se você é transgênero

agora, tem mais um né, não sei o que, a única coisa que tem é você se respeitar e respeitar os outros, porque a minha liberdade só vai até onde começa a do outro, não é? Não é assim desde que o mundo é mundo... As pessoas têm mania de querer que os outros sejam iguaizinhos a ela, não são, nós não vamos ser nunca, certo, tem aquela brincadeira dos dedos das mãos, eu digo, não precisa nem dos dedos da mão, os olhos, cada um vê de um jeito, certo, não tem que normatizar nada, tem que aceitar, tem que respeitar [...] (ROSA).

[...] Eu acho que tem que ter respeito, independentemente da opinião, é um ser humano. Se eu quero que ele me respeite como hetero, que eu, a é assim, na minha opinião, nasço e continuo, eu tenho que respeitá-lo, porque a opinião dele é ser homo [...] (LÍRIO).

A ênfase no respeito integra o discurso social contemporâneo de forma ampla, estando presente em diversas mídias. São campanhas que têm se reportado aos campos que integram o que vem sendo denominado de “diversidade”: campanhas que exigem respeito às mulheres e denunciam a violência que sofrem; campanhas contra o racismo, que exigem respeito às pessoas negras; campanhas que denunciam o desrespeito às pessoas com deficiências; campanhas que denunciam a violência contra a população LGBTT, e exigem o respeito aos direitos sexuais.

Diante desse contexto e, levando-se em consideração a colonialidade que perdura nos dias atuais, enquanto forte herança do longo período colonial e escravagista da história brasileira, se questiona a viabilidade de simplesmente se exigir respeito sem que se problematize os regimes de verdades produzidos ao longo desse percurso histórico. Respeitar envolve processos cognitivos e emocionais que são construídos no decurso da experiência de vida de cada sujeito, portanto, está necessariamente relacionado aos sentidos que se aprende a atribuir, tendo em vista os tempos longo, vivido e curto (SPINK, 1999).

Em se tratando da temática específica deste estudo, foi imposto historicamente um regime de saber-verdade-poder (FOUCAULT, 2015), que instituiu a heterossexualidade e a norma de gênero como as únicas formas legítimas de viver o gênero e a sexualidade. Esse regime produziu vários dispositivos, cujas redes se expandem por toda a sociedade e alicerça os processos de subjetivação das pessoas.

Dessa forma, o que se pensa, o que se sente, como se age e reage diante dos sujeitos que não correspondem à matriz heterossexual e à norma de gênero, está, necessariamente, impregnado dos afetos desenvolvidos no decorrer das experiências de aprendizagens excludentes características de sociedades heteronormativas, como a brasileira.

O questionamento que emerge é: seria possível respeitar o que diverge das posições de sujeito mais arraigadas, como costumam ser as de gênero e sexualidade? O respeito ao qual se reporta não se trata de simples tolerância, no sentido de suportar ou

aguentar aquilo do qual se tem repulsa. É recorrente na sociedade o discurso de pessoas que afirmam não serem contra as pessoas homossexuais, contanto que elas sejam discretas, que não expressem em público seus afetos e não queiram exercer direitos que consideram exclusivos dos heterossexuais, como o casamento e a adoção, por exemplo.

O respeito genuíno requer ter acesso a saberes que questionem os preconceitos desenvolvidos em relação aos segmentos sociais que não se conformam à heteronormatividade. Exige desenvolver problematizações que permitam vislumbrar o processo de aprendizagem proporcionado por relações de diferenciação e inferiorização. O respeito supõe, ainda, permitir se aproximar e conhecer esse sujeito que se julga ser o “outro”. Estar aberto para vislumbrar a complexidade e diversidade relativas às variadas possibilidades de se vivenciar o gênero e a sexualidade, às quais não se conformam ao binarismo de gênero e à heterossexualidade compulsória.

É necessário pontuar que, ainda que se considere o respeito enquanto uma atitude que precisa ser construída coletivamente ao longo das interanimações dialógicas dos sujeitos, não se está desconsiderando a interface dessa questão com a ordem jurídica. A defesa dos direitos dos segmentos sociais que sofrem discriminação de gênero e sexual, passa também pelo acionamento dos dispositivos jurídicos que permitam não deixar na impunidade os crimes motivados por homofobia e misoginia, mesmo porque tais dispositivos respondem às conquistas das lutas de tais segmentos pelos seus direitos.

O que se está destacando com essa reflexão acerca do respeito, vem chamar a atenção para o fato de que, se se pretende abolir o alarmante quadro de violência gerado pela cultura homofóbica e misógina, faz-se necessário agir não somente a nível das punições, pois que nesse ponto, os processos desumanizantes já estão instalados, a violência já foi consumada. É preciso agir antes, interferir nas dinâmicas de subjetivação, de produção das subjetividades atravessadas por processos de diferenciação e inferiorização. Este percurso só pode se realizar através de um fazer educativo nos mais diversos dispositivos pelos quais a heteronormatividade é produzida e reproduzida.

No dispositivo da educação formal, esse desafio conclama as educadoras e os educadores a lançarem mão da liberdade enquanto uma prerrogativa que os sujeitos possuem, e que pode ser acionada no jogo das relações de poder, para resistir aos processos de subjetivação que regulam suas próprias subjetividades (FOUCAULT, 2014b). Processos esses que produzem suas posições de sujeito de um gênero, de uma sexualidade e de um sujeito que educa, profissionalmente.

Essa empreitada supõe ter acesso a repertórios interpretativos sobre gênero e

sexualidade que questionem os saberes hegemônicos e permitam a produção de discursos afinados com uma educação crítica, problematizadora e emancipadora, que contribua para construção de uma sociedade livre das amarras dos preconceitos e discriminações de gênero e sexual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gente feliz não se incomoda com os outros  
 Cada um tem sua maneira de existir  
 Se cuide para não ficar amargurado  
 Não seja o tipo que reclama e fica sentado...  
 Não procure mais  
 Gente que te faz sofrer  
 Pra que o auto-abuso  
 Dar o rosto a bater...  
 Há problemas sim  
 Sem beijo na boca  
 Sem solução mágica  
 Vamos trabalhar...  
 Há problemas sim  
 Pois estamos vivos  
 E se existe vida  
 Vamos celebrar...”

Fragmentos de “Gente Feliz” (Vanessa da Mata)

Dizer as últimas palavras: tarefa impossível, uma vez que todo e qualquer discurso jamais se esgota. No que tange ao gênero e à sexualidade, vistos como dispositivos construídos histórica e socialmente, muito há que se percorrer e avançar, sempre numa perspectiva problematizadora, flexível e inacabada.

É com esse entendimento que se chega a alguns lugares após o percurso feito até aqui. Este estudo partiu da constatação da existência de uma realidade educacional contemporânea, caracterizada por altos índices de preconceito contra segmentos sociais historicamente inferiorizados no país, dentre os quais as mulheres e a população LGBTT.

No intuito de entender como se processa no cotidiano educacional essa dinâmica excludente, buscou-se pesquisar os discursos das professoras e dos professores sobre gênero e sexualidade, por se entender que esses profissionais possuem um papel fundamental para a mudança da função histórica que tem assumido a educação formal, de reproduzir a matriz heterossexual e o binarismo de gênero, os quais alicerçam a cultura homofóbica e misógina que sustentam a violência dentro e fora do espaço educacional.

Utilizando as lentes teórico-metodológicas adotadas, buscou-se pesquisar quais os saberes das professoras e dos professores do IFMA-CSLMC, acerca da diversidade de gênero e sexual. Através da análise das entrevistas pode-se chegar a algumas considerações.

Os discursos das professoras e dos professores sobre gênero e sexualidade são polissêmicos, demonstram atribuições diversas de sentidos, embora haja a predominância de saberes que são produzidos pelos dispositivos heteronormativos hegemônicos. A maioria dos entrevistados compreende o gênero e a sexualidade a partir de um regime de saber que atribui à biologia a legitimidade de fixar os pilares, a partir dos quais o gênero, a orientação sexual e as práticas sexuais devem ser concebidas. Trata-se de uma concepção circunscrita ao binarismo sexual e de gênero, dentro das cercanias da heterossexualidade compulsória.

Somente uma docente considerou que o gênero e a sexualidade são construídos socialmente, refletindo um processo histórico permeado por relações de poder. Essa visão questionadora da cultura heteronormativa hegemônica foi desenvolvida em razão de estudos realizados ao nível de pós-graduação, que permitiram à professora ter acesso a repertórios interpretativos produzidos no agonismo das correlações de força sociais. Ou seja, ela teve a oportunidade de descobrir saberes produzidos por outros dispositivos.

Este fato demonstra a importância de serem oferecidas formações continuadas nas áreas de gênero e sexualidade aos docentes, que lhes permitam ampliar seus conhecimentos e problematizar a história dos discursos sobre sexo e gênero, o que contribuirá para o rompimento com saberes que concorrem para a reprodução de interanimações dialógicas excludentes no espaço educacional.

Percebeu-se, ainda, que as professoras e os professores têm uma visão distinta sobre como ocorrem as interações entre os discentes e entre os integrantes de toda a comunidade acadêmica, relativas à temática em questão. Alguns não identificam nenhum tipo de conflito, destacando que houve avanços no sentido de abertura do CSLMC para discussão de temas relativos ao gênero e à sexualidade, e referenciam, inclusive, uma postura de aceitação e boa convivência entre os discentes. Outros apontam a existência de divergências, conflitos e situações discriminatórias, envolvendo as questões em foco.

Foi possível, também, constatar que mesmo diante de uma realidade social extremamente hostil, com altos índices de violência contra a mulher, incluindo-se o feminicídio e a matança da população LGBTT, e, levando-se em consideração que a dinâmica educacional não é incólume a essa realidade - pois que se constitui num dispositivo que tanto sofre as influências, quanto contribui para a sua produção - ainda perdura o debate e a dúvida sobre a quem cabe educar, tendo sido expresso inclusive um questionamento sobre o que é de

fato educar.

Acredita-se que essa situação aponta à necessidade de serem promovidos aos docentes espaços de discussão sobre os próprios objetivos institucionais, uma vez que os principais instrumentos da política do IFMA como um todo e do campus SLMC - O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional -, estabelecem explicitamente que a missão da instituição é, além de promover educação profissional, científica e tecnológica, formar seus estudantes para serem cidadãos críticos, destacando inclusive que devem ser promotores de transformação social.

Fica evidente, portanto, que o CSLMC assume o compromisso ético de propiciar o desenvolvimento de habilidades não somente cognitivas, mas, também, emocionais, afetivas, sem as quais a educação que propõe oferecer é impossível de ser realizada eficazmente.

Mesmo tendo suas funções de sujeito de um gênero, de uma sexualidade e de uma profissão, atravessadas por processos de subjetivação, as professoras e os professores exercitam a capacidade de resistência inerente à liberdade referenciada por Foucault (2014b). A dinâmica de resistência ocorre tanto em relação às tecnologias heteronormativas de submissão de suas subjetividades, quanto no sentido de reafirmar suas convicções pessoais mediadas por dispositivos heteronormativos.

É importante considerar que, ao longo de suas experiências de vida, incluindo-se sua formação acadêmica, os docentes estiveram envoltos por uma ampla rede de dispositivos que apregoa como verdade a matriz heterossexual e todas as dicotomias e hierarquizações que lhe são consequentes, discurso esse que veio se refletindo também em sua prática profissional.

No entanto, diante da emergência de novos discursos, produzidos por dispositivos problematizadores da heteronormatividade hegemônica, alguns docentes sofrem as angústias típicas de se entrar em contato com maneiras de viver o gênero e a sexualidade de forma diferenciada da que foi internalizada como natural, e, em alguns casos, empreendem a sua capacidade de resistência diante desses novos repertórios interpretativos, realidade que se reflete nas interanimações dialógicas junto aos estudantes.

No que se refere à contemplação das políticas educacionais de âmbito nacional, bem como às da própria instituição, pode-se dizer que há uma diferença entre o que é planejado e requisitado oficial e legalmente, e o que de fato acontece ao nível do cotidiano educacional. As políticas elaboradas pelo MEC, que foram apontadas neste estudo, não são conhecidas pelos professores. Somente um docente fez referência ao uso de um livro didático distribuído pelo MEC e utilizado junto aos discentes, o qual trabalha questões de gênero e

sexualidade.

Mesmo que tenham sido elaboradas a partir de um amplo processo coletivo de discussão, as políticas do CSLMC, que destacam valores indispensáveis à mudança do cotidiano educacional excludente, ainda não integram uma cultura institucional sistemática e amplamente consolidada. Existem evidentes avanços, porém, a complexidade e dinamicidade inerentes ao dia a dia acadêmico têm imposto desafios a essa empreitada.

É justamente nesse cotidiano turbulento que as vidas experienciadas em seus tempos longo, vivido e curto se entrelaçam. Nessas interanimações dialógicas, os sentidos internalizados acerca do gênero e da sexualidade se presentificam, com toda a carga afetiva com as quais as funções de sujeito são produzidas, bem como com o agonismo típico das relações de poder a nível cotidiano.

As repercussões dos discursos das professoras e dos professores nos seus fazeres cotidianos junto aos discentes são atravessadas pelos sentidos que podem atribuir ao gênero e à sexualidade aprendidos e internalizados, de acordo com os repertórios interpretativos aos quais tiveram acesso.

Esse fato aponta à existência de possibilidades amplas e heterogêneas de resposta dos docentes às demandas dos discentes relativas à temática em foco, havendo a presença de crenças, valores, sentimentos e emoções que se presentificam ao nível dessas vivências cotidianas.

Por fim, é preciso pontuar que, no intuito de cumprir os próprios objetivos de suas políticas, é necessário que o CSLMC proporcione aos docentes oportunidades de desenvolverem conhecimentos sobre os diferentes dispositivos de gênero e sexualidade existentes. Requer, ainda, a promoção de espaços de diálogo entre todos os integrantes da comunidade escolar, ambientes nos quais sejam testemunhadas as vivências diferenciadas do gênero e da sexualidade, tanto daqueles que se enquadram nas exigências heteronormativas, quanto daqueles que questionam suas imposições.

Considera-se o diálogo uma condição para o questionamento e à problematização, para a mudança de sentidos atribuídos ao gênero e à sexualidade, que não contribuem para um fazer educativo crítico e emancipador. A abertura ao diálogo é um recurso muito útil nesse campo, no qual a negociação das diversas funções de sujeito se processa permanentemente.

Sem essa abertura ao diálogo e à negociação, se torna mais difícil às professoras e aos professores se apropriarem das suas capacidades de resistência, para transpor os receios e angústias que o questionamento das fronteiras do gênero e da sexualidade heteronormativas exige, bem como para combater as estratégias hegemônicas de submissão de suas próprias

subjetividades.

O corpo, o gênero, o sexo e a sexualidade, bem como a educação e aqueles que a fazem, integram uma dinâmica complexa, pulsante e em constante transformação, chamada vida. Para determinadas vidas, historicamente inferiorizadas, a violência simbólica e material lhes impõe condições de vulnerabilidade. Segundo o pensamento de Butler (2015), essas vidas são, *a priori*, precárias, refletem relações de poder que preservam vidas, aquelas condizentes com a normatividade hegemônica, em detrimento de outras, vistas como abjetas, que podem ser descartáveis, não passíveis de luto, segundo a autora.

Butler (2015) busca refletir sobre a fragilidade dos vínculos sociais e se preocupa em descobrir as estratégias para tornar a violência menos possível e as vidas mais dignas de serem vividas.

Acredita-se que uma educação emancipadora, capaz de favorecer a aptidão de resistência, para proporcionar a problematização das relações de poder que produzem a homofobia e a misoginia, bem como quaisquer outras formas de discriminação e violência, constitui-se em uma das estratégias fundamentais no processo de valorização da vida, pois toda vida merece ser vivida dignamente, como diz a música: “se existe vida, vamos celebrar!”.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon. **A ordem do discurso na educação especial**. São Luís: EDUFMA, 2013.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos feministas**, v. 9, fev., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf/%3E%20Acesso>>. Acesso em: 2 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/28145>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

ALVES, Branca, M.; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. **Coleção Primeiros Passos**, n. 44, São Paulo, 2003.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras (es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de conteúdo**. Versão, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. A experiência vivida. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

\_\_\_\_\_. **O segundo sexo**. Fatos e mitos. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BITTENCOURT, Jane. A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: Congresso Nacional de Educação, n. 13. **Anais...** Curitiba, 2017. p. 553 - 569.

BORGES, Zulmira et al. Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. **Latitude**, v. 07, n. 1, p. 61-76, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1065>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs.) **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 15 - 46.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio). **Congresso Nacional.** Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BREAKWELL, Glynis. **Métodos de pesquisa em psicologia.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151 – 166.

\_\_\_\_\_. Regulações de gênero. **Cadernos pagu,** Campinas, n. 42, p. 249-274, Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 13 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CÉSAR, Maria Rita. Gênero, sexualidade e educação. **Educar:** Curitiba, n. 35, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1550/155013366004/>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

DINIZ, Debora; ROSANA, Oliveira (orgs). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: Letras Livres, 2014.

ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 322 - 361.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **The Advocate**, Toronto, n. 400, p. 26-30, ago., 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense, 2014b.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEMMING, Cecília; IRINEU, Bruna; NAVAS Kleber. Gênero e sexualidade na pauta das políticas públicas do Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, número especial, p. 161 -172, ago. 2010.

GARCIA, Maria. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias imaginárias e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 445-591, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27515491004/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

GARCIA, Maria; ANADON, Simone. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE. Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro; CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Org: Sérgio Carrara; Marcos Nascimento; Aline Duque, Lucas Tramontano, Maria Elizabete Pereira. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

GERGEN, Kenneth. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Itherthesis**. v. 06, n. 1, p. 300 – 324, 2009.

GIULANI, Paola C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 640 - 668.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**: Campinas, n. 5, 1995, p. 07-41. Disponível em: <[http://www.academia.edu/download/33709663/cadpagu\\_1995\\_5\\_2\\_HARAWAY-2.pdf](http://www.academia.edu/download/33709663/cadpagu_1995_5_2_HARAWAY-2.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Mimo). p. 33 - 118.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFMA. **Plano de desenvolvimento institucional - PDI**. São Luís, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI**. São Luís, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Pesquisa FIPE/INEP**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da escola**: Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2zp27irvcAhUIeKwKHdTPDD4QFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fretrosdaescola.emnuvens.com.br%2Frde%2Farticle%2Fdownload%2F320%2F490&usg=AOvVaw1iVycKSoRTP8sBj0DAifYb>>. Acesso em: 23 out. 2017.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 2001.

LATOURE, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas mundo afora. São Paulo: UNESP, 2000.

LAURETIS, Tereza. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 207 – 241.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443 - 481.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; RAMÓN, Grosfoguel (org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127 – 167.

MARIANO, Silvana A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos feministas**: Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, set./dez. 2005. Disponível em:

<[www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2018.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC.** Novo Ensino Médio – Dúvidas, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01)>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**: Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/868/86819550008/>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - orientação sexual. **Portal MEC**, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

PINHEIRO, Odette. **Entrevista: uma prática discursiva**. In: SPINK, Mary Jane (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo, Cortez, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73 - 118.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 578 - 606.

RAMINELLI, Ronald. Eva tupinambá. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 11 - 44.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/41313/26145>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3093/309326698002/>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAÚDE MENTAL. Número de professores com transtornos mentais dobra no Brasil, diz pesquisa. **Psicologias do Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.psicologiasdobrasil.com.br/numero-de-professores-com-transtornos-mentais-dobra-no-brasil-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 26 jul. de 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, p. 2-35, jul./dez. 1995.

SILVA, Cristiane. G. **Semana 3 Orientação sexual, identidades sexuais e identidade de gênero**. Unidade 1 – Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade e discriminação. Brasília:

SPM, 2008.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera. **A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos.** In: SPINK, Mary Jane (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.* São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane (org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

VALENTE, Jonas. Direitos humanos: levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017. **Agência Brasil**, 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 - 2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

**Identificação:** Idade; área de formação; Pós-graduação; tempo de docência no Ensino Médio; cursos nos quais atua; disciplinas que ministra; gênero com o qual se identifica; orientação sexual; religião.

1. Qual o sentido de ser professor para você?
2. Na sua opinião, qual deve ser a função da escola?
3. A sexualidade está presente no cotidiano escolar? De que forma?
4. Como você se sente quando presencia ou interage, no ambiente acadêmico, com pessoas que expressam livremente a sua identidade de gênero e orientação sexual distintas do padrão heterossexual?
5. Como você compreende gênero?
6. Existem demandas ao seu trabalho cotidiano advindas das relações de gênero?
7. O que você pensa sobre a diversidade sexual e de gênero, temas de hoje tão presentes no debate social? (Explorar sobre as perspectivas biológica e cultural acerca da orientação sexual e da identidade de gênero).
8. Você acredita que se deva discutir sobre as temáticas de gênero e sexualidade no espaço educacional?
9. Na sua formação acadêmica houve oportunidade de discutir e desenvolver conhecimentos acerca das temáticas de gênero e sexualidade?
10. Você já participou de formação contínua que abordou as temáticas de gênero e sexualidade? Qual?
11. O IFMA-CSLMC já desenvolveu atividades abordando temáticas de gênero e sexualidade? Houve participação dos docentes? Qual a sua impressão sobre o trabalho desenvolvido?
12. Como você compreende a heteronormatividade?
13. O IFMA-CSLMC é um espaço democrático no que tange à expressão da diversidade sexual e de gênero?
14. Como você costuma agir quando presencia, em sala de aula, conflitos desencadeados em razão de preconceito e discriminação aos alunos LGBTT?
15. Você já presenciou ou tomou conhecimento, no seu ambiente de trabalho, de situações discriminatórias às mulheres em razão de seu gênero?

16. Você tem conhecimento sobre as políticas educacionais direcionadas à diversidade sexual e de gênero?
17. O que você pensa sobre a homofobia?
18. O Brasil é o país campeão em homicídios praticados contra pessoas homossexuais, em razão de sua orientação sexual. O que você pensa sobre essa realidade?
19. Demonstrações públicas de afeto entre pessoas do mesmo sexo, como andar de mãos dadas, abraçar e beijar, são comportamentos que costumam suscitar episódios de discriminação e violência. Como você vê essa realidade?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr.(a) docente, convido-o(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL:** o que dizem os docentes?, conduzida pela pesquisadora Joelma Ramos Serejo Silva, discente do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Este estudo tem por objetivo analisar os discursos de docentes do IFMA - Campus Monte Castelo, que atuam no ensino médio, acerca da diversidade sexual e de gênero.

Você foi selecionado(a) em razão de ser docente do quadro permanente do IFMA-CSLMC e ter no mínimo cinco anos de exercício de suas atividades no Ensino Médio. Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará nenhum prejuízo.

Ao participar desta pesquisa, você poderá sentir algum desconforto diante de possíveis reflexões que suscitem questionamentos de ideias pessoais já estabelecidas. Por outro lado, sua participação poderá lhe proporcionar uma oportunidade de ampliar suas reflexões acerca da temática em questão, podendo ser útil em seu trabalho cotidiano.

Asseguro que você não terá nenhum gasto ao participar da pesquisa. Sua atuação consistirá em participar de uma entrevista, feita pela pesquisadora responsável, em local a ser acordado e que garanta o sigilo da sua identidade, onde estarão presentes, exclusivamente, a pesquisadora e o(a) entrevistado(a). A entrevista será feita com a utilização de gravador de voz e de imagem, sendo que nenhuma imagem ou som serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão propagados em meios acadêmicos e científicos, de forma que seja impossível relacioná-los aos(às) entrevistados(as).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa sempre que houver necessidade.

### DADOS DA PESQUISADORA

Joelma Ramos Serejo Silva.

Rua Governador Archer, Q. N, Casa 02, Bairro: Olho D'Água. São Luís - MA. E-mail: joelmaserejo@gmail.com Telefone: (98) 992142604.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura do(a) participar: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_