



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Paulo Melgaço da Silva Junior

**QUANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES,
MASCULINIDADES E RAÇA INTERROGAM AS PRÁTICAS
CURRICULARES: um olhar sobre o processo de co/construção
das identidades no cotidiano escolar**

Rio de Janeiro

2014

PAULO MELGAÇO DA SILVA JUNIOR

**QUANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES,
MASCULINIDADES E RAÇA INTERROGAM AS PRÁTICAS
CURRICULARES: um olhar sobre o processo de co/construção
das identidades no cotidiano escolar**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Ana Canen

Rio de Janeiro

2014

Paulo Melgaço da Silva Junior

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da.
QUANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO,
SEXUALIDADES, MASCULINIDADES E
RAÇA INTERROGAM AS PRÁTICAS
CURRICULARES: um olhar sobre o
processo de co/construção das identidades no
cotidiano escolar.

Tese de doutorado submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Aprovado em: de de

Presidente: Prof.^a Dr.^a Ana Canen (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Vera Candau (PUC-Rio)

Prof. Dr. Henrique Sobreira (UERJ)

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano (FURG)

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP e UFRJ)

Suplente: Prof.^a Dr.^a Iolanda de Oliveira (UFF)

Suplente: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Ficha Catalográfica

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar*

Rio de Janeiro: 2014, 236 f.

Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Área de concentração: Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Professora Doutora Ana Canen

Palavras-chave: Escola. Decolonialidade. Multiculturalismo. Teorias *queer*. Pesquisa-ação.

Para minha esposa Rose Mary pelo amor, atenção, carinho e dedicação, sem os quais a escrita desta tese não seria possível.

Para meus filhos Amanda e Matheus Paulo, na expectativa de que consigam traçar com segurança seus próprios caminhos.

Para todos os sujeitos sociais que tiveram suas subjetividades apagadas ao longo da história, para que possam se reinventar e lutar por seus espaços em nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de uma tese é muito solitário, mas é impossível realizar esta caminhada sozinho. Assim, agradecer significa dizer que precisei do outro, é reconhecer que não conseguiria completar este percurso de maneira autossuficiente. Recorri a muitas pessoas e elas me estenderam as mãos. Só foi possível realizar e defender esta tese porque recebi muita ajuda e carinho – a vocês, o meu muito obrigado!

À Deus, Pai Todo Poderoso, por estar sempre presente na minha vida.

À minha esposa Rose Mary e aos meus filhos Matheus Paulo e Amanda, por transformarem meus sonhos e necessidades em nossos sonhos. Graças a essa compreensão consegui trabalhar e escrever estas linhas.

À minha orientadora Ana Canen, pela orientação tranquila e segura. Pela disponibilidade, generosidade e atenção ao atender às minhas demandas, e principalmente pelo carinho e confiança que me fizeram acreditar na minha capacidade, e que eu conseguiria chegar até aqui. De coração, muito obrigado pelos anos maravilhosos que passamos juntos.

Ao professor Antônio Flávio Moreira, meu grande incentivador, meu espelho inspirador. É impossível descrever em palavras minha admiração e respeito pelo grande mestre. Então, deixo apenas meu muito obrigado pela atenção, disponibilidade e carinho.

À professora Vera Candau, meu muito obrigado pelos fantásticos encontros, seja em aulas, defesas ou congressos, sempre muito solícita, terna e enfática. Agradeço pela atenção e carinho com que sempre respondeu às minhas questões, contribuindo assim para a escrita desta tese.

Ao professor Henrique Garcia Sobreira, que acompanha minha vida acadêmica desde o mestrado. Sua inteligência e conhecimento sempre me instigam a pensar em outras possibilidades. Muito obrigado por acreditar em mim, me apoiar e ao mesmo tempo me desconstruir e ampliar meus pontos de vista, mesmo quando de momento não consigo entender suas contribuições.

Ao professor Marcio Caetano, pela disponibilidade e carinho ao discutir comigo questões relativas a sexualidades, e pela força, incentivo e credibilidade em mim depositados. Meu muito obrigado pelo apoio nos momentos em que o solicitei, e pelas cobranças para participar de congressos e seminários.

Ao professor Luiz Paulo da Moita Lopes, pelos caminhos apresentados, pelos encontros e aulas, pela interlocução. Pela inteligência e vontade de aprender, sempre contagiante. Meu muito obrigado pela presença constante e discreta, que ampliou minhas perspectivas neste trabalho.

À professora Carmem Teresa Gabriel e ao professor Renato Oliveira, pelo precioso incentivo, contribuições e provocações, como examinadores do projeto e na banca de qualificação.

À professora Branca Fabrício, pelo carinho com que me recebeu em suas salas de aula, pelo curso de teoria *queer* e pelas instigantes provocações.

Ao professor Marcelo Andrade, por me receber em suas aulas e compartilhar seu grande conhecimento, para além do carinho em nossos encontros.

Às professoras Iolanda de Oliveira e Celeste Azulay Kelman, pela gentileza e carinho com que aceitaram participar como membros suplentes deste momento tão especial em minha vida acadêmica, o meu sincero muito obrigado.

Aos/às professores/as do PPGE-UFRJ, pela convivência nos importantes momentos do programa, em especial Maria Vitoria Maia, Roberto Leher, Carmem Teresa e Renato Oliveira.

À Secretária do Programa, Solange Rosa Araújo – mais do profissional, uma amiga, que incentivou, torceu e vibrou ao longo destes anos. Estendo meus agradecimentos ao corpo de funcionários, pelo carinho e gentileza com que atendiam às solicitações, especialmente Aline Lyra, João Ricardo e Marilda.

Aos/às meus/minhas amigos/as do mestrado e doutorado no PPGE-UFRJ e do GEM, com os quais aprendi muito, especialmente nos momentos de angústia, dor e ansiedade, em especial Adriana Correa, Aline Cleide Batista, Ana Paula Santos e Willian Ribeiro.

Aos/às amigos/as do PPGE/ Linguística Aplicada e do Salínguas pelas ricas discussões e pelo aprendizado, com destaque para Luciana Rocha Lins, cuja tese e discussões em aula me inspiraram sob diversos aspectos; e para Luciana Leitão, que dividiu comigo diversos debates, leituras, sugestões e angústias.

À Glenda Melo, minha amiga e irmã, pela simplicidade, generosidade e companheirismo, e pela constante disponibilidade em problematizar as questões de sexualidades e raça por mim apresentadas.

À Estela de Jesus Martins, o meu muito obrigado pelo carinho e atenção com que revisou minhas escritas. Esta tese não seria a mesma sem seu olhar atencioso.

À direção, equipe pedagógica, professores/as e alunos/as da Escola Municipal em Duque de Caxias onde realizei minha pesquisa, meu muito obrigado pelo apoio incondicional, credibilidade e carinho ao longo da minha jornada.

Às amigas Ana Lucia Diniz, Flávia Magalhaes e Gizelda Ancineto, pelo profissionalismo, desprendimento e credibilidade.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar como as identidades de gênero, sexualidade, masculinidade e raça são construídas nas salas de aula de arte e interagem com outras relações sociais que nelas se desenvolvem. Defendo o argumento de que as discussões sobre gênero, sexualidades, masculinidades, raça, multi/ interculturalismo, decolonialidade e teorias *queer* podem contribuir para a diminuição da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, do sexismo, do machismo, da misoginia, da discriminação, do racismo e da intolerância, ainda presentes em muitas de nossas escolas. Do ponto de vista teórico, este estudo se apoiou principalmente nas concepções de escola e currículo atravessados por diferentes culturas (MOREIRA; CANDAU, 2003), bem como nas propostas preconizadas pelo multiculturalismo como um corpo teórico de conhecimentos que visa o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos culturais e sociais (CANDAU, 2005, 2008, 2010, 2011; CANEN, 2000, 2002, 2003, 2007, 2008, 2012; MOREIRA, 2002, 2010). Sustentou-se também nas visões das teorias *queer* e aquelas referentes a questões ligadas aos outros aspectos identitários em tela (BADINTER, 1993; BARNARD, 2004; BRIZTMAN, 1996, 2001; BUTLER, 1999, 2003, 2004; CONNELL, 1995, 2000; LOURO, 2001, 2004, 2010; MOITA LOPES, 2001, 2002, 2008; SOMMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003). A metodologia foi a da pesquisa ação (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2011), realizada em uma Escola Pública da rede municipal de Duque de Caxias – Periferia Urbana do Rio de Janeiro, em minha própria sala de aula durante o ano de 2012. Os dados apresentados foram gerados nas interações em sala de aula, nas observações do cotidiano da escola, e em entrevistas ou conversas com alunos/as da escola. A análise dos resultados permitiu perceber a importância da realização de um trabalho sistemático e contínuo que relacione as discussões sobre o conhecimento disciplinar às questões abordadas no estudo, de modo a produzir novos discursos e propostas alternativas por parte de professores e estudantes. A pesquisa constatou que é possível caminhar para além da denúncia e partir para anúncios que se concretizem em ações e reflexões desestabilizadoras dos discursos colonizadores e heteronormativos.

Palavras-chave: Escola. Decolonialidade. Multiculturalismo. Teorias *queer*. Pesquisa-ação.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ABSTRACT

The present thesis has aimed at investigating how identities of gender, sexuality, masculinity and race are constructed in art classes, and in what sense they interact with the social relations developing in those contexts. I argue that the discussions of gender, sexualities, masculinities, race, multi/ interculturalism, decoloniality and queer theories can contribute to the reduction of homophobia that attains all homosexual identities (including gays, lesbians, and transsexuals), as well as sexism, male centered prejudices, misogyny, discrimination, racism and intolerance, which are still present in many of our schools. From the theoretical point of view, this study builds on the concepts of school and curriculum that intersect many cultures (MOREIRA; CANDAU, 2003), as well as on the assumptions defended by multiculturalism as a theoretical body of knowledge geared towards the recognition of the other and the dialogue among different social and cultural groups (CANDAU, 2005, 2008, 2010, 2011; CANEN; 2000, 2002, 2003, 2007, 2008, 2012; MOREIRA, 2002, 2010). It is also based on the visions of the *queer theories*, and those related to other identity aspects (BADINTER, 1993; BARNARD, 2004; BRIZTMAN, 1996, 2001; BUTLER, 1999, 2003, 2004; CONNELL, 1995, 2000; LOURO, 2001, 2004, 2010; MOITA LOPES, 2001, 2002, 2008; SOMMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003). The methodology used was the action research (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2011), undertaken at a public school in Duque de Caxias – a municipality located in the urban area of Rio de Janeiro, and carried out in my own classroom during the year of 2012. The data were generated during classroom interactions, observations of everyday schooling, and also interviews and conversations with school pupils. The data analysis has shown the importance of conducting a systematic and continuous work aimed at anchoring the discussions related to school knowledge to those focused in the present study, in order to construct new discourses and alternative routes by teachers and students. The research evidenced the possibility of going beyond criticisms and effectively promote transformational actions and reflections that may challenge colonizing and heteronormative discourses.

Keywords: School. Decoloniality. Multiculturalism. Queer theories. Action research.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RÉSUMÉ

La présente recherche a eu comme objectif principal enquêter comment les identités de genre, sexualité, masculinité et race sont construites dans les salles de cours d'art et interagissent avec d'autres relations sociales qui s'y développent. Je défends l'argument selon lequel les discussions sur le genre, la sexualité, la masculinité, la race, le multi/interculturalisme, la décolonialité et les théories *queer* peuvent contribuer à réduire l'homophobie, la lesbophobie, la transphobie, le sexisme, le machisme, la misogynie, la discrimination, le racisme et l'intolérance toujours présents dans plusieurs de nos écoles. Du point de vue théorique, cette étude s'est appuyée principalement sur les conceptions d'école et de curriculum traversés par de différentes cultures (MOREIRA et CANDAU, 2003), ainsi que sur les propositions préconisées par le multiculturalisme comme un corpus théorique de connaissances qui vise la reconnaissance de l'autre et le dialogue entre les différents groupes sociaux et culturels (CANDAU, 2005, 2008, 2010, 2011; CANEN; 2000, 2002, 2003, 2007, 2008, 2012; MOREIRA, 2002, 2010). On a encore soutenu dans les visions des théories *queer* et celles référentes à des questions liées aux autres aspects identitaires en toile (BADINTER, 1993; BARNARD, 2004; BRIZTMAN, 1996, 2001; BUTLER, 1999, 2003, 2004; CONNELL, 1995, 2000; LOURO, 2001, 2004, 2010; MOITA LOPES, 2001, 2002, 2008; SOMMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003). La méthodologie a été celle de la recherche-action (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2011), effectuée dans une école du réseau scolaire public municipal de Duque de Caxias - périphérie urbaine de Rio de Janeiro, dans ma propre salle de cours pendant 2012. Les données présentées ont été produites dans les interactions en salle de cours, dans les observations de la vie quotidienne de l'école, et en entrevues ou des entretiens avec les apprenants/apprenantes de l'école. L'analyse des résultats a permis de percevoir l'importance de la réalisation d'un travail systématique et continu qui établisse des relations entre les discussions sur la connaissance disciplinaire et les questions abordées dans l'étude, de manière à produire de nouveaux discours et des propositions alternatives, par les enseignants et les étudiants. La recherche a constaté qu'il est possible d'aller au-delà de la dénonciation et partir vers des annonces qui se concrétisent en actions et réflexions, elles-mêmes déstabilisatrices des discours colonisateurs et hétéronormatifs.

Mots-clés: École, décolonialité, multiculturalisme, théories *queer*, recherche-action.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento das atividades	107
Quadro 2 – Caminhos da pesquisa-ação	108
Quadro 3 – Trabalho proposto versus desenvolvido	181

LISTA DE SIGLAS

CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEEPC	COORDENADORIA DE ESPORTES EDUCACIONAIS E PROGRAMAS COMUNITÁRIOS
CEERT	CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES
CIEP	CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
CRE	COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO
DPPE	DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS
DST AIDS	DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS – SINDROME DA IMUNODEFICIÊNCIA ADQUIRIDA
FAEP	FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA PÚBLICA
FAETEC	FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA
FEBF	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
GGB	GRUPO GAY DA BAHIA
GP	GINÁSIOS PÚBLICOS
IDEB	INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDH	INDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
L.A.	LINGUISTICA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
LGBTT	LÉSBICAS GAYS BISSEXUAIS TRAVESTIS E TRANSSEXUAIS
MC	MODERNIDADE/COLONIALIDADE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NATAM	NÚCLEO DE ATENDIMENTO E AJUDA MÚTUA
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GORVERNAMENTAL
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PSE	PROGRAMA DE SAÚDE NAS ESCOLAS
PUC/RIO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UERJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Problema, questão e objetivos de estudo	1
1.2 Justificativa	4
1.3 Referencial teórico	13
1.4 Metodologia de pesquisa	21
1.5 Contribuições e relevância da pesquisa	21
1.5.1 Ênfases, silêncios e tendências: o que dizem as dissertações e teses?	24
1.5.1.1 <i>Sexualidades, formação docente, fala docente e escola</i>	24
1.5.1.2 <i>Orientação sexual nas escolas, gravidez na adolescência e feminilidades</i>	26
1.5.1.3 <i>Homossexualidades e audiovisual na escola</i>	26
1.5.1.4 <i>Masculinidades e paternidades na escola</i>	27
1.5.2 Aproximações e silêncios	28
1.6 Estrutura da tese	29
2 ENTRE ESCOLAS E CULTURAS: MULTICULTURALISMOS, INTERCULTURALISMOS E DECOLONIALIDADE	31
2.1 Como pensar a polissemia de termos no campo pedagógico?	32
2.2 Educação inter/multicultural: propostas e tendências que desafiam as práticas pedagógicas	39
2.3 O interculturalismo	42
2.4 Decolonialidade: a autonomia do colonizado como sujeito	47
3 SEXUALIDADE, GÊNERO, MASCULINIDADES E RAÇA INTERROGAM O CURRÍCULO ESCOLAR	50
3.1 Gênero, (heteros)sexualidade, masculinidade hegemônica e raça em questão	50
3.2 Os movimentos sociais e a luta pelo reconhecimento	58
3.3 Teoria <i>queer</i>: desessencializando normas	62
3.4 Identidades sociais na contemporaneidade: o discurso operando na construção do sujeito	66
3.5 O currículo <i>queer</i> e a educação: possíveis contribuições	69
4 DECOLONIALIDADE E TEORIAS <i>QUEER</i> NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	75
4.1 Reflexões iniciais	76
4.2 Teorias <i>Queer</i> e Decolonialidade: um diálogo possível?	79
4.3 Entre as diferenças cultural e colonial	81
4.4 Entre conhecimentos e particularismos	83
4.5 As relações de poder em questão	84
4.6 O corpo em questão	86
4.7 Pensando sobre a emancipação do sujeito	87
4.8 Uma utopia?	89
5 O DESENHO DA PESQUISA: METODOLOGIA, CONTEXTO E SUJEITOS	92
5.1 Pesquisa-ação: em busca de possibilidades	93
5.2 Programa Saúde nas Escolas: uma perspectiva de trabalho	99

5.3 Escola Experimental: a base para a pesquisa-ação	101
5.4 Minha história na Escola Experimental	103
5.5 Os sujeitos de pesquisa: a turma 604.....	104
5.6 O planejamento da intervenção	105
5.7 Em busca da produção de novos conhecimentos	107
6 INTERAÇÕES COTIDIANAS: PROBLEMATIZANDO AS MÚLTIPLAS VOZES	110
6.1 Entre autorretratos e retratos da turma 604	111
6.2 Quando a violência é uma questão de masculinidade	120
6.3 A turma 604 na perspectiva docente: o primeiro conselho de classe	122
6.4 Interações extra sala de aula	124
6.5 “Olha a roupa dele! Essa dança não é de homem”	126
6.6 “E a família? Como é a sua?”	128
6.7 A cor: “o seu cabelo não nega”	135
6.8 “Preto, se você não me der amor...”	139
6.9 Projeto NATAM: problematizando sexualidades	144
7 EM BUSCA DE UM SENTIDO PARA O COM-VIVER	154
7.1 Prontos para novas etapas	155
7.2 Somos o que fazemos e o que dizemos: para virar a página e rever nossos passos	156
7.3 Quando a raça é colocada em questão: a avaliação bimestral	163
7.4 Estudo da forma: “Professor: É a gente é que dá nome às coisas e diz se são boas ou ruins, melhores ou piores?”	165
7.5 Reconhecer e valorizar vidas	167
7.6 A prova multidisciplinar: o desempenho da turma em relação às outras	169
8 REFLEXÕES E TENTATIVAS DE ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES PROPOSTAS: para não concluir	172
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES:	
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	209
APÊNDICE B – Autorretratos de artistas.....	210
APÊNDICE C – Entre autorretratos e retratos (trabalhos de alunos)	211
APÊNDICE D – Família	215
APÊNDICE E – Imagens de modelos de família e proposta de trabalho prático	216
APÊNDICE F – Trabalhos de figura e fundo realizados pelos/as alunos/as Tema Família	218
APÊNDICE G – Aula Cor	221
APÊNDICE H – Projeto NATAM – Sexualidades	222
APÊNDICE I – Trabalhos realizados pelos/as alunos/as durante o Projeto NATAM ..	226
APÊNDICE J – Avaliação Bimestral (3º. Bimestre)	227
APÊNDICE K – Prova Multidisciplinar	229

1 INTRODUÇÃO

No Ministério da Educação (MEC), a preocupação é com o preconceito. Em pesquisa feita nas paradas gays, a escola aparece como primeiro ou segundo lugar mais hostil com os homossexuais: 40% apontaram a escola como o local mais homofóbico. Em 2004, a Unesco divulgou pesquisa, com os dados de 2002, sobre a percepção do homossexualismo (sic) nas escolas. E o resultado foi ainda mais devastador: 59.7% dos professores da escola pública e privada disseram considerar inadmissível a relação homossexual. (ALMEIDA, 2008, p. 22)

1.1 Problema, questão e objetivos de estudo

Cenas do cotidiano:

Fato 1: Rio de Janeiro. Em uma grande escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, dois alunos do 9º ano, apoiados por diversos/as colegas de turmas, se apresentam à direção reivindicando o mesmo direito dos casais heterossexuais de andarem de mãos dadas e de se beijarem no ambiente escolar. Apesar de a dupla ter sofrido muitas críticas negativas, principalmente dos alunos do sexo masculino, eles conseguiram provocar uma grande inquietação, incômodo e discussões no cotidiano da escola. Como resultado a direção proibiu qualquer manifestação de namoro seja entre casais heterossexuais ou homossexuais.

Fato 2: Rio de Janeiro. Em uma escola municipal, um professor causou espanto em toda a comunidade escolar quando uma aluna lhe perguntou sobre sua namorada e ele respondeu que possuía um namorado. As mães chegaram a procurar a CRE (Coordenadoria Regional de Ensino) para denunciar o caso, pois tinham medo de que o fato do professor ser homossexual assumido pudesse influenciar seus filhos e filhas.

Vivemos em um momento histórico de questionamento ao projeto da modernidade e de mudanças no contexto sociopolítico-cultural e epistemológico que alguns/mas autores/as classificam como pós-moderno¹ (VEN, 2000). Segundo Moita Lopes (2008a, p. 22), “são tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos”, afetando diretamente as formas de viver e pensar que se refletem nas esferas públicas e privadas. É um momento de reflexão sobre nós mesmos. Neste contexto, denominado por alguns/mas autores/as como modernidade recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; RAMPTON, 2006), pós-modernidade ou modernidade reflexiva (GIDDENS; BECK; LASH, 1995), a fase contemporânea também tem sido caracterizada por uma explosão de identidades políticas

¹ Quando se pensa em tempos pós cabe fazer algumas distinções entre as correntes pós-modernas. O pós-modernismo apresenta uma reação aos ideais de saber do pensamento moderno, questionando o sujeito livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade. Apesar de ser confundido com o pós-modernismo, de acordo com Silva (1999) o pós-estruturalismo busca teorizar sobre a linguagem e o processo de significação. Aqui o sujeito é uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo uma essência. Já os pós-coloniais procuram analisar as diferentes relações de poder entre as nações a partir da herança da conquista colonial europeia e de como se configura neste momento; em contraste temos os decoloniais, que surgem na América Latina e propõem pensar nesse processo de colonização a partir do olhar do colonizado. Essas duas correntes têm como origem as lutas dos movimentos sociais (principalmente os movimentos negro e indígena) e consideram a representação como o processo central na formação e produção da identidade cultural e social.

centradas na ascensão do feminismo, nas identidades² gays, lésbicas e negras, na migração de antigas colônias dos países pobres para os países ricos, tudo isso causando grande impacto nas mais tradicionais noções de masculinidade (FROSH; PHOENIX; PATTMAN, 2002) e nas sociabilidades em geral.

Em paralelo aos grupos que pensam a partir da pós-modernidade estão os decoloniais, caracterizados por defenderem que as relações constituídas entre a modernidade/colonialidade ainda estão presentes em nossa sociedade. Assim, buscam construir um pensamento crítico com base nos/as subalternizados/as pela modernidade, na tentativa de elaborar um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, que se caracteriza também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA, L., 2010). Neste sentido, proponho-me a trabalhar ao longo desta tese com o termo *contemporaneidade*, por englobar toda essa gama de pensamentos e proposições.

Contudo, em nossos dias o grande desafio é pensar como se pode criar novas formas de inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes que estão à margem (MOITA LOPES, 2002); em outras palavras, é buscar maneiras de tornar diversas “vidas vivíveis” e de tentar evitar o “sofrimento humano” (BUTLER, 2004b) de identidades que foram subalternizadas ao longo dos anos, tais como: negros/as, pobres, homossexuais, indígenas, entre outras.

Dessa forma, se a era da razão³ silenciou, negou, ocultou e incluiu, no âmbito privado, as várias formas e modos de viver, a globalização trouxe à tona diversas transformações na vida pessoal, criando novas demandas e ansiedades. No momento atual, a sexualidade passa a ser um importante componente das relações sociais, se liberta das amarras da reprodução, se torna plástica e está intrinsecamente vinculada ao sujeito social (GIDDENS, 1992). No que diz respeito a raça, o discurso que promovia a relação cor da pele, raça e determinismo biológico passa a ser questionado; Barnard (2004), Quijano (2001), Sodré (1999) e Wilchins

² Nesta tese, o termo “identidade” será utilizado entre aspas, conforme argumentarei posteriormente; ou, como Silva (2000a) nos indica, o termo *identidade* será colocado “sob rasura”. No momento, ao utilizar este termo me reporto a um construto instável, móvel, contraditório, em fluxo, que permite pensar em diversas possibilidades de sociabilidades e auxilia na reflexão sobre coisas que existem.

³ A chamada Era Moderna, anterior à denominada Contemporânea, estava relacionada à visão da lógica monocultural, em que há a associação de um modo de explicação da vida social voltado para a mesmidade (MOITA LOPES, 2008a). A modernidade traz o sentido de essência de verdade única. Estou ciente de que este modo de racionalidade não é o único. No entanto, não quero dizer que as diferenças, a relatividade das formas de cultura e suas possibilidades de expressão rejeitem todos os valores modernos; porém, como nos mostra Brah (2004), uma forma de lidar com a diferença é pensá-la como uma relação social e com isso desenvolver novas sociabilidades.

(2004), entre outros/as autores/as, esclarecem que raça é uma abstração, uma fantasia móvel que não tem nada a ver com o determinismo biológico.

Essa problemática se reflete diretamente em várias escolas⁴, onde os fatos apresentados como cenas cotidianas são verídicos. Sexualidade e sexo configuram um campo de tensão, instabilidades e acentuado mal-estar escolar. Assim, uma reflexão acerca da epígrafe que emoldura o texto pode revelar a importância e a necessidade de se tematizar a diferença nos textos e nas práticas curriculares. Ela aponta, também, para a relevância e necessidade da realização de pesquisas sobre sexualidades, masculinidades, gênero e raça no contexto educacional. Digo isto embasado nas propostas de Barnard (2004) e Sommerville (2000), que entendem que as questões de sexualidades, gênero, raça e classe social devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, não podem ser dissociadas uma vez que se deve olhar para o sujeito social como um todo e não apenas por um ângulo de suas subjetividades.

Nesta perspectiva, a presente tese pretende responder, como questão central, à seguinte pergunta: *Como as identidades de gênero, sexualidades, masculinidades e raça são co/construídas nas aulas de arte e interagem com outras relações sociais que nelas se desenvolvem?*

Outras questões mais específicas são também propostas, tais como: Em que medida as relações de gênero, sexualidades, masculinidades e raça são reiteradas no cotidiano escolar? Quais os regimes normativos que permeiam o cotidiano escolar no que se refere às identidades de gênero, masculinidades, sexualidades e raça? Em que medida é possível criar mecanismos de problematização/ questionamentos desses regimes normativos a partir do trabalho da disciplina Artes em uma turma do 6º ano? Em que medida pode-se propor ações para que os/as alunos/as reflitam sobre as condições que causam o sofrimento humano e busquem construir novas possibilidades de convivência com os outros? Em que medida a escola propõe que se levem em consideração as diferenças de gênero, sexualidades, masculinidades e raça?

O objetivo geral desta pesquisa é:

- Investigar e problematizar o processo de construção das identidades de gênero, sexualidades, masculinidades e raça em alunos e alunas do 6º ano a partir de suas interações cotidianas nas aulas de artes.

⁴ Junqueira (2011) nos mostra que a observação e análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos vinculados a processos sociais que se desdobram na produção de diferenças, distinções e outras questões que interferem diretamente no rendimento escolar.

Objetivos específicos:

- Aprofundar o eixo teórico que ilumina a pesquisa, articulando multiculturalismo, decolonialidade, masculinidades, raça e teorias *queer*;
- Investigar, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental durante a disciplina de artes, como as múltiplas sexualidades, masculinidades e as questões de gênero e de raça interagem;
- Analisar as possibilidades de se promover discussões sobre gênero, sexualidades, masculinidades e raça sem perder o foco central da disciplina e do conteúdo proposto;
- Buscar captar e compreender, a partir de um caso estudado, se e de que modo as questões relativas ao processo de construção das sexualidades, masculinidades, gênero e raça, os caminhos da heteronormatividade e os meandros que produzem a materialização do preconceito e do sofrimento humano estão presentes por meio do currículo e quais as possibilidades de problematizar essas visões.

1.2 Justificativa

Como pesquisador, professor, pai e homem negro, devo revelar que as questões raciais influenciam diretamente as questões de gênero, sexualidades e masculinidades, e vice-versa. Cabe salientar a complexidade da questão racial no Brasil⁵: se por um lado, no senso comum, o/a negro/a tem sua identidade social construída de maneira negativa e subalternizada, por outro vê sua sexualidade explorada, exaltada e hipervalorizada. Ao longo da história da civilização brasileira, o/a negro/a vem sendo marcado/a, tendo suas subjetividades construídas por meio de estigmas e mitos, principalmente de maneira essencializada, fazendo com que muitos sujeitos tenham dificuldade de se aceitar como pertencentes à raça. Uma reflexão atenta sobre esta questão nos mostra que a educação e a escola podem contribuir para a perpetuação do racismo e a manutenção do *status quo* inferiorizante do/a negro/a em nossa sociedade⁶.

⁵ No senso comum, encontramos ideias do determinismo biológico e do mito da democracia racial. O primeiro mostra as características biológicas da raça negra: nasceu para as atividades que exigem força e habilidades físicas. O segundo informa que em nosso país não existe racismo, que as oportunidades são iguais para todos/as. Contudo, nesta investigação, compreendo que somos marcados e apontados diariamente, seja pela falta de oportunidades seja pelo fetiche corporal. Exemplos são a letra da música do grupo Rappa, “todo camburão tem um pouco do navio negreiro” (YUKA, 1994); e a fala – muito popular entre meus/minhas alunos/as das comunidades em que trabalho – de que “todo policial, porteiro ou segurança sabe muito bem quem é negro/a e quem não é”, que desfazem o mito da igualdade racial.

⁶ Aqui abro um parêntese para destacar que muitos/as professores/as, no desejo de atender às exigências da Lei 10.639/03 (que inclui a história e acultura da África nos currículos), acabam reforçando o papel do negro como escravo liberto que tem

Um breve retorno à epígrafe inicial pode indicar como a escola constrói e sedimenta o outro. Ao destacá-la como um espaço hostil aos/às homossexuais, pode-se constatar como ela pode causar sofrimento e dor aos sujeitos que não se enquadram nas normas. Nesse sentido, defendo o argumento que norteia esta tese, de que as discussões sobre gênero, sexualidades, masculinidades⁷, raça, multi/ interculturalismo (decolonialidade) e teorias *queer*⁸ podem contribuir para a diminuição da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, do sexismo, do machismo, da misoginia, da discriminação, do racismo e da intolerância presentes nas escolas. Esta pode ser uma das possibilidades de buscar caminhos que permitam acabar com a violência contra o diferente e amenizar ou evitar o sofrimento humano (BUTLER, 2004b) que esses preconceitos causam, ao mesmo tempo que poderia permitir vislumbrar novas possibilidades de convivência⁹ (WALSH, 2009a, 2009b).

Acredito na relevância da problematização e do questionamento da identidade considerada central (masculina branca heterossexual hegemônica), revelando-a como uma construção social, histórica, composta por discursos, regras, performances consolidadas e vivenciadas a cada momento, através dos tempos. A integração dessas propostas (decolonialidade e teorias *queer*) em sala de aula pode contribuir para o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades e sociabilidades presentes nas escolas.

Reconheço que toda pesquisa é uma extensão de nossa biografia, pois somos os discursos e os contextos nos quais operamos. Por isso, meu desejo em interagir com o referido tema parte da minha vivência profissional como professor da Educação Básica há aproximadamente 20 anos. Em 1989, fui lecionar Artes Industriais em uma escola na periferia de Belo Horizonte. Como docente, pude observar que a amplitude do trabalho docente ultrapassa as necessidades de ensinar técnicas ou expressões artísticas¹⁰, pois há uma série de questionamentos, contradições e inquietações sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar. Um exemplo disso ocorreu em 1990, quando uma aluna da 8ª. série ficou grávida de um vizinho casado. Em busca de solução, a jovem foi levada por ele a uma “fazedora de

eterna gratidão à Princesa Isabel, ou visões essencializadas do que é ser negro. Tais atividades pouco contribuem para a autoestima dos/as alunos/as negros/as.

⁷ As masculinidades e feminilidades se complementam, sendo termos interdependentes. No entanto, a opção por trabalhar com as masculinidades se deve ao fato do masculino estar em crise, pois com o aumento das discussões sobre as múltiplas sexualidades, pensar no “masculino” e problematizar esta identidade torna-se o ponto central para o entendimento das identidades de gênero e sexualidades.

⁸ Hall (2003) salienta que “não há uma ‘teoria queer’ no singular, apenas muitas vozes diferentes, por vezes sobrepostas, por vezes com perspectivas divergentes que podem ser chamadas de ‘Teorias Queer’” (p. 5).

⁹ No sentido de viver bem com o outro, com a sociedade, com a natureza e seus saberes.

¹⁰ A exemplo de Young (2007, 2011), acredito na importância do currículo baseado no conhecimento escolar e nas disciplinas. O desafio de Young está em suas problematizações, mas sou de opinião que, para além da organização disciplinar, a escola deve estar atenta às demandas sociais do contexto em que está inserida.

anjos” (como chamavam), sendo o aborto realizado com um talo de mamona. Meses depois a aluna foi internada em um hospital, terminando por perder o útero. Causa: aborto mal realizado.

O caso acima me incomodou bastante. Naquela época, o Sistema Educacional era regido pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1972), que não incluía um programa de orientação sexual no currículo. Devido àquela ocorrência, em conjunto com a orientadora educacional e com um professor de Ciências, comecei a desenvolver um programa de educação sexual baseado em dramatizações, oficinas, jogos, desenhos e discussões. Propusemo-nos a trabalhar questões sobre corpo, gênero, sexualidade e gravidez na adolescência, discutidas em diálogo com os/as alunos/as, com base em suas experiências e práticas. Esse trabalho durou cerca de três anos, quando então me mudei para o Rio de Janeiro.

Acredito que um dos grandes benefícios desse programa foi a possibilidade de trazer tais questões para dentro da escola. Em consequência, tivemos alunos/as encenando peças teatrais, fazendo júri simulado, problematizando questões sobre o corpo. Posso afirmar que as discussões envolvidas contribuíram para a redução dos índices de gravidez indesejada naquela escola, e durante todo aquele período não tivemos notícias de alunas sendo submetidas a abortos¹¹.

Em 1993 prestei concurso na Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP¹²) para professor de Desenho Geométrico, e fui lecionar no Ginásio Público (GP) na favela do Parque União, Bonsucesso. Lá os/as docentes podiam promover oficinas em qualquer área de interesse. Com uma realidade escolar muito semelhante à de Belo Horizonte, frequentemente tínhamos que enfrentar problemas de iniciação sexual precoce, gravidez na adolescência e desconhecimento do próprio corpo. Ademais, a Aids¹³ havia surgido e provocava uma série de discussões, uma vez que sua principal forma de transmissão ocorria por meio do ato sexual. Assim, iniciava-se uma nova perspectiva para a implementação de um programa de orientação sexual nas escolas. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada – de n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), cujos alicerces deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais

¹¹ Olhando para trás, ao repensar as cartilhas e os desenhos que elaborei, me pergunto se não trabalhei mais pautado nos aspectos biológicos do que nos culturais. Não me recordo de discussões que enfatizassem o desejo e o prazer. Mesmo assim, hoje vejo aquela experiência como uma iniciativa muito importante para uma época em que não existiam discussões na escola, em que eu era ainda muito jovem e estava vivenciando minha primeira prática como professor.

¹² Órgão criado pelo então Governador do Estado Leonel Brizola e pelo Secretário de Educação Darcy Ribeiro.

¹³ Os primeiros casos começaram a surgir nos anos 80. A doença, conhecida como “câncer gay”, desencadeou enorme preocupação e resultou na formulação de um programa de orientação sexual nas escolas.

(PCNs) (BRASIL, 1998)¹⁴, elaborados no intuito de oferecer indicações para o desenvolvimento e realização da orientação sexual nas escolas, como tema transversal¹⁵. Comecei aos poucos a me envolver nessas discussões. No CIEP, passei a desenvolver uma série de oficinas de orientação sexual com alunos/as do 6º ao 10º ano de escolaridade. Mais uma vez consegui colocar o tema em pauta, levando as pessoas a refletirem sobre o corpo, seus direitos e prazeres. As estratégias assemelharam-se às da escola anterior, desta vez gerando discussões sobre o direito ao prazer, desde que com garantia de segurança.

Com a mudança governamental¹⁶, o programa desenvolvido pela Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP) foi extinto e os/as professores/as transferidos/as para a Secretaria Estadual de Educação. Lamentavelmente, com o fim da FAEP o número de aulas aumentou, a estrutura da escola mudou, as oficinas não tiveram continuidade e o trabalho se dispersou, resumindo-se apenas a conversas esporádicas com os/as alunos/as.

Em 2001, um novo concurso como professor de Artes me levou à cidade de Duque de Caxias. Ali iniciei meu trabalho centrado na História da Arte, visando compreender o momento sócio-histórico da criação artística, bem como desenvolver criatividade, percepção artística, visão crítica e autoestima nos/as alunos/as. A ênfase era trabalhar a subjetividade da arte para valorizar as identidades dos/as alunos/as e produzir novas subjetividades. Em 2002, naquela cidade, um fato me causou profunda indignação e me fez sentir a necessidade de realizar estudos sistematizados em relação à orientação sexual nas escolas: um aluno de 15 anos, cursando a 8ª série (atual 9º ano de escolaridade), chegou à escola com o uniforme sujo e com um odor desagradável, algo estranho considerando o aluno em questão. Ele me contou que estava dormindo há três dias em uma casa em construção na vila em que sua família morava. “Por quê?”, perguntei. “Minha mãe me colocou para fora de casa, ela disse que homem tem que dormir na rua e passar fome, para aprender a ser homem”. Tudo isto porque a mãe desconfiara que o filho era gay.

¹⁴ Apesar de se tratar do documento que rege a educação brasileira, é fonte de diversas controvérsias. Por exemplo, Moreira (2010a), em artigo de 1996, criticou os PCNs e alertou sobre o risco de os/as professores/as resistirem à sua introdução nas escolas, por resistência crítica ou por comodismo. Outra crítica destacada pelo autor refere-se à visão de multiculturalismo que permeia o documento e que acaba por priorizar a homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis a todos/as.

¹⁵ Enquanto Zucco (2008) afirma que esse documento é um marco na educação brasileira no que diz respeito à discussão de gênero nas escolas, Macedo (1999), em seu texto “Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais”, critica a forma como se propõe a introdução desses temas no currículo, pois eles serão trabalhados apenas quando a lógica disciplinar assim o permitir; portanto, a inserção dos temas transversais não altera a natureza seletiva da escola.

¹⁶ Na gestão do Governador Marcello Alencar, foi extinta a FAEP e criada a FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). Os/as professores/as da FAEP foram incorporados/as pela Secretaria Estadual de Educação, sendo realizados novos concursos para a recém-criada fundação.

Com o intuito de propor um espaço de discussão sobre sexualidades naquela escola, comuniquei o ocorrido à orientação educacional e à direção da escola, que prontamente contataram a mãe do aluno. Na semana seguinte fiquei sabendo que ela era cobradora de ônibus, lutava para criar os quatro filhos sozinha, e tomara aquela atitude apenas para alertar o filho e ensiná-lo a ser homem. Segundo essa mãe, ele andava em “más companhias” (garotos gays) e tinha aulas de dança de rua. A diretora entendeu o ato da mãe lutadora, que em nenhum momento havia abandonado o filho, e concluiu o caso dizendo: “Nenhuma mãe quer um filho gay¹⁷”.

Embasado em meu histórico profissional, brevemente mencionado, iniciei um período de estudos e pesquisas sobre o tema que resultou na publicação de artigos científicos (SILVA JUNIOR, 2003), grupos de estudo, participação em seminários, congressos e oficinas. Aproximei-me de grupos que trabalham com homossexuais e promovem discussões sobre questões ligadas à homossexualidade nas escolas. Em 2006, fui convidado pelo Grupo Arco Íris para ministrar a oficina “Ética e Relações de Poder nas Escolas”, no curso “Rompendo Fronteiras e discutindo a diversidade sexual na Escola”, promovido em parceria com o Ministério da Educação. Cabe destacar que naquele momento acreditava que deveríamos trabalhar a partir da identidade subordinada, buscando possibilidades de empoderá-la. Hoje, com base na leitura de textos e aulas, defendo que devemos discutir e problematizar o centro, a identidade essencializada como norma; daí minha opção por discutir heteronormatividade, heterossexualidade e masculinidades.

No mestrado¹⁸ pude ampliar meu campo de estudos e leituras sobre a importância e a necessidade do diálogo permanente entre os saberes, as culturas e as linguagens; defendi a valorização da diferença nas escolas; e refleti, sistematicamente, sobre a relevância de aprender com a periferia, de conhecer os discursos que nela circulam e de como as práticas sociais são vivenciadas em seu cotidiano.

Em 2010 conheci o grupo de pesquisa Multiculturalismo e Educação¹⁹, que me permitiu prosseguir com o diálogo entre culturas, linguagens e saberes na escola. Pude também ampliar as discussões e defender a importância de trabalhar o multiculturalismo nas escolas, além de desenvolver reflexões sobre sexualidades, masculinidades e escola.

¹⁷ É comum, principalmente nas periferias urbanas, o discurso de “prefiro um filho drogado a um filho gay”, que reflete o peso da masculinidade e como esta é construída como projeto a ser executado (BADINTER, 1993; CONNELL, 1995; MOITA LOPES, 2002).

¹⁸ Fiz mestrado em Educação, Comunicação e Cultura (2007-2008) na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Flávio Moreira.

¹⁹ Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Canen, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ.

Procurando compreender o sujeito constituído pela linguagem e os múltiplos atravessamentos, participei de discussões no grupo Salínguas²⁰, que me instigaram a refletir sobre a impossibilidade de estudar sexualidades sem ênfase na raça, visto que a sexualidade é transpassada por questões de raça, gênero, classe social etc.

Hoje consigo perceber como em nossa sociedade tais questões (sexualidades, masculinidades e raça) estão em evidência. Vivenciamos diversos avanços nas políticas públicas que reconhecem os direitos homossexuais: a união homossexual foi reconhecida, a legislação educacional propõe discussões e problematizações sobre a temática nas escolas. Com isso, embora ainda não distribuído²¹, foi produzido pelo Governo Federal material didático com o objetivo de apoiar os debates nas escolas. Paralelamente, a campanha de criminalização da homofobia cresce e leva as pessoas a discutirem o tema. Cabe também ressaltar o trabalho desenvolvido ao longo dos últimos anos pelos movimentos sociais que lutam pelas questões raciais, que vem conquistando alguns ganhos para os/as negros/as. Em especial, remeto à política de cotas para negros/as, que – apesar de ainda muito debatida e criticada por alguns/mas – vem apresentando resultados positivos e servindo para valorizar a autoestima de muitos/as.

Concomitantemente ao aumento da visibilidade homossexual, cresce o número de casos de homofobia, de agressão à homossexuais. Vale então indagar: Seria uma resposta do masculino hegemônico que passou a se sentir ameaçado? Como o homem negro se enquadra nesse processo? Como a visibilidade homossexual interfere no processo de construção das masculinidades negras? Proponho-me a refletir e discutir a necessidade de se pensar no processo de construção das masculinidades. Em outras palavras, acredito que a partir do momento em que a identidade homossexual tem conseguido alcançar visibilidade e ter seus direitos reconhecidos, o masculino tradicional heterossexual se sente ameaçado e busca reforçar sua hegemonia por meio da força, da violência e de novos discursos.

Situação similar vem ocorrendo com as questões raciais, pois também se intensificaram os discursos que subalternizam o negro. Por exemplo, em época de vestibular é muito comum ouvirmos dizer que as cotas tiram o lugar de quem merecia a vaga, ou que uma determinada pessoa negra só ingressou na universidade graças ao sistema de cotas. Faz-se então necessário historicizar, discutir e procurar compreender como uma construção social marcada por relações de poder e por discursos que buscaram naturalizá-la acaba por

²⁰ Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UFRJ, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes e pela Prof.^a Dr.^a Branca Falabella Fabrício.

²¹ Por questões políticas e religiosas o material, que deveria chegar às escolas em 20/11/2012, teve sua distribuição suspensa.

transformar essa mesma construção social em verdade absoluta. Neste momento, acredito na emergência de uma questão relevante: é preciso problematizar, tematizar a identidade central, hegemônica, desenvolvendo estudos focados nas identidades sexuais, masculinidades e gênero no contexto escolar e na sua interseção com raça e classe social.

Nessa direção, proponho-me a voltar o olhar para a escola e suas relações cotidianas de raça, sexualidades, masculinidades, gênero e classe social. Esse local detém significativa importância na construção das identidades²² dos/as estudantes. A escola constitui o primeiro centro social fora do núcleo familiar, onde a criança poderá colocar em questionamento ou confirmar todas as informações e visões de mundo ensinadas pelos familiares. Conforme Moita Lopes (2002, p. 91) “as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser”, tendo também a função de “legitimar ou recusar essas identidades, entre outros significados previamente construídos” (p. 204).

No que diz respeito a raça, é na escola que se aprende que a cor da pele negra é um problema²³. Assim, com base na minha experiência de vida como homem, professor e pai negro, posso afirmar que as crianças negras não conseguem se identificar nos discursos e livros didáticos²⁴. Nesse espaço, meninos e meninas ouvem brincadeiras, xingamentos e críticas, e são excluídos de diversas práticas sociais devido ao marcador corporal. Tais ações acontecem de diversas maneiras: por um lado, o silêncio que invisibiliza a desigualdade racial²⁵, desencorajando alunos/as de se posicionarem como negros/as. De acordo com Melo e Moita Lopes (2014), dentro e fora da sala de aula diversos corpos ébanos também aprendiam e aprendem que sua voz não devia e não deve ser considerada por professores/as, que em sua grande parte não sabiam e ainda não sabem lidar com a questão do preconceito racial, suas ofensas e seus efeitos nas práticas sociais; por outro lado, nos bancos escolares deparamo-nos com discursos que essencializam binarismos que podem inferiorizar ou erotizar o/a negro/a.

²² Como já dito, o termo *identidade* está sendo utilizado segundo a indicação de Silva (2000a): sob rasura. Não me refiro a uma identidade essencializada, e sim em momento constante, em fluxo. Apesar de não haver identidade nas teorias *queer*, utilizo esse termo no sentido de mostrar as diversas subjetividades que co-habitam os indivíduos. Ampliarei esta discussão no capítulo 3.

²³ No meu caso específico, descobri ser negro de uma forma muito dolorosa. Era estudante de balé em uma das maiores escolas de dança de Belo Horizonte; tinha me preparado e ensaiado um *pas de deux* porque um professor do Theatro Municipal do Rio de Janeiro iria ministrar um curso na escola. Assim que assistiu ao meu ensaio, e ao tomar conhecimento do meu sonho, declarou de forma curta e grossa: “No Theatro não tem negros”. Hoje consigo perceber que a situação não foi pior porque minha professora soube contorná-la muito bem, mostrando outras possibilidades e histórias de negros que conseguiram trabalhar com a dança clássica no Rio de Janeiro.

²⁴ Confesso que tive grandes dificuldades em fazer com que familiares próximos e alunas se reconhecessem e aceitassem enquanto negros/as.

²⁵ Sobre esta questão, a pesquisa de Moreira & Candau (2007) reproduz a fala de uma professora: “Trato todos meus alunos como se fossem brancos.” Fato que dificulta alunos/as negros/as a se manifestarem contra ações racistas e a reclamarem seus direitos enquanto negros e negras.

Nesse mesmo contexto, a discussão sobre cabelos, para a aluna negra, serve como um claro exemplo de questões que fazem parte do cotidiano escolar: eles devem ser alisados ou permanecer naturais? Para Costa de Paula (2010), esta lógica binária – alisar ou não – acaba por desvalorizar a mulher negra porque o que está em jogo aqui é a comparação com o padrão de referência mulher branca. Ao propor estas duas alternativas não se está considerando o direito de a mulher negra buscar sentir-se bonita do jeito que melhor lhe convier. Já para o aluno negro, seus traços físicos (formato de rosto, nariz e o próprio cabelo) são motivos de piada. Contudo, este mesmo corpo negro se torna um fetiche e é visto como forma de sexualidade, sensualidade, vigor e força na prática de esportes.

Em paralelo a essa discussão, cabe destacar que em toda organização escolar o currículo é pensado a partir da matriz heteronormativa, centrado em valores eurocêntricos que privilegiam o homem branco. Caetano (2011, p. 14) lembra que os movimentos curriculares fazem parte dessas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo.

O androcentrismo não representa somente a centralidade e supremacia dos homens e, por sua vez, a submissão das mulheres, enquanto coletivo de sujeitos, em várias esferas sociais, políticas e econômicas. Ele caracteriza-se pela cadeia de responsabilidade que a todo o momento é cobrada aos homens e os levam a naturalizar o governo de si, de outros (mulheres, filhos e filhas) e do público. Neste sentido, o androcentrismo se torna uma prisão que aliado à heteronormatividade é o ponto de partida da homofobia, lesbofobia e transfobia. Logo, existe uma aproximação que nos obriga a ver a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção do patriarcado.

Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que, produzidas nas sociedades, atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades, permitindo com isso o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros e sexualidades. Muitos sujeitos consideram que os significados em torno dos sexos anatômicos, dos gêneros e da sexualidade são dimensões que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Assumindo este quadro como verdade, fica sem sentido argumentar a dimensão social, cultural, política, geográfica e histórica, ou seja, os princípios construídos dos sexos e das sexualidades.

Nessa perspectiva, a escola se torna um local privilegiado para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de encenar performances²⁶ de masculinidades e feminilidades.

²⁶ Adianto que este conceito, a ser discutido no capítulo 3, foi desenvolvido por Butler (2003). Ele nos ensina que não nascemos homens ou mulheres, mas nos construímos como tal a cada dia, a partir das referências dos padrões dominantes/hegemônicos de gênero.

Será nessas instituições que as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas se darão com grande intensidade, pelo discurso e por práticas de regulação de corpos e desejos. Segundo Miskolci (2005, p. 14), “as preferências são construídas e a escola tende a contribuir para que elas sigam o padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição”. Assim, constroem-se homens e mulheres de acordo com um padrão pré-estabelecido e rejeitam-se aqueles/as que fogem à norma. Nesse espaço aprendemos as formas coletivamente esperadas de ser por meio da perseguição às maneiras de agir e de ser rejeitadas socialmente (MISKOLCI, 2012).

A escola é um dos mais perversos espaços para que uma criança com inclinação sexual diferente da hegemônica (heterossexual) possa assumir sua sexualidade (BRITZMAN, 1996, 2001a, 2001b; SULLIVAN, 1996). E esse espaço é ainda mais perverso se a criança for negra, pois ela sofre dupla rejeição: pela sexualidade e pela raça; e, se ainda for mulher, pelo gênero. Essa violência acontece contra o menino efeminado, a menina masculinizada e também contra os/as homossexuais de maneira geral; é um reflexo do heterossexismo exacerbado, isto é, a visão de que toda sociedade tem que ser heterossexual, mostrando como somos socializados dentro de um regime de “terrorismo cultural” (MISKOLCI, 2012). Nas palavras do autor, o terrorismo cultural “é um nome que busca ressaltar a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do medo da violência a forma mais eficiente de imposição da sexualidade compulsória”²⁷ (p. 33).

No espaço escolar, a heterossexualidade e a masculinidade se enlaçam e transformam em um vínculo natural, dado e legitimado. Com isso, negam-se tanto outras possibilidades quanto a diversidade sexual; a diferença não é, portanto, colocada em questão. O trabalho de produção de identidades se torna sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico²⁸ (CONNELL, 1995, 2000) como o dos esportes, de reconhecer a agressividade física ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, ao passo que busca enfatizar a delicadeza e a emoção nas meninas. Moita Lopes (2002, p. 155) afirma que: “os professores homens constantemente usam insultos sexuais como ‘não seja mulherzinha’ para garantir o desempenho da masculinidade hegemônica”, reforçando o discurso do senso comum. Desse modo, apoiado no modelo patriarcal, o binômio dominação masculina/ subordinação feminina passa a ser visto como

²⁷ Este tema será desenvolvido no capítulo 3.

²⁸ Um tipo de masculinidade que enfatiza o papel do homem nas relações de poder, ressaltando seus privilégios e deveres nas estruturas patriarcais. Assim, pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso, que a cada momento busca ser consolidado nas performances de masculinidades.

algo natural e aceitável, uma vez que se espera do homem força, determinação e racionalidade, e da mulher sentimento, fragilidade e emoção. A escola acaba por reproduzir as estruturas de poder, bem como os privilégios de um sexo sobre o outro, tal como ocorre em nossa sociedade.

Adota-se, assim, o modelo binário de gênero e sexualidade homem/ mulher, defendendo-se expectativas de papéis sociais e sexuais naturalizados de gênero e de raça nos quais o homem deve ser bruto e a mulher delicada e comportada. Ou, pensando a partir da raça negra, espera-se que o menino seja bruto, sexualizado e com habilidades para o esporte, e a menina escandalosa, barraqueira e altamente sexualizada. A escola acaba por ocultar, silenciar e marginalizar sexualidades alternativas. A depreciação de gays e lésbicas se dá primeiramente por meio do policiamento de gênero. Já a discriminação acontece porque a escola participa da rejeição daqueles que vivem masculinidades (ou feminilidades) de formas diversas das hegemônicas, o que contribui para que tais sujeitos não sejam reconhecidos como homens e mulheres de verdade (MISKOLCI, 2005).

Um olhar atento ao cotidiano escolar pode evidenciar diversas relações que acentuam a multiplicidade de diferenças e que provocam uma série de tensões nas práticas pedagógicas e nas relações sociais. Os múltiplos atravessamentos de classe, identidade, gênero e raça abrem um largo leque de perspectivas de estudos para o âmbito do cotidiano escolar, pois provocam uma necessidade constante de se (re)configurar os temas de pesquisa e os interesses pedagógicos no campo da educação.

1.3 Referencial teórico²⁹

Em vista disso, o multiculturalismo³⁰, entendido como a possibilidade de promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011; CANEN, 2000, 2002, 2003, 2007, 2008; CANEN; CANEN, 2005; CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN; SANTOS, 2009; MCLAREN, 2000a, 2000b; MOREIRA, 2001, 2002, 2005; MOREIRA; CÂMARA, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2003; WALSH, 2007, 2009a, 2009b), pode contribuir para discutir e problematizar a escola e seus diversos e complexos atravessamentos culturais.

²⁹ Estas discussões serão ampliadas ao longo dos capítulos 2, 3 e 4.

³⁰ Refiro-me aqui ao multiculturalismo e suas múltiplas vertentes, ou seja, o interculturalismo e a decolonização (uma vertente da interculturalidade crítica). Esta discussão será ampliada nos próximos capítulos.

O estudo das relações de gênero na escola interessa a diversas áreas de conhecimento como a Sociologia, a Educação, a Psicanálise, a Psicologia, a Linguística, o Currículo e a Didática (quando apoiados em perspectivas multiculturais). Tal enfoque é reforçado por Moita Lopes (2006a), para quem a categoria gênero pode ser considerada uma categoria crucial para entender as mudanças sociais e culturais da vida contemporânea. Desse modo, embasado em Connell (1995, 2000) e Moita Lopes (2002, 2006a, 2008a), considero que as identidades de gênero são construções sociais constituintes da projeção pública do sujeito, devendo ser compreendidas como diretamente relacionadas à cultura na qual as relações se desdobram.

Em paralelo, os estudos *queer* (BARNARD, 2004; BRIZTMAN, 1996, 2001; LOURO 2003a, 2004a, 2004b; NELSON, 2006; PINAR, 1998) têm representado significativas contribuições ao mostrar que os conceitos de sexualidade, masculinidade e raça são construções discursivas, levando em conta os modos polimorfos de experimentar formas de vida social e de desejo (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2010). Uma outra grande contribuição das teorias *queer* é colocar a diferença em questão; ou seja, ao se propor a questionar e desestabilizar a regra, a norma, elas trazem à tona as diversas formas de vivenciar as sexualidades, as masculinidades. As minorias³¹ passam então a explicitar suas diversas maneiras de se relacionar com corpo, gênero, sexualidade e raça, apresentando também possibilidades de resistência às visões de masculinidade hegemônica e às sexualidades.

Nessa perspectiva, ressalto que a fundamentação teórica que norteia o presente trabalho é a visão de identidade pós-moderna³² (HALL, 2001), socioconstrucionista³³ (MOITA LOPES, 2000, 2002, 2003, 2006a) e performativa³⁴ (BUTLER, 1999, 2003, 2004a). Ao longo deste estudo, as identidades sociais, de gênero, sexuais e de raça, bem como as masculinidades, serão entendidas como construções sociais (BRIZTMAN, 1996, 2001a, 2001b; LOURO, 1995, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2010), portanto atravessadas por práticas discursivas, visto que os sujeitos aprendem a ser e se tornam o que são com base nas diversas interações presentes no cotidiano, como salienta Moita Lopes (2003, p. 25): “Aprendemos a ser quem somos como mulheres, heterossexuais, negros,

³¹ O termo *minoría* não corresponde à realidade numérica e sim à visão hegemônica que acaba por classificar os grupos subordinados. Como exemplo desta incoerência, cito o grupo de mulheres ou de negros que numericamente constituem a maior parte da população brasileira.

³² Vale destacar que me apoio nesta vertente porque me interessa problematizar o sentido de verdade única.

³³ Esta vertente defende que somos seres do discurso e que não existe uma realidade anterior aos usos performativos da linguagem, conforme argumentarei posteriormente.

³⁴ Uma prática reiterativa que acaba por dar sentido de essência ao que a linguagem nomeia.

professores etc., nas práticas discursivas em que agimos com outros e que têm, portanto, uma base histórica e cultural”.

A noção de construção social está diretamente relacionada à maneira como o sujeito social se relaciona com o outro e com as práticas discursivas. As pessoas são constituídas a partir dos contextos em que estão inseridas, e os significados serão dados e entendidos com base nesses contextos. São as pessoas com as quais circulamos que nos permitem construir quem somos, as performances discursivas que encenamos nas interações e os diferentes contextos (PENNYCOOK, 2007) onde nos situamos.

Nesse sentido, uma das possibilidades de se pensar identidades³⁵ plurais é trabalhar a partir da perspectiva do multiculturalismo³⁶. De acordo com Canen (2008), o multiculturalismo é um corpo teórico e político de conhecimentos que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas, e que busca formas alternativas para sua incorporação ao cotidiano educacional. Contudo, o multiculturalismo não pode ser compreendido em separado das relações de poder que perpassam as diferentes culturas no mesmo espaço (SILVA, 1999), uma vez que são estas relações que acabam por promover a hierarquização e/ou subordinação de diversas identidades. Segundo Canen (2009), no campo educacional os multiculturalistas³⁷ se preocuparão em indagar em que medida os currículos estão trabalhando a favor da valorização da pluralidade cultural, incluindo o desafio a preconceitos em suas formulações. Neste contexto, a perspectiva multicultural permite o reconhecimento do diálogo (MOREIRA; MACEDO, 2001) como elemento valorizador da diferença.

Conforme Canen & Canen (2005, p. 41), a identidade é uma categoria central no multiculturalismo:

Sugerimos que a compreensão mais alargada da categoria identidade, no escopo do multiculturalismo, pode representar uma possível via para que este campo de estudos represente uma lente de análise de temas mais convencionais da educação, tais como a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional.

Os autores acima citados nos incitam a pensar identidades a partir de três níveis: individuais, coletivas³⁸ e institucionais. Uma educação multicultural pode auxiliar no

³⁵ Como dito anteriormente, assumo o risco da utilização deste termo; contudo, ele está sendo pensado como possibilidades de sociabilidades, nunca como essência, como discutirei no capítulo 3.

³⁶ A polissemia e algumas críticas a esse termo serão discutidas no capítulo 2.

³⁷ Devo complementar, como discutirei adiante, que devido à grande polissemia do termo, apenas algumas vertentes estarão preocupadas com esta questão.

³⁸ Neste caso, penso em identidade coletiva como identidade política que necessita ser essencializada para conseguir seus objetivos nas lutas sociais, ou seja, um essencialismo estratégico.

desenvolvimento de discussões que desestabilizem congelamentos identitários, como performances essencializadas de gênero, sexismos e masculinidades hegemônicas, entre outros, e abrir possibilidades de construir e reconstruir novos discursos³⁹ que reconheçam e valorizem a diversidade cultural.

Assim sendo, argumento que o currículo, a pesquisa educacional e a formação de professores multiculturalmente orientados podem contribuir para o reconhecimento e valorização das múltiplas culturas e identidades sociais. Tais conhecimentos podem propor subsídios para reinventar a escola (CANDAUI, 2005), operando em sua construção sob uma perspectiva verdadeiramente democrática e favorecendo o abandono das perspectivas monoculturais nas escolas, que Stoer & Cortesão (1999) denominaram daltonismo cultural⁴⁰; ou ainda, em outros casos, problematizando a forma como a escola apresenta sua proposta pedagógica, pois ela pode lançar um olhar sobre as diferenças de maneira folclórica e exótica. Desse modo, mudar esse repertório pode trazer ganhos reais tanto para o processo ensino-aprendizagem quanto para as questões éticas e morais⁴¹.

Neste momento, porém, com base na polissemia de termos do multiculturalismo e do interculturalismo, devo destacar minha opção teórica pela decolonialidade⁴² como uma vertente do multiculturalismo aberto e interativo e da interculturalidade crítica. Essa perspectiva, segundo Oliveira & Candau (2011), permite refletir a partir da desumanização e propõe considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência. Em consequência, esse pensamento pode levar à construção de outros modos de viver, saber e poder.

Apesar de a decolonialidade na América Latina estar fortemente relacionada às questões raciais⁴³, defendo sua apropriação em prol da discussão de sexualidades e masculinidades no cotidiano escolar, com o objetivo de me ajudar a refletir sobre a possibilidade de reconstrução do sujeito e das relações de poder e saber; ou seja, o que busco com esta proposta é promover um diálogo entre as teorias *queer* e a decolonialidade.

³⁹ Remetendo a Gee (2004, Moita Lopes (2012) destaca que discurso com letra minúscula se refere à linguagem em uso (senso comum); já Discurso, com letra maiúscula, relaciona-se às formas de estar no mundo que “integram identidades ou modos combinados de ‘dizer-fazer-pensar-sentir-valorar’, [...] que nos tornam membros de um grupo” (p. 225); neste caso, corresponde a ideologia.

⁴⁰ As autoras cunharam essa expressão para enfatizar a importância de se perceber a enorme gama de culturas presentes no cotidiano escolar.

⁴¹ Sobre a diferença entre ética e moral, cito as palavras de Oliveira (2009, p. 421): “De um ponto de vista vinculado à ação e às suas consequências para o outro, a distinção é irrelevante, razão pela qual os termos são aqui compreendidos como intercambiáveis, pois dizem respeito aos mesmos objetos: valores, hierarquias de valores, princípios, normas e hábitos que orientam as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações”.

⁴² Esse tema será aprofundado no próximo capítulo.

⁴³ A meu ver, as questões de raça, classe social, gênero, sexualidade e masculinidades estão diretamente imbricadas.

Apropriando-me do pensamento de Walsh (2007, 2009a, 2009b), ao optar por esta perspectiva⁴⁴ vislumbro utilizá-la como ferramenta pedagógica que continuamente questione a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, e visibilize maneiras diferentes de ser, viver e saber. Procuo, desta forma, o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulem e façam dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que ao mesmo tempo alentem a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. Este repensar e a problematização das relações postas no cotidiano escolar talvez possam favorecer a construção de novas sociabilidades⁴⁵. Outro motivo que me fez acenar para o trabalho sob esta perspectiva é o fato de que ela permite ao colonizado e seus descendentes reconhecerem problemas e heranças da colonização e buscarem maneiras de pensar e agir criticamente sobre e contra este processo, vislumbrando a transformação social.

Mesmo ciente das diferenças enfatizadas pelos decoloniais e pós-modernos, acredito que tanto as propostas decoloniais como as pós-coloniais e pós-estruturalistas em muito contribuem para se pensar o mundo fora da lógica do colonizador, fora da essência e da lógica castradora e reguladora, apresentando com isso novas possibilidades de se pensar o processo de construção de corpos históricos em sala de aula.

Por esse caminho, observo que os corpos são educados e construídos por meio de projetos e de pertencimento a determinados grupos sociais (LOURO, 2001a, 2003a, 2004a; MOITA LOPES, 2006a). Há uma preocupação coletiva em educar os corpos para que possam seguir modelos e caminhos socialmente aceitos e aprovados. Pela educação, os corpos foram/são moldados e as identidades sociais/sexuais são construídas ao longo dos anos, por meio de práticas discursivas. Para tal, diversas pedagogias são empregadas, objetivando fazer com que todos/as se tornem heterossexuais.

De acordo com Louro (2010), o processo de heteronormatividade⁴⁶ tem o intuito de nos tornar compulsoriamente heterossexuais⁴⁷, a partir de normas e regras anônimas e onipresentes que fundamentam os processos de regulação e controle. A autora salienta que a heteronormatividade marca até os sujeitos que não se relacionam com o sexo oposto,

⁴⁴ Neste momento trata-se de uma tentativa, de um aceno a esta possibilidade, principalmente porque deve-se levar em consideração que os sujeitos da pesquisa são alunos/as do 6º ano de escolaridade.

⁴⁵ Estou ciente de que a proposta de problematizar e questionar binarismos pode trazer o risco de fortalecer o desenvolvimento de novos binarismos. É um cuidado que me proponho a tomar ao longo do desenvolvimento desta tese.

⁴⁶ Esta questão será aprofundada no capítulo 3.

⁴⁷ É de extrema importância destacar que o discurso que construiu o corpo histórico do homem negro é todo pautado nessa matriz. Neste discurso está enfatizada a força, a sexualidade e a virilidade, atendendo às regras de controle e regulação dos corpos.

bastando, para compreender tal assertiva, pensar na regulação ativo/ passivo entre as relações homoeróticas. Assim, é possível garantir que cada sujeito siga, de maneira coerente com o pensamento hegemônico, seu gênero e orientação sexual, que são projetados e reconhecidos como ideais e naturais.

Em vista disso, pode-se afirmar que a sexualidade não se restringe apenas a uma questão pessoal; trata-se de uma questão social, cultural e política que está diretamente relacionada à forma como a sociedade se organiza culturalmente, apesar de suas questões serem mais amplas do que as questões culturais legitimadas. Conforme afirma Britzman (2001a, p. 89), “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade”.

Acredito na possibilidade de romper essas fronteiras, fugir à norma, buscar novos meios de vivenciar a sexualidade. Segundo Louro (2010), na contemporaneidade esses cruzamentos de fronteira têm se tornado cada vez mais visíveis (obviamente, não menos difíceis). Classificações como heterossexual ou homossexual já não abarcam a multiplicidade de travessias de fronteiras e de perspectivas de possibilidades de se vivenciar o gênero e as sexualidades. Nessa direção, com o auxílio das teorias *queer*, é possível colocar em xeque as coerências, as normas que causam sofrimento humano e favorecem a padronização das sexualidades, masculinidades e raça e, por conseguinte, a heteronormatividade.

Segundo Moita Lopes (2008a), as teorias *queer* constituem-se em teorizações mais iluminadoras devido ao seu caráter problematizador e questionador de qualquer sentido de verdade e normatividade em relação à sexualidade, uma vez que tentam explicar os atravessamentos de fronteiras discursivo-culturais da sexualidade. De acordo com o autor, o objetivo é questionar a sexualidade considerada “normal” (a heterossexualidade), assim como os processos que criam sujeitos normais (hegemônicos). Nesse sentido, as teorias *queer* propõem-se a questionar e problematizar conceitos e normas estabelecidas, exigindo que as pessoas levem em consideração a ideia de diferença, “uma diferença que não quer ser assimilada ou tolerada” (LOURO, 2004a, p. 38), tornando-se uma ação desviante, contestadora, subversiva e perturbadora. Em outras palavras, ainda conforme Moita Lopes (2008a), a proposta desta abordagem é desestabilizar a posição privilegiada da heteronormatividade, que detém o direito de “tolerar” outras sexualidades. Citando Golin (2002), o grupo homossexual⁴⁸ não quer ser tolerado, não quer pedir licença a ninguém; quer ser dono e responsável por seus atos e suas ações. Assim, a proposta aponta o cerne da

⁴⁸ Esta fala se deu em meio às lutas pelos direitos homossexuais.

questão ao não privilegiar qualquer sentido de normalidade para a sexualidade, incluindo a heterossexualidade; ou para a raça, incluindo a branquitude; ou nem mesmo para o gênero, incluindo o masculino. Neste aspecto, autores/as como Barnard (2004), Butler (2003), Muñoz (1999) e Sommerville (2000) apontam que raça, sexualidade, masculinidade e gênero são construções sociais, e que podem ser trabalhadas e construídas outras perspectivas de identificação que não aquelas que os/as relacionem aos processos de colonização, à democracia racial, ao determinismo biológico e à subalternização, entre outras.

Os/as *queers* são aqueles/as que estão entre fronteiras, que assumem sua ambiguidade, são corpos estranhos que incomodam, provocam e fascinam (LOURO, 2004a). São os sujeitos que, por meio de seus corpos e sexualidades, desconstruem as oposições binárias rígidas e consolidadas, como homossexualidade/ heterossexualidade, dando destaque ao caráter plural e fragmentado de vivenciar o prazer e o desejo. As teorias *queer* lançam o desafio de se compreender como as diferenças são constituídas e de que forma estas são utilizadas como marcadores de hierarquização, opressão e sofrimento. Vivemos em um regime discursivo no qual as regras da branquitude, masculinidade hegemônica e heterormatividade estão muito presentes no cotidiano escolar e na sociedade, e as teorias *queer* podem favorecer a problematização do que se consolidou como verdade e como regra.

Nesta perspectiva, considerando que Denzin & Lincoln (2006, p. 163) definem paradigma como “um conjunto clássico de crenças que orientam a ação”, esta pesquisa se filia ao paradigma das teorias *queer*, em uma abordagem teórico-crítica que desafia relações de dominação de padrões hegemônicos sobre outros e se preocupa, na visão do construtivismo social, com os processos de construção discursiva que resultam em tal dominação, de modo a desestruturá-los e desconstruí-los. Esses autores ressaltam que “os limites e as fronteiras que separam esses paradigmas e perspectivas começam a se apagar” (p. 163), sendo assim possível articular autores/as, perspectivas e modelos para a produção de caminhos de pesquisa, visto que os diversos paradigmas começam a se mesclar de tal maneira que dois teóricos, que se pensava viverem em conflito irreconciliável, agora, sob uma rubrica teórica diferente, podem dar a impressão de que um está prestando informações ao argumento do outro (DENZIN; LINCOLN, 2006). O que possibilita utilizar uma maior gama de alternativas para investigar nosso objeto de pesquisa.

Nesse enfoque, o paradigma da Teoria Crítica que, segundo Denzin & Lincoln (2006), em suas múltiplas formulações, articula uma ontologia baseada no realismo histórico, uma epistemologia transacional (em que o pesquisador faz parte do conhecimento) e uma

metodologia tanto dialógica quanto dialética, pode auxiliar a interrogar, questionar, historicizar a cultura dominante, e colocar questões que revelem a história que produziu as presentes identidades, imbuídas em uma perspectiva transformadora da realidade desigual e opressora (CANEN; ANDRADE, 2005). Ainda sobre este modelo, Kincheloe & McLaren (2006) descrevem a teoria crítica do novo milênio como aquela que rejeita o determinismo econômico, concentrando-se na mídia, na cultura, na língua, no poder, no desejo, no iluminismo crítico e na emancipação crítica, reforçando sua relevância para a presente pesquisa.

Por outro lado, os Estudos Culturais como um paradigma autorreflexivo, crítico, interdisciplinar e concentrado nas tensões entre o global e local, que considera discursos cotidianos, históricos, políticos e culturais, podem nos auxiliar a examinar como a história vivida pelas pessoas é produzida por estruturas legadas do passado. Vale destacar que os estudos culturais levam em conta processos de resistência contra a imposição de uma única definição sobre o processo cultural. Defendo a importância da filiação a este modelo, pois, de acordo com Hall (1997), a cultura tem adquirido crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que com eles são elaboradas. Tal paradigma pode, portanto, contribuir para a percepção do processo de construção das masculinidades como centrado na história e na cultura.

Já o paradigma das Teorias *Queer*, nesta investigação, se propõe a também questionar/perturbar o lugar binário homo/ heterossexual e a essencialização do discurso sobre a raça negra presente no imaginário e no cotidiano da sociedade. Segundo Denzin & Lincoln (2006), este modelo busca criar espaços para a multiplicidade de discursos acerca de sujeitos gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, bissexuais, pansexuais e assexuados. Nessa direção, as teorias *queer* desconstruem a ideia de sujeitos unificados e mostra como os traços identitários estão inter-relacionados às práticas cotidianas, institucionais e culturais a partir dos diversos discursos e atravessamentos.

A proposta de unir esses paradigmas reflete um amplo diálogo com propostas teóricas que compreendem o sujeito perpassado pelo social e por traços identitários, contextualizado histórica e culturalmente e constituído pela linguagem ou discurso. Além disso, compreendo que esta é uma possibilidade de leitura dos dados analisados, sendo possíveis outras interpretações mas deixando claro que “todas as verdades são parciais e incompletas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.167). Tal visão leva-nos à reflexão de que vivemos em um momento histórico que privilegia as múltiplas vozes, a contestação de significados e os

discursos essencializados; isto é, pode nos permitir criar e/ou reconhecer novas inteligibilidades sobre a vida contemporânea e colaborar para que surjam novas alternativas em relação às identidades sociais que vivem à margem, que são consideradas como “outras”: negros, homossexuais, transexuais, travestis, pobres, mulheres.

1.4 Metodologia de pesquisa⁴⁹

A questão central que norteia esta pesquisa é como as questões de sexualidades, gênero, raça e masculinidades são abordadas e se expressam nas salas de aula, escola e no currículo compreendido como espaço/ tempo em que os sujeitos interagem, e quais significados na cultura ensinam maneiras de regular e educar os corpos. Nesse sentido, a perspectiva orientadora do meu trabalho foi buscar possibilidades de fazer com que os/as alunos/as pudessem se expressar durante as aulas, apresentando suas visões de mundo e seus conceitos em relação ao tema proposto. Tudo isso com o objetivo de realizar intervenções de maneira a discutir e problematizar possíveis visões essencializadas ou binaristas sobre as questões propostas.

Desse modo, propus-me a realizar uma pesquisa qualitativa, tendo a metodologia da pesquisa-ação (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2011, entre outros), realizada em uma Escola Pública da rede municipal de Duque de Caxias – Periferia Urbana do Rio de Janeiro, como um formato inspirador para a busca de encaminhamentos para as questões envolvidas.

1.5 Contribuições e relevância da pesquisa

Uma das principais contribuições desta tese é a tentativa de promover o diálogo entre a perspectiva decolonial e as teorias *queer*. Para tanto, proponho-me a problematizar os construtos de gênero, sexualidades, masculinidades e raça e ao mesmo tempo procurar caminhos que permitam que o/a subalternizado/a, o/a colonizado/a vislumbre alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Neste particular, mesmo que de forma ainda tímida e incipiente, o presente trabalho apresenta, por meio da proposta de metodologia de pesquisa (pesquisa-ação), possibilidades de inspiração, discussão e desenvolvimento desses construtos teóricos em salas de aula do Ensino Fundamental.

⁴⁹ A metodologia de pesquisa será discutida e apresentada detalhadamente no capítulo 5.

Além do exposto, esta investigação enfatiza a necessidade da compreensão e problematização dos conceitos de gênero, heteronormatividade, sexualidades, masculinidade hegemônica e raça no cotidiano escolar e nas práticas curriculares, buscando contribuir para a construção de uma escola que privilegie a valorização e o reconhecimento das diferenças. Ademais, pretende-se despertar a conscientização da natureza discursiva dos gêneros, sexualidades, masculinidades e raça, facilitando o reconhecimento de outros Discursos sobre a vida social. Neste sentido, apresento possibilidades de desconstrução e desestabilização de discursos, naturalizados pelo senso comum, preconceituosos e homofóbicos, que circulam na sociedade e na escola. Foco, assim, nos possíveis caminhos que as teorias *queer* e o multiculturalismo/ decolonialidade podem abrir para a construção de uma escola e um currículo mais justos, que levem em consideração o sujeito social.

Na defesa da relevância desta pesquisa, empreendi uma busca nos resumos⁵⁰ de dissertações e teses realizadas na área de educação, disponibilizadas pela CAPES e pela Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP)⁵¹ (teses defendidas em 2010, que ainda não constavam no banco da CAPES). A busca restringiu-se aos trabalhos defendidos a partir de 2007⁵².

Segundo o banco de teses da CAPES, utilizando as palavras-chave masculinidade, teoria *queer*, escola, educação e sexualidade⁵³ (associadas ou em separado) em teses defendidas a partir de 2007, obtive os seguintes resultados: para o conjunto *Escola-Masculinidade* não tive resposta; a palavra-chave *Masculinidade* trouxe apenas uma tese (VITELLI, 2008), que investigou as transformações contemporâneas do conceito de masculinidades em jovens universitários, problematizando os discursos sobre masculinidades jovens e sobre imagens do corpo masculino.

Em seguida, usei a combinação *Educação e Masculinidade*, sem sucesso. O mesmo ocorreu com a palavra-chave *teoria queer*; com *homossexualidade* obtive duas teses: Silva, R. (2007) e Freitas (2010). A primeira investigava se os/as professores/as que se dispunham a participar de curso de capacitação (sic) com enfoque em diversidade sexual tendiam a ser

⁵⁰ Estou ciente da limitação em se trabalhar com resumos, visto que alguns não apresentam metodologia, referencial teórico etc., não traduzindo fielmente os conteúdos desenvolvidos nas dissertações ou teses. O ideal seria ler as obras completas, mas a limitação de tempo não o permitiu.

⁵¹ Senti necessidade de incluir o banco de teses da Universidade de São Paulo (USP) por tratar-se de uma universidade brasileira de referência, além de ter observado que o banco da CAPES não incluía trabalhos dessa Universidade.

⁵² Optei por iniciar pelo ano de 2007 acreditando que um período de três anos contemplaria as produções atuais sobre o tema. Contudo, estou ciente de que algumas teses e dissertações ficaram fora desta análise por ainda não estarem disponibilizadas no site no momento da pesquisa. No que se diz respeito à biblioteca da USP, procurei seguir o mesmo período da pesquisa anterior.

⁵³ Não utilizei a palavra *raça* em separado porque meu interesse centrava-se na abordagem imbricada, ou seja, eu esperava que esse marcador fosse discutido em conjunto com as questões de sexualidade, gênero ou masculinidades.

menos excludentes em relação aos alunos homossexuais. A segunda apresentava como tema central a construção social da homossexualidade. As palavras-chave *homem e educação* conduziram-me a uma tese (PINCINATO, 2007) que estudava as experiências de um grupo de professores com carreira no magistério, objetivando investigar a participação dos homens na construção da cultura escolar.

Ao utilizar a palavra-chave *sexualidade* obtive 12 respostas, entre elas FREITAS (2010), já citado acima. Dentre os enfoques apresentados nesses trabalhos, posso destacar: gravidez na adolescência na tese de SILVA, R. (2007); a formação docente continuada em educação para sexualidade na tese de CISOTTO (2010); a educação sexual na escola na tese de SCHROEDER (2008); Sexualidade, Educadores e Docência nas teses de BRAGA (2008), LEÃO (2009), SILVA (2009) e SILVA (2010); e sexualidade e formação de professores na tese de SILVA (2010). Em comum com minha proposta de pesquisa, estes trabalhos apresentam investigações realizadas em ambientes escolares e enfocam questões relacionadas a sexualidades em geral. No entanto, ao destacar a palavra-chave *orientação sexual*, tive como resposta três teses de doutorado que já haviam sido encontradas em outras buscas.

Ao pesquisar em nível de mestrado, utilizei como palavras-chave *masculinidade e sexualidades*. Vale salientar que reduzi o número de palavras na tentativa de obter uma maior aproximação com o meu objeto de pesquisa. Com isso, cheguei ao seguinte resultado: para a palavra-chave *masculinidade* foram encontradas nove dissertações defendidas a partir de 2006; destas, apenas três apresentavam como foco o tema *masculinidade* no cotidiano escolar: ROSA (2009) estudou a (des)construção das masculinidades no magistério com base nas experiências e narrativas de professores; SILVA (2008) apresentou os mapeamentos e as cartografias das percepções dos/as professores/as de Educação Física sobre as masculinidades produzidas nas aulas dessa disciplina escolar; GOMES (2007) problematizou as representações de gênero e sexualidade dos jovens masculinos em Moçambique e o seu comportamento frente ao HIV-SIDA. Devo ressaltar que, ao utilizar a palavra-chave *sexualidade*, surgiram 52 dissertações de mestrado.

No banco de teses da Biblioteca Digital da USP fiz busca com a palavra *masculinidades*. Ali encontrei quatro teses de doutorado, sendo que três delas não estavam registradas no banco da CAPES: BRITO (2009), que analisou as relações entre masculinidades, raça e fracasso escolar em jovens no EJA; CAVALEIRO (2009), que realizou investigação sobre as feminilidades homossexuais no ambiente escolar; e SILVA

(2010), que estudou os desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de aquicidade do segmento LGBTTT.

1.5.1 Ênfases, silêncios e tendências: o que dizem as dissertações e teses?

Passo a apresentar a análise desenvolvida com base na pesquisa dos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca digital da USP no período de 2007 a 2010. Considerando que a escola e o ensino como prática social concreta constituem o objeto do estudo de didática (PIMENTA, 2000) e do currículo, procurei levantar como as questões relativas à educação, sexualidades e masculinidades vêm sendo produzidas e discutidas nas universidades em nível de mestrado e doutorado e, em última análise, por profissionais que desenvolvem e participam desses estudos.

Foram selecionados e lidos 71 resumos, sendo 14 oriundos de teses de doutorados e 57 de dissertações de mestrado. Em seguida, estes resumos foram divididos e classificados a partir de abordagens gerais⁵⁴: sexualidades, formação docente (inicial ou continuada) e fala do professor, análise de desenvolvimento de programa de orientação sexual, paternidade, feminilidades, gravidez na adolescência, homossexualidade e masculinidades.

1.5.1.1 *Sexualidades, formação docente, fala docente e escola*

As teses e dissertações incluídas nesta categoria focalizam o tratamento da sexualidade no contexto escolar (i.e., BARBOSA, 2007; BORDINI, 2009; CARVALHO, 2009; LEÃO, 2009; PINHEIRO, 2007; POLETTI, 2010; REIS, 2009; SANTOS, 2010; SOLDATELLI, 2007; TEIXEIRA, 2009). Investigam como se constroem suas identidades sexuais. Destacam como os adolescentes compreendem questões como beijo, homossexualidade, gravidez. Estudam quais as possibilidades de intervenção na vida sexual dos jovens e o que os adolescentes falam sobre suas sexualidades, e quais significados atribuem às condutas sexuais e eróticas. Enfatizam questões de gênero e sexualidade no EJA – a fala de alunos com mais de 50 anos (OLIVEIRA, 2010) e em crianças entre quatro e cinco anos e educação infantil (GUERRA, 2007; SANTOS OLIVEIRA, 2010). Buscam captar os discursos sobre educação sexual para adolescentes brasileiros no século XX (MONTARDO, 2008), e como a

⁵⁴ Esta classificação é meramente ilustrativa, pois diversos temas podem ser tratados em uma só obra. Por exemplo, uma dissertação que trabalha a temática *homossexualidade* pode abordar os PCN e a feminilidade na escola.

sexualidade infantil é apresentada nos livros didáticos (VIDAL, 2008). Procuram compreender o comportamento sexual do jovem universitário brasileiro (ZAMPIERI, 2008).

Investigam, ainda, os processos de construção de conceitos sobre sexualidade em aulas de ciências (SCHRODER, 2008). Destacam o processo de busca da construção do perfil do estudante brasileiro: como as palavras representam as atitudes e comportamentos sexuais das pessoas (BRAGA, 2008). Analisam as relações entre juventude, AIDS e doenças sexualmente transmissíveis (ABICHEQUER, 2007; KETTNER, 2009; ROCHA, 2007). Tratam das sexualidades no ensino superior (PRETTO, 2007). Destacam como os estudantes percebem o processo de educação sexual vivido na infância, na família e na escola, assim como descrevem as narrativas de crianças sobre a sexualidade e gênero (CABICEIRA, 2008). E estudam os discursos dos adolescentes para construção da compreensão da sexualidade (CARVALHO, 2009).

As pesquisas que abordam a formação docente e a fala dos professores apresentam como temática central o modo como a sexualidade tem sido tratada no cotidiano escolar (AVILA, 2009; SANTOS, 2010). Discutem o espaço da orientação sexual como política educacional nos cursos de formação de professores (SILVA, 2010). Propõem a análise de projetos de formação continuada de professores sobre educação para sexualidade (CISOTTO, 2010; MARTIN, 2010). Investigam as concepções de professores sobre a sexualidade e sua responsabilidade na educação sexual dos alunos (SOBRAL, 2008), assim como a formação da educadora de creche e suas concepções sobre educação sexual e de vida (SCHINDHELM, 2008). Destacam os desafios e dificuldades enfrentados por professores no trabalho com educação sexual (REIS, 2009). Propõem reflexões sobre a prática pedagógica do/a professor/a (BRASIL, 2009), e a representação de sexualidade que orienta práticas educativas (OLIVEIRA, 2008).

Dentre tantos estudos há também aqueles que investigam as representações de sexualidades, como por exemplo, em um curso normal noturno (BALESTRIN, 2007). Os que enfatizam as dificuldades de se tratar questões sexuais – entre o cultural e o biológico (BARP, 2007). Os que destacam os contos de fadas ensinando sobre infâncias, assim como as possibilidades de recuperação da memória da cidade e da identidade sexual a partir da narrativa de três professoras (SOUZA, 2008). Os que interrogam o que os futuros professores pensam sobre a homossexualidade (BARRETO, 2009). Os que realizam estudos com docentes, equipes pedagógicas e diretoras de escola sobre gênero e sexualidade na escola (BARROS, 2010). Os que investigam como os professores da EJA trabalham questões

relativas à sexualidade com seus alunos (BACCO JUNIOR, 2009). Os que buscam perceber quais são as representações de professores sobre a sexualidade de alunos portadores da Síndrome de Down (MORAES, 2007) e as representações de professores sobre jovens com deficiência mental (ALBUQUERQUE, 2007). E os que estudam o que os professores ensinam sobre sexualidade e quais as concepções de sexualidades nas vivências de professores, alunos e gestores (CAMPOS, 2010). A sexualidade feminina também é colocada em questão, no que tange à percepção das professoras com base na atual proposta de orientação sexual nas escolas (SILVA, 2009).

1.5.1.2 Orientação sexual nas escolas, gravidez na adolescência e feminilidades

As pesquisas que analisaram o desenvolvimento dos programas de orientação sexual (CASTRO, 2008; RIBEIRO, 2009; SILVA JUNIOR, 2008) tematizaram este assunto, analisando, por exemplo, o projeto Saúde nas Escolas proposto pela Secretaria Municipal de Educação e seu desenvolvimento por uma escola. Investigaram quais os conteúdos trabalhados em um programa de orientação sexual, assim como pesquisaram as formas pelas quais os PCNs de orientação sexual estão sendo implementados no ambiente escolar. Problematizaram o discurso sobre corpo e sexualidade nos PCNs de Educação Física e no programa de Orientação Sexual (COSTA, 2008), e analisaram o projeto pedagógico da universidade a partir da inserção do tema naquele contexto.

A abordagem da gravidez na adolescência (RESENDE, 2007; SILVA, D., 2007) foi tematizada com base nas discussões sobre como as adolescentes grávidas compreendem temas como iniciação sexual, aborto e contracepção, assim como a análise de metáforas no processo de construção de concepções sobre gravidez na adolescência.

Os trabalhos sobre feminilidades (BRAGA, 2007; CAVALEIRO, 2009) investigaram o processo de construção das feminilidades e das sexualidades nas séries iniciais, bem como as formas como as feminilidades homossexuais são vividas, produzidas, mantidas e reproduzidas no cotidiano escolar.

1.5.1.3 Homossexualidades e audiovisual na escola

Este grupo (BARRETO, 2009; FREITAS, 2010; GRANÚZZIO, 2007; LIMA, 2008; PROENÇA, 2009; SILVA, R., 2007) englobou os trabalhos que tematizam a homossexualidade a partir da percepção de professores/as que participam de cursos de capacitação sobre a diversidade sexual. Investigou a homossexualidade na escola e os sentidos

atribuídos aos homossexuais nas relações vividas na escola. Analisou os processos de construção da homossexualidade na contemporaneidade. Enfatizou a garantia de reconhecimento do direito à não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar. Destacou as vivências socioeducacionais dos jovens homossexuais.

A única abordagem na categoria audiovisual (PRADO, 2010) analisou a contribuição do discurso audiovisual e a possibilidade de problematizar as diferenças e valores, utilizando esse material como ferramenta pedagógica. Para tanto, o estudo lançou mão de um filme de temática homossexual, denominado “Para que time ele joga?”

1.5.1.4 Masculinidades e paternidades na escola

As abordagens sobre masculinidades (ANDREOLI, 2010; BANDEIRA, 2009; GOMES 2007; PINCINATO, 2007; ROSA, 2009; SILVA, R., 2007; SILVA, 2008; VITELLI, 2008) são tematizadas a partir da problematização dos discursos de masculinidades de jovens universitários e imagens de corpos masculinos. Efetua uma análise da relação entre masculinidades, raça e rendimento escolar. Trabalham com investigações que buscam perceber as representações de masculinidades entre jovens de Moçambique em tempos de SIDA e o processo de construção das identidades masculinas na dança. Observam-se também investigações que buscam entender o processo de construção de masculinidades na escola infantil e a heteronormatividade, além de tentar captar as percepções de professores de educação física e as masculinidades produzidas em suas aulas. Analisam como os professores masculinos que não estão integrados nos domínios da masculinidade hegemônica constroem e experienciam seus corpos e masculinidades. Destacam as possíveis masculinidades vivenciadas em campos de futebol (pedagogia dos estádios) e na dança. Defendem a importância dos homens e das masculinidades no magistério e sua participação na construção da cultura escolar. Buscam entender o processo de construção da masculinidade na infância, analisando “homens por vir” (BELLO, 2006)⁵⁵. A única dissertação de mestrado (PEREIRA JUNIOR, 2008) que aborda a paternidade destaca a visão dos jovens sobre os significados da paternidade e o processo de construção das identidades masculinas entre as tradicionais e as mais flexíveis.

⁵⁵ Apesar de não corresponder ao período analisado 2007 a 2010, optei por incluí-la neste processo pela relevância do tema.

1.5.2 Aproximações e silêncios

O levantamento acima mostra que a abordagem sobre sexualidade e escola é muito ampla, possibilitando uma enorme gama de recortes e visões. No entanto, tomando como ponto de partida a temática do processo de construção das masculinidades nas escolas de ensino fundamental, pode-se perceber que não há muitos trabalhos que trabalhem esse recorte. Cabe ressaltar que, embora tenhamos encontrado um estudo que buscou analisar as masculinidades com base na visão heteronormativa e um outro versando sobre a paternidade a partir do processo de construção das identidades masculinas, não vimos pesquisa que se propusesse a utilizar a perspectiva (teorias) *queer* para problematizar o processo de naturalização das masculinidades.

Em busca realizada nos portais da Capes e da USP, na área de educação, no período de 2007 a 2010, foram localizados nove trabalhos com foco no tema *masculinidades hegemônicas*; porém, nenhum deles trazia as teorias *queer* e a decolonialidade como aporte teórico, considerando sexualidade, raça, gênero e classe social como traços identitários imbricados e constituídos pelo discurso. Em nível de doutorado, três teses chamam atenção por focarem pontos que pretendo aqui aprofundar: Brito (2009), Silva (2010) e Vitelli (2008).

A proposta defendida por Vitelli (2008) se aproxima desta tese ao problematizar os discursos de masculinidades circulantes. O autor trabalhou com jovens universitários, mas seu resumo não mencionou o emprego das teorias *queer* como referencial teórico (embora tenha utilizado Foucault)⁵⁶. Na presente tese, proponho-me a investigar o processo de construção dos discursos de masculinidades em alunos/as do 6º ano do Ensino Fundamental. Defendo o argumento que, nesta faixa etária, ao tomarmos conhecimento desses discursos, podemos problematizar visões e congelamentos identitários, pondo-os em questão com o intuito de acabar com a homofobia, a violência e o *bullying*, muito presentes em nossas escolas e na sociedade.

Silva (2010) utilizou como discurso a busca de igualdade e reconhecimento das diferenças a partir dos direitos humanos e de cidadania, apoiando-se no multiculturalismo para reivindicar a não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar. Contudo, o autor traçou toda a discussão a partir da homossexualidade, o que provoca um distanciamento em relação à nossa proposta. Com o apoio dos estudos *queer*, proponho a problematização das identidades consideradas “normas”, mais especificamente, “a heterossexual e a masculinidade

⁵⁶ Todas as obras de Foucault são aqui destacadas visto que suas reflexões e textos são considerados como referências para as teorias *queer*.

hegemônica”. Justifico que as identidades são provisórias, instáveis e em construção; sendo assim, não deveria existir uma identidade central considerada norma e outras periféricas, tampouco uma luta entre dois polos específicos (heterossexual versus homossexual) a não ser em casos específicos, como na luta política.

No que diz respeito à tese defendida por BRITO (2009), o autor associou masculinidade e raça ao rendimento escolar. Os atravessamentos de raça, etnia e classe social estão presentes em todos os momentos da tese, pois são constituintes dos sujeitos e interferem diretamente na forma como se situam, se posicionam e atuam em suas práticas sociais cotidianas, discursos e performances sociais. Entretanto, no presente trabalho interesse-me pelo processo de construção de suas masculinidades e como estas se inter-relacionam no cotidiano escolar.

Em vista dos resultados do levantamento desses trabalhos, considero que a presente tese vem preencher uma lacuna ao discutir, problematizar e provocar reflexões sobre as questões de masculinidades imbricadas às questões de gênero, sexualidades, raça e classe social com alunos/as do segundo segmento do Ensino Fundamental. Além disso, acredito que a utilização dos aportes teóricos *decolonialidade* e *teorias queer* nesta investigação promove a busca de alternativas para evitar o sofrimento humano e privilegiar a convivência. Em suma, com base nos estudos acima descritos e na comparação com as três teses de doutorado citadas, em conjunto com o argumento central anteriormente apresentado, justifico a relevância da pesquisa e a originalidade do tema.

1.6 Estrutura da tese

Para responder aos objetivos propostos, esta tese está estruturada na seguinte maneira:

O capítulo 1 apresenta o problema, a justificativa e os objetivos do estudo, defendendo a sua relevância para o campo educacional brasileiro com base em pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP) no período de 2007 a 2010. Inclui ainda o referencial teórico que fundamenta esta tese e que será ampliado nos capítulos seguintes.

O capítulo 2 aprofunda o campo teórico que permeia esta pesquisa no que concerne a escolas e culturas. Discute ainda a polissemia de termos, buscando reconhecer sua

abrangência enquanto campo teórico. Por fim, destaca a decolonialidade como perspectiva da interculturalidade crítica.

As questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça são tematizadas no capítulo 3, e as visões de heterossexualidade e a masculinidade hegemônica são colocadas em discussão. Propõe-se uma reflexão sobre a luta dos movimentos sociais e a busca pelo reconhecimento enquanto grupo, apresentando a teoria *queer* como possibilidade de desestabilizar binarismos. O capítulo se encerra tratando das possibilidades que um currículo *queer* pode oferecer para o campo educacional.

O capítulo 4 propõe um diálogo entre as duas teorizações em busca de novas alternativas para a valorização das diferenças e de novos espaços de produção de conhecimentos, em que as diversas vozes apagadas pela modernidade possam ser reconhecidas como sujeitos sociais. Para tanto, em um primeiro momento defendo a apropriação crítica entre as duas teorizações. A seguir tento articular alguns pontos dessas teorias, enfatizando os possíveis ganhos éticos e políticos. Por fim, sustento a necessidade de desenvolver uma agenda política, ética e transformadora/ intervencionista como projeto pedagógico.

A metodologia e o contexto da pesquisa são apresentados no capítulo 5, que traz algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e os sujeitos de pesquisa. Explicita, ainda, como as propostas do multiculturalismo e a teoria da decolonialidade contribuíram para o planejamento da intervenção. A última seção destaca os instrumentos utilizados para a geração dos dados.

Em um primeiro momento, o capítulo 6 apresenta as visões geradas no cotidiano da pesquisa, destacando as tentativas de problematização e desestabilização de discursos ocorridos ao longo das aulas. O capítulo 7 resume os caminhos percorridos com o intuito de levar os/as alunos/as a refletirem sobre as possibilidades de evitar o sofrimento humano e de valorizar vidas que precisam ser vividas.

O capítulo 8 encerra o trabalho com as minhas considerações, buscando responder às perguntas propostas no início da tese.

2 ENTRE ESCOLAS E CULTURAS: MULTICULTURALISMOS, INTERCULTURALISMOS E DECOLONIALIDADE

Acima de sermos negros, brancos, árabes, judeus, americanos, somos uma única espécie. Quem almeja dias felizes, precisa aprender amar sua espécie... se você amar profundamente a espécie humana, estará contribuindo para provocar a maior revolução social da história. (CURY, 2002)

Este capítulo propõe-se a refletir sobre as múltiplas possibilidades de desenvolver uma educação multi/ intercultural⁵⁷ que promova nas escolas o reconhecimento e a valorização do outro como sujeito social. Vivemos atualmente em um cenário sócio-político-ideológico e econômico bastante complexo⁵⁸, no qual o campo educacional (a escola) precisa problematizar as práticas e discursos internalizados que produzem a subalternização de pessoas e grupos culturais. Além disso, urge que a educação busque meios de provocar mudanças nas interações cotidianas nas escolas e sociedades. Neste sentido, acredito que a educação formal deva estar conectada às possibilidades de educação para a vida, o conviver, o reconhecimento da natureza e dos saberes ancestrais como forma de conhecimento escolar.

Desse modo, logo na primeira seção proponho refletir sobre a polissemia dos termos associados à perspectiva multicultural no campo pedagógico. Em um segundo momento, destaco as possibilidades e os desafios de uma educação multi/ intercultural. A seguir enfatizo o interculturalismo e, por fim, busco articular minha argumentação em favor da adoção do pensamento decolonial, uma vertente da interculturalidade crítica, no contexto educacional.

Sustento a importância da reflexão sobre escolas e culturas com base na constatação de que a América Latina, neste caso o Brasil, foi construída a partir de uma base multicultural⁵⁹ muito forte e específica. Este fato vem se configurando na construção de uma história “dolorosa e trágica” (CANDAU, 2012) para os/as negros/as e indígenas. Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física, escravização, inferiorização e negação do outro, do diferente, seja no campo do imaginário social ou nas relações assimétricas de poder cotidianas vivenciadas. É por este caminho e neste contexto que a educação escolar tem

⁵⁷ O termo *multi/ interculturalismo*, como opção didática, visa facilitar a compreensão sobre as denominações *multiculturalismo* e *interculturalismo*.

⁵⁸ Como visto no capítulo 1, tem-se presenciado lutas de grupos sociais pelos seus direitos, ao mesmo tempo em que a globalização provoca uma homogeneização de pensamentos, sonhos e culturas, com a mídia repetidamente exibindo novas formas e possibilidades de sociabilidades; há ainda o plano econômico alargando, a cada dia, as fronteiras entre os mais ricos e os pobres.

⁵⁹ Utilizo esse termo no sentido de mistura de culturas. Diversas culturas influenciaram a formação do povo brasileiro, em que as relações de poder determinaram as culturas que seriam subalternizadas, as que seriam eliminadas e as dominantes.

se desenvolvido. De um modo geral, observamos nos currículos escolares a valorização de uma cultura homogênea, centrada nos pressupostos ocidentais eurocêntricos (a partir dos interesses do homem branco, heterossexual, cristão), que acabou por negar e silenciar diversas vozes, saberes e culturas dos demais grupos sociais.

Em contrapartida, não se pode negar que, no plano educacional, a LDB n.º. 9.394 de 1996, a partir da Constituição de 1988 e das lutas desenvolvidas por diversos grupos e movimentos sociais, favoreceu e frisou a importância de tematizar as questões culturais. Esta proposta foi apresentada inicialmente pelos PCNs e complementada posteriormente, como resultado das discussões promovidas pela Lei 10.639⁶⁰ (BRASIL, 2003) e pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que inclui os povos indígenas⁶¹. A partir daí, os debates sobre as diferenças culturais nas escolas ganharam respaldo legal. Paralelamente, foi criado e implementado um cabedal de programas e ações afirmativas para grupos considerados minoritários por diferentes estâncias governamentais (federais, estaduais e municipais), com o propósito de promover a inclusão social.

Nessa perspectiva, a educação multi/ intercultural se configura como um campo de estudos que visa reconhecer a educação para a alteridade, valorizando o outro como sujeito social e construtor de diversos saberes. Ao mesmo tempo, abre também possibilidades para abordar as questões sócio-econômico-político-sociais e reconhecer as diferenças (gênero, sexualidades, raça, classe social), buscando problematizá-las e integrá-las ao contexto educacional, impedindo seu silêncio, hierarquização ou anulação. Contudo, por se tratar de um termo polissêmico cujo aspecto é pouco abordado nas diversas discussões sobre multiculturalismo, proponho tratar na próxima seção as diferentes possibilidades de se pensar nos termos ligados ao multiculturalismo no campo pedagógico.

2.1 Como pensar a polissemia de termos no campo pedagógico?

É de fundamental importância reconhecer que vivemos em mundo marcado pelos diversos efeitos do processo de globalização, fato que pode nos induzir à dicotomia de pensamentos, revelando uma relação complexa entre globalização e multiculturalismo, uma vez que são apresentados como perspectivas opostas – nas palavras de Candau (2012, p. 25),

⁶⁰ A lei estabelece a inclusão, no currículo oficial das redes oficiais de ensino, da obrigatoriedade de tematizar a história e a cultura afro-brasileira, priorizando as disciplinas da área de Ciências Humanas (Português, História e Artes) para discutir estas questões. A lei também estabeleceu o dia 20 de novembro como o da Consciência Negra.

⁶¹ Não pretendo aqui tratar das discussões em torno da implementação destas políticas, pois algumas já foram apresentadas no primeiro capítulo.

“a primeira reforçando a padronização e o segundo as particularidades e as diferenças”. Entretanto, a própria autora lembra que a complexidade dessas relações não deve ser vista de forma simplificada e reducionista, pois podem assumir diversas configurações.

Kumaravadivelu (2006, p. 131) nos mostra que a atual globalização tem mudado a paisagem do mundo de três modos distintos: as distâncias espacial e temporal estão diminuindo, e as fronteiras estão desaparecendo. Assim, “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas”. Isto ocorre especialmente graças à internet, que representa um elemento decisivo no processo de comunicação global. Para o autor, “a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis” (p. 131).

Em relação à globalização cultural, Kumaravadivelu (2006) destaca-a como um tópico de estudos em diversas disciplinas, ressaltando que os estudos culturais e a sociologia revelam a existência de três escolas de pensamento⁶² que se sobrepõem. A primeira enfatiza a homogeneização cultural, e seus pensadores acreditam que a cultura de consumo norte-americana ocupa um lugar central dominante no processo de globalização, facilitado pela indústria de comunicações controlada pelos interesses daquele país. A segunda escola crê na heterogeneização cultural, pela qual a cultura local e as identidades religiosas são fortalecidas pela globalização; em outras palavras, a globalização fortalece as forças do fundamentalismo. “A globalização contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.133), tornando-se descentrada. Já a terceira escola acredita que os dois processos (homogeneização e heterogeneização) estão ocorrendo simultaneamente – nesta perspectiva, o global estaria no local e vice-versa. Nas palavras do estudioso, “as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em conjunto com o local e o local é modificado para acomodar o global” (p. 134).

No que tange à terceira escola, esta relação nos permite pensar que o local e o global são localizados, e que as culturas estão sempre se constituindo e reconstituindo, panorama que remete a duas lógicas: a globalização hegemônica (quando o global é localizado) e a

⁶² A primeira escola é representada pelo teórico político Barber, pelo sociólogo Ritzer e outros; a segunda é composta pelo sociólogo Giddens, o crítico cultural Tomlinson e outros; e a terceira é formada pelo crítico cultural Arjun Appadurai e pelo sociólogo Roland Robertson, entre outros.

globalização contra-hegemônica, quando ocorre o contrário. Estas duas perspectivas são amplamente estudadas pelo multiculturalismo em suas diversas vertentes (como destacarei a seguir), seja a partir da homogeneização cultural ou da luta pelo reconhecimento à diferença.

Para pensar em educação multi/ intercultural, outra questão que se coloca é a discussão universalismo e relativismo cultural, ou universalismo e particularismo/ diferencialismo (CANEN, 2012). Este ponto está diretamente relacionado às bases de construção da educação. De um lado, aqueles/as que defendem que a escola deve privilegiar conhecimentos e valores universais⁶³; de outro lado, os/as que sustentam que a escola deve trabalhar e valorizar os conhecimentos e saberes produzidos pelos grupos sociais. Entretanto, faz-se necessário trabalhar entre estas duas tensões, pois não se pode reduzir as questões de valores e conhecimentos à visão de um único grupo cultural, tampouco cair em um relativismo total.

A tensão entre universalistas e relativistas marcou o campo educacional dos anos 90. As questões dela decorrentes foram discutidas em um dos mais importantes encontros de educação ocorridos na UFRJ⁶⁴. Na ocasião, Silva (2000b) trouxe à cena a relação direta existente entre a definição universal e as relações de poder: de um lado, um grupo que define regras e normas; de outro, os particulares que precisam se adequar às regras e normas determinadas. Segundo o autor:

A questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política. Em termos sociológicos, eu diria que os universais não explicam, eles é que têm de ser explicados. Além disso, é necessário também reconhecer a implicação dos universalismos na própria constituição da diferença. Não é que tenhamos diferenças preexistentes, de um lado, e elementos universais, de outro. Os universais são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas. Em certo sentido, os “universais” não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças. Não haveria diferença se não houvesse “universais”. O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. O universalismo é um processo enunciativo que divide o social entre “nós” (universalistas) e “eles” (particularistas, relativistas). (p. 77-8)

Sob o olhar de Silva (2000b) o universal também pode ser provisório, não existindo verdade, cultura e conhecimento hegemônico absolutos. O que hoje é considerado como cultura e conhecimento, pode não sê-lo mais amanhã.

Em vista disso, uma possibilidade de trabalhar as tensões e dicotomias entre essas perspectivas (universalista e relativista) é valorizar o diálogo que apresente estratégias

⁶³ O que se considera como valores universais, neste caso, são os conhecimentos de base eurocêntrica produzidos pela cultura ocidental.

⁶⁴ Encontro comemorativo do aniversário de 25 anos do Programa de Pós-Graduação da UFRJ, na época coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Flavio Moreira, que convidou o professor Jean-Claude Forquin para debater com os professores Vera Candau e Tomas Tadeu da Silva.

viabilizadoras de negociação entre culturas, de modo a superar os extremismos entre o nós e o eles que acabam por provocar relações de dominação e subordinação; e, em consequência, reconhecer que as lutas individuais, coletivas e institucionais, em seus particularismos, são as portas de entrada para a compreensão das formas reais e simbólicas pelas quais são construídas as diferenças, os invisibilizantes identitários e os preconceitos que devem ser confrontados e superados no âmbito do currículo (CANEN, 2012).

Dessa forma, tanto as questões de globalização e multiculturalismo como as de universalismo e relativismo se encaminham para as articulações entre igualdade e diferença, isto é, para as maneiras como as múltiplas identidades e culturas são discutidas – ou ainda, para a forma como buscam reconhecer e valorizar a diversidade ou diferença. Aqui recorro a Miskolci (2012) ao defender a importância de se trabalhar com a diferença e não com a diversidade. Segundo o autor, o termo *diversidade* remete ao modo como podemos conviver com o outro, tolerando-o. Já a diferença está “mais ligada à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o outro ocupa nelas” (p. 15). Assim, estamos todos/as implicados/as no processo de como construímos, relacionamos, reconhecemos e dialogamos com esse outro.

A escola precisa, portanto, assumir o desafio de trabalhar com a diferença e buscar sentidos de escolarização que pendam entre esses dois lados: o universalismo e o relativismo, ou o universalismo e o particularismo. As indicações de Candau (2000, p. 83) podem ser um importante caminho para estas reflexões:

Consideramos importante assumirmos o desafio de trabalhar a tensão dialética entre universalismo e relativismo, entre igualdade e diferença. Não estaremos chamados a relativizar o universalismo, afirmando seu caráter histórico e dinâmico, e, ao mesmo tempo, a relativizar o relativismo, afirmando seu caráter não absoluto, atento aos “meta-valores”, aos conteúdos transculturais, historicamente construídos?

Lidar com as diferenças advindas dessas questões implica naturalmente considerar a noção da ética. Ao se pensar no que deve ser particularizado, relativizado ou universalizado, no que é representativo ou não de uma cultura, é preciso levar em conta o sofrimento humano. Nem tudo pode ser visto como válido, pois o limite deve ser o outro e sua dor ou sofrimento. Nas palavras de Moita Lopes (2006a), “a escolha deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros” (p. 103); o sujeito social deve ser sempre levado em consideração. Não podemos esquecer da igualdade, não no sentido de homogeneização e sim no de humanização. Na valorização da diferença, é de fundamental importância reconhecer a igualdade ao dar valor ao ser humano, possibilitando

todas as formas de convivência (WALSH, 2009a) e buscando evitar o sofrimento (BUTLER, 2004a).

Segundo Candau & Russo (2011), diferentes grupos socioculturais invadem os cenários públicos, tanto no âmbito internacional como em diversos países do continente. A esse respeito, Hall (1997) indica como ocorre a expansão de tudo o que está associado à cultura⁶⁵ a partir da segunda metade do século XX, e como ela tem assumido uma posição central na vida dos sujeitos, no processo global de formação e mudança. Para esse autor, toda ação social é cultural. Assim, as sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais⁶⁶, e as diferenças de classe social, gênero, sexualidades, raças, religiões e culturas se expressam nas ações cotidianas, nas performances e linguagens.

Contudo, o fato de vivermos em uma sociedade multicultural não implica em uma educação multicultural. Forquin (1993) exemplifica este aspecto ao dividir o multiculturalismo entre descritivo e prescritivo. O primeiro – o descritivo – se refere à situação social, relaciona-se à existência, à convivência e às relações entre diversos grupos culturais, considerando suas diferentes origens, línguas, raças, localização geográfica, religiões, enfim tudo o que se diz respeito à pluralidade cultural de uma determinada sociedade. O segundo – o prescritivo – é diametralmente oposto e liga-se diretamente às possibilidades de se conceber uma educação multicultural, pensando nos caminhos pedagógicos, na metodologia e na clientela diversa. Aqui o autor ressalta que para desenvolver uma educação multicultural é preciso realizar propostas de ação no cotidiano escolar, na prática pedagógica⁶⁷.

Como se vê, o termo *multiculturalismo* é muito amplo e pode ser entendido de diversas maneiras e perspectivas: multi, pluri, inter, trans. Não existe consenso na literatura sobre o tema. Candau (2010) apresenta diferentes interpretações dessa expressão, destacando pontos que se assemelham e se contrapõem. De acordo com a autora, na bibliografia europeia o multiculturalismo é encarado como uma justaposição de várias culturas na sociedade, ao

⁶⁵ Aqui abro um pequeno parêntese para afirmar que, com o apoio de Hall (1997), compreendo cultura como espaço de lutas pela construção de diferentes significados: como prática social, como política de negociações, conflitos e poder, como dinâmica, como produção de sentidos e não como produto; neste sentido, como lutas simbólicas e discursivas pelo poder.

⁶⁶ Retomando uma discussão apresentada no início deste capítulo, friso que se deve pensar esta afirmação para as diferentes dinâmicas sociais, o que não quer dizer que essa diversidade seja reconhecida, discutida ou valorizada. Ela deve ser lida como um dado da realidade, uma maneira de atuar no mundo, não como uma forma de intervenção. O invariável da espécie humana é a diversidade de cultura, o que não nos permite afirmar que esses contextos multiculturais sejam multi/interculturalizados (que tenham sofrido intervenções e lutas reconhecidas).

⁶⁷ Podemos ter diversas instituições multiculturais, como por exemplo, a escola, o exército e a marinha, entre outros, que são instituições multiculturais no sentido descritivo; porém, nesses locais só acontecerá uma educação multicultural se houver uma ação prescritiva, ou seja, uma intervenção no sentido horizontal que promova o diálogo entre os diferentes.

passo que a bibliografia anglo-saxônica, onde é mais empregado, inclui diversos modelos e paradigmas de intervenção educativa.

O termo *multiculturalismo* é visto como um sinônimo do pluriculturalismo, embora o segundo seja utilizado para ressaltar a coexistência de um grande número de culturas, ou seja, a pluralidade. Todavia, esta aproximação pode ser considerada válida se estivermos nos referindo a uma determinada variedade de culturas⁶⁸. Não se trata, porém, do sentido prescritivo proposto por Forquin (1993), que enfatiza uma intervenção.

No que se diz respeito ao termo *interculturalidade*⁶⁹, conforme Sedano (1997, *apud* CANDAU (2010) trata-se de uma referência à inter-relação entre as diferentes culturas em uma sociedade, ao passo que Jordán (1996, *apud* CANDAU, 2010) destaca que a educação intercultural não é assimilacionista ou compensatória. O termo *intercultural*⁷⁰ é bastante utilizado na Europa Continental e na América Latina, principalmente devido à grande miscigenação. Já a perspectiva transcultural ressalta que alguns componentes culturais atravessam, vão além das particularidades de manifestações culturais isoladas, mantendo-se presentes em todas elas (CANDAU, 2010). Nesta visão, atravessamos fronteiras culturais dentro de nós mesmos (MOITA LOPES, 2008a).

Por conseguinte, as problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens, oportunidades, serviços e reconhecimento político e cultural (CANDAU; RUSSO, 2011). Assim, o multiculturalismo representa uma condição inescapável do mundo, à qual se pode responder de diferentes formas, mas que não se pode ignorar. Todas estas perspectivas multiculturais se refletem nas opções e nas práticas pedagógicas.

Ao pensarmos em educação multicultural, remetemos à relevante contribuição dada por James Banks (1999), entendida como multidimensional e complexa, cuja utilização pode nos auxiliar a compreender e avaliar propostas educacionais ditas multiculturais. Trata-se de uma perspectiva baseada em cinco dimensões interligadas: Integração de Conteúdos (que diz respeito à forma como professores/as utilizam exemplos e conteúdos provenientes de culturas e grupos variados); Pedagogia da Equidade (relacionada à maneira como professores/as buscam diversas possibilidades para ensinar um conteúdo); Processo de Construção do

⁶⁸ Conforme o PCN Pluralidade Cultural, que ressalta a necessidade de discutir as diversas culturas no contexto escolar.

⁶⁹ Candau & Russo (2011) atestam que o termo *interculturalidade* surgiu na América Latina no contexto educacional como referência à educação escolar indígena.

⁷⁰ Autores/as latino-americanos/as identificam o multiculturalismo como uma afirmação das diferenças, sem levar em consideração a polissemia do termo.

Conhecimento (em que medida os/as professores/as ajudam os/as alunos/as a entenderem as formas como o conhecimento foi construído); Redução do Preconceito, e Cultura Escolar e Estrutura Social (estes dois últimos visando reforçar o empoderamento de diferentes grupos).

Segundo Candau (2010), com base no olhar de Banks (1999), a educação multicultural é um movimento reformador que pode realizar mudanças no sistema educacional, e que tem como finalidade fazer com que estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos para interagir com outras culturas e situar-se em contextos culturais diferentes de suas origens. Neste sentido, pensar nas dimensões criadas por Banks ajuda a evitar o reducionismo curricular de dizer que diversas proposições que se preocupam apenas com festas, inclusão de contribuições de diferentes ou fim do preconceito sejam propostas multiculturais concretas. Aqui, também, busco salvaguardar as propostas que, ao contrário, atendem a todos esses pré-requisitos mas não se preocupam em se denominar multiculturais; neste particular, de acordo com Canen (2002), tais propostas possuem potenciais multiculturais⁷¹. Como exemplo, destaco aquelas presentes no atual Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, conforme a análise de Batista, Silva Junior & Canen (2013), trazem à tona as questões culturais sem enfatizar o termo *multiculturalismo*.

Entretanto, a literatura consultada demonstra grande crítica em relação ao emprego do termo *multiculturalismo*. Autores/as como Louro (2003a), Miskolci (2012), Moita Lopes (2008a) e Munõz (1999) vão contra essa utilização, destacando que pensá-la pode remeter à compreensão ou representação de um mundo constituído por múltiplas culturas que não se tocam/ entrecruzam e que se toleram (MOITA LOPES, 2008a), sendo apreciadas como curiosidades exóticas (LOURO, 2003a); ou ainda, que o multiculturalismo visa manter as relações de poder intocadas (MISKOLCI, 2012). Acredito que esses/as autores/as, ao criticarem a utilização do termo, estejam se referindo a uma tendência específica da educação multicultural – o multiculturalismo conservador e folclórico; ou seja, que não estejam levando em consideração a polissemia do termo *multiculturalismo*, tampouco as possibilidades de intervenções existentes.

Torna-se, assim, de fundamental importância refletir sobre as diversas perspectivas no campo do multiculturalismo. Ao implicar na adesão de uma determinada definição de mundo social e cultural (MOREIRA, 1999), esse termo nos leva a optar pela concepção que atenda aos anseios e à visão de mundo que defendemos. Assim, e de acordo com Candau & Leite

⁷¹ Termo cunhado por Canen para definir aquelas propostas pedagógicas que atendem às dimensões propostas pelo multiculturalismo, sem no entanto se filiarem ao termo.

(2007), que entendem o multiculturalismo como uma abordagem das relações entre os diferentes grupos culturais nas sociedades atuais, e que abriga no seu interior diferentes perspectivas – entre elas, a intercultural e a decolonial –, procuro na próxima seção apresentar algumas propostas e tendências do multiculturalismo, destacando como cada uma delas pode oferecer um referencial teórico para a prática docente e para o campo do currículo.

2.2 Educação inter/ multicultural: propostas e tendências que desafiam as práticas pedagógicas

Como apresentado no primeiro capítulo, o multiculturalismo tem se configurado como um campo teórico, prático e político que busca respostas às diferenças culturais para pensar em uma educação que reconheça e valorize a pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2008, 2010; CANEN, 2008, 2009; CANEN; XAVIER, 2012; McLAREN, 1997, 2000a, 2000b; MOREIRA, 1999, 2010a; MOREIRA; CÂMARA, 2008). Contudo, seu conceito é polissêmico⁷² (CANDAU, 2009; CANEN; XAVIER, 2005; 2012) e representa diversos modelos que discutem o pluralismo cultural a partir de diferentes realidades, que vão desde as perspectivas mais folclóricas e conservadoras⁷³ às perspectivas mais críticas⁷⁴, que reconhecem os processos de hibridização cultural⁷⁵.

Ciente de que existem diversas concepções e expressões que “podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente” (CANDAU, 2009, p. 56), limito-me a destacar apenas algumas vertentes multiculturais que atendem às necessidades deste referencial teórico. McLaren (2000a), em seu livro *Multiculturalismo Crítico*, enumera quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico. Já Canen (2002, 2008, 2009) apresenta as concepções de multiculturalismo folclórico, crítico e pós-colonial, enquanto Candau (2008, 2009) salienta as visões do multiculturalismo assimilacionista, diferencialista, aberto/ interativo (interculturalismo).

⁷² Para Candau (2009), a polissemia faz com que defensores/as e críticos/as dessa perspectiva confrontem suas posições apaixonadamente, fato que pode contribuir para a produção de novos conhecimentos no campo do multiculturalismo.

⁷³ Essas perspectivas ou não problematizam ou pouco discutem as questões da realidade; elas apenas constatarem e reafirmam a hegemonia cultural e propõem tolerância às culturas consideradas subalternas.

⁷⁴ Segundo Canen & Xavier (2012), nessas vertentes a diferença é assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social.

⁷⁵ Hall (2001) denomina culturas híbridas aquelas formações identitárias que atravessam fronteiras e que negociam com novas culturas sem serem assimiladas por elas e sem perderem determinados traços de suas identidades originais. Silva (2000a) nos mostra que o hibridismo coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas e puras.

A perspectiva do multiculturalismo conservador defende a importância da existência de uma cultura única, comum, na qual os conhecimentos e saberes dos grupos subordinados são considerados inferiores, pois todos os padrões culturais têm por base os padrões dominantes. O pré-requisito para fazer parte deste grupo, segundo McLaren (2000a), é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura. Esta visão multicultural trata a branquitude e a heterossexualidade como normas invisíveis, e a partir delas todas as demais etnias e sexualidades são julgadas. Moreira (1999) afirma que essa vertente contribui para diluir a resistência dos grupos dominados, tornando-os mais vulneráveis à dominação e à exploração.

É relevante lembrar que Candau (2008, 2009) chama essa tendência de abordagem assimilacionista, enfatizada como uma perspectiva prescritiva que favorecerá a integração de todos/as na sociedade, sendo então incorporados/as à cultura hegemônica. Diversas vezes, para facilitar a assimilação, são incluídos alguns elementos de culturas subordinadas em caráter aditivo (BANKS, 1999) sem que haja problematização.

Para Canen (2008, 2009), essa perspectiva multicultural é denominada folclórica. Segundo a autora, o multiculturalismo folclórico propõe visitar a cultura subordinada a partir de rituais e festas que acontecem nas escolas, com o objetivo de apresentar formas de sentir, de pensar ou até mesmo de tentar integrar, naquele momento, a cultura de outros povos. Como exemplo de momentos de visita do dominante ao dominado, propostos por algumas escolas, podemos citar: a semana da consciência negra, o dia do índio, o dia da mulher, a semana da diversidade cultural, entre outros⁷⁶. Nesses eventos promovidos pelas escolas o outro, o dominado, aparece representado como exótico, excêntrico, com sua identidade essencializada⁷⁷.

O multiculturalismo humanista liberal (McLAREN, 2000a) busca reconhecer que existe uma igualdade natural⁷⁸ entre todas as pessoas, independente de suas etnias. Nesta visão, todos os grupos sociais podem competir em uma sociedade capitalista, mas ela “resulta em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas

⁷⁶ Como professor e pesquisador, considero tais datas de extrema importância para o contexto escolar; porém, sustento que deve ser desenvolvido um projeto pedagógico que discuta o processo de construção dessas identidades e suas interações, não se limitando a falar das identidades e a festejá-las sem problematizar as relações sociais e de poder.

⁷⁷ Como exemplo, cito a identidade negra em uma visão muito comum nas escolas. Como negro, cresci ouvindo que negro gosta de samba, futebol e é muito forte, capaz de carregar muito peso. Lembro que quando dizia que não queria ou dava conta de fazer alguma coisa que envolvia força, sempre ouvia: “Nossa! Um negão desse!!!”.

⁷⁸ O mito da igualdade racial construído no Brasil (MUNANGA, 1986) ilustra bem esta visão. As pessoas são induzidas a pensar que no Brasil as diferenças não são raciais, mas econômicas.

legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-saxônicas” (p. 120).

Já o multiculturalismo liberal de esquerda, ao contrário do anterior, privilegia a diferença cultural e “sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa as diferenças culturais importantes entre elas” (McLAREN, 2000a, p. 120). O mesmo acontece com as diferenças de gênero, sexualidades e classe social. Desse modo, essa perspectiva trata diferença como essência, não levando em conta que se trata de construções históricas e sociais; aqui o político é reduzido ao pessoal, pois a identidade pessoal e cultural é própria de cada pessoa.

Essa vertente pode ser relacionada àquela denominada multiculturalismo diferencialista por Candau (2008, 2009), que enfatiza o reconhecimento da diferença. No entanto, ressaltar as diferenças e essencializar as identidades pode promover “a criação de apartheid socioculturais” (CANDAU, 2009, p. 58). Sob este ângulo, ao privilegiar a diferença, ao centrar no outro – nos/nas estudantes –, corre-se o risco de criar um espaço de confinamento⁷⁹ – por exemplo, quando a escola e a cultura escolar são configuradas em torno do/a aluno/a negro/a, pobre e carente, sem levar em consideração sua relação com os outros.

Os multiculturalismos crítico e de resistência são apresentados como uma vertente que defende a importância de uma agenda política de transformação. Para desenvolver a ideia do multiculturalismo crítico, McLaren (2000a) partiu de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção do significado e da linguagem. Aqui a proposta é interrogar, historicizar as representações de gênero, sexualidades e de classe, buscando entender os processos e as relações de poder que as constituíram. Segundo Canen (2009), o multiculturalismo crítico oportuniza alunos/as e professores/as a perceberem as raízes históricas de preconceitos e discriminações de modo a desafiá-los. De acordo com McLaren (2000a, p. 123), essa perspectiva “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”. O multiculturalismo de resistência se recusa a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual.

Cabe destacar, também, as vertentes ligadas a visões pós-modernas e pós-estruturalistas, entre elas o multiculturalismo pós-colonial (CANEN 2007, 2008, 2009, 2012) e o multiculturalismo aberto e interativo (CANDAU, 2008, 2009). Estes paradigmas procuram

⁷⁹ Segundo Moreira (2010b), a expressão *espaço de confinamento* foi cunhada pelo pesquisador americano Thomaz Popkewitz para definir a forma como conhecimentos pedagógicos balizam os currículos, fazendo com que crianças negras e pobres jamais consigam ser crianças-padrão, normais, médias.

romper com as dicotomias opressor/ oprimido e dominante/ dominado, desafiando assim qualquer forma de homogeneização cultural e assumindo a importância de trabalhar com a pluralidade, com as fronteiras culturais. Tais perspectivas são mais democráticas, e buscam articular políticas de igualdade e de identidade, uma vez que reconhecem que “as identidades não são puras” (CANEN, 2009, p.65), são marcadas pelo caráter provisório, em constante construção pela hibridização cultural.

Estas óticas sustentam que as relações sociais são permeadas pelas relações de poder. As relações culturais não são idílicas, tampouco românticas; elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2009). Nas palavras de Canen & Xavier (2012, p. 643), “a visão pós-colonial assume a condição das diásporas e dos deslocamentos que ocorrem no mundo pós-colonizado com forte influência na construção e reconstrução das identidades culturais”. Com isso, percebe-se um alargamento de fronteiras e novos desenhos entre as relações centro e periferia.

As perspectivas propostas por Candau (2008, 2009) e Canen (2008, 2009) abrem espaço para o questionamento das visões estereotipadas, os conceitos essencializados e homogeneizadores que encontramos no cotidiano. Por conceber a cultura como um processo de construção e de lutas, como histórica e dinâmica, e por reconhecer o processo de hibridização cultural, Candau (2008, 2009) discorre sobre o multiculturalismo aberto e interativo (proposta por FORQUIN, 1993) como intercultural⁸⁰. Esta visão, segundo Moita Lopes (2008a)⁸¹, se baseia na compreensão de que somos seres do discurso e que, como tal, somos construídos pelos significados diversos em que circulamos (somos sujeitos da diferença e não de significados). Neste sentido, a perspectiva intercultural é o tema da próxima seção, em que passarei a discutir suas vertentes e possibilidades como referencial teórico.

2.3 O interculturalismo

O conceito de interculturalidade⁸² surgiu na América Latina nos anos 70, com o reconhecimento de como se deu o processo de colonização e de construção da diversidade

⁸⁰ Para além dessa afirmação, Candau (2010) e Canen (2012) apresentam a vertente do multiculturalismo crítico como interculturalismo crítico.

⁸¹ Devo destacar que o referido autor não trabalha com o campo do multiculturalismo ou interculturalismo; aqui utilizo seu pensamento para facilitar a ilustração da vertente citada.

⁸² Candau & Russo (2011) alertam que, como o multiculturalismo não busca incorporar disciplinas e temas no currículo, trata-se de um campo de conhecimentos.

cultural e social. Apesar de, inicialmente, estar diretamente relacionado à educação indígena, esse conceito é utilizado para se pensar outras questões sociais, tais como a questão do negro e da educação popular. Segundo Walsh (2007, 2009a, 2009b), esta perspectiva nasceu das lutas dos grupos e movimentos sociais e políticos ancestrais e suas demandas por direitos, reconhecimento e transformação social.

Tal qual acontece com o multiculturalismo, há uma grande polissemia em relação à expressão *intercultural*. Desse modo, e de acordo com Walsh (2009a), podemos destacar três perspectivas da interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A perspectiva relacional propõe o contato e o intercâmbio entre culturas, pessoas, práticas e saberes, e pode se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Esta vertente assume que a interculturalidade sempre existiu no continente, pelas constantes relações entre índios e afrodescendentes com as diversas raças. No entanto, como está centrada na relação entre sujeitos, ela não problematiza as estruturas sociais, políticas e econômicas; acaba, assim, por minimizar os conflitos e as relações de poder e dominação entre os brancos colonizadores e os povos colonizados.

Já a perspectiva da interculturalidade funcional, ainda segundo Walsh (2009a), se preocupa com o reconhecimento da diversidade cultural com o objetivo de realizar a inclusão desses sujeitos na estrutura social estabelecida. Aqui se busca promover o diálogo, a tolerância⁸³, o respeito mútuo e a convivência pacífica entre os diferentes. É relevante levar em consideração que esta perspectiva filosófica acabou sendo incorporada pelas políticas públicas⁸⁴, porque sua proposta orienta a inclusão de indivíduos e grupos sociais marginalizados e excluídos. Daí derivam as preocupações com as políticas e ações afirmativas.

As reformas educativas são também filiadas a esta visão, uma vez que reconhecem as diferenças e introduzem políticas para povos indígenas e afrodescendentes. No que tange ao Brasil, Oliveira (2010) ressalta que a incorporação de diversos sujeitos políticos pelo governo federal abriu pequenas possibilidades de ações pontuais no campo da diferença racial e sexual nas políticas educacionais. Em outras palavras, em nosso país diversos representantes dos movimentos sociais contribuíram para o processo de elaboração das leis, fazendo com que algumas reivindicações desses segmentos sociais fossem a elas incorporadas.

⁸³ Ao pensar em tolerância não se busca mexer nas relações assimétricas de poder, fato que nos remete ao assimilacionismo.

⁸⁴ Quando digo *políticas públicas* estou me referindo às leis que reconhecem o direito do outro. Como exemplo, destaco a Lei 10.639/03, as políticas de cota, entre outras.

Desse modo, e de acordo com Walsh (2009a), a interculturalidade é funcional ao bem-estar individual, no sentido de os indivíduos pertencerem a um projeto comum – a modernização, globalização e competitividade de nossa cultura ocidental –, sem, no entanto, se preocuparem com as relações de poder e os padrões estruturais que mantêm a opressão, a discriminação e a desigualdade.

A terceira perspectiva, a interculturalidade crítica⁸⁵, questiona a lógica do capitalismo; seu foco central é a estrutura de poder, seu padrão de racialização e como a diferença tem sido construída em função deste. Esta vertente busca fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como potencializar processos de empoderamento de sujeitos inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima e autonomia em um horizonte de emancipação social (CANDAUI; RUSSO, 2011). Por outro lado, Walsh (2009a) afirma que a interculturalidade crítica é um projeto a ser construído, um posicionamento político, social, ético e epistemológico de saberes e conhecimentos, com o objetivo de transformar as estruturas, condições e dispositivos de poder; a proposta é intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade.

A diferença está associada ao processo de colonização, sendo denominada *diferença colonial*, ou seja, o espaço que se desdobra a partir da colonialidade do poder. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 10),

[...] a diferença colonial é o espaço onde histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçadas a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados.

Para esse autor, este espaço pode ser físico ou imaginário, e nele atua a colonialidade do poder que configura historicamente uma geopolítica do conhecimento, na qual se destaca o privilégio de indivíduos localizados em determinados lugares geo-históricos do globo.

No que se refere à ligação entre colonialidade e colonialismo, Walsh (2009a) e Oliveira (2010) esclarecem que, apesar de relacionados, estes são conceitos distintos. A colonialidade é mais duradora e envolve as relações de poder que emergem do contexto da colonização europeia e que têm associado dominação/ subordinação, colonizador/ colonizado, não obstante a emancipação das colônias. A esse regime estão submetidas a América Latina, a África e a Ásia, que sofrem uma forte relação de colonialidade que atinge praticamente todos os aspectos da vida das pessoas. A colonialidade é parte constitutiva da modernidade, é seu

⁸⁵ Segundo Walsh (2009a), essa perspectiva não parte do problema da diversidade ou da diferença, não se preocupa com tolerância ou inclusão.

lado sombrio, oculto e silenciado (MIGNOLO, 2003). Ela determina a subalternização e a dependência, processo que pode ser compreendido a partir de quatro eixos.

O primeiro eixo é a colonialidade do poder. Segundo Walsh (2009a), Anibal Quijano cunhou a denominação *colonialidade do poder* a partir da relação histórica responsável pela classificação e reclassificação das pessoas do planeta, levando em conta a categoria raça⁸⁶ como forma de controle social e desenvolvimento do capitalismo mundial. No meu entender, para além da raça, as questões de gênero, sexualidades e masculinidades podem ser pensadas com base nesse eixo, em que o colonizador (homem, branco, europeu, heterossexual) se vê como superior. Com isso as outras subjetividades, o outro, o diferente, o colonizado, têm seu imaginário destruído, subalternizado e invisibilizado.

Nesse contexto, o colonizado vê seus modos de conhecimento e saberes reprimidos e descaracterizados. Segundo Oliveira (2010), a colonialidade do poder faz “alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, a ocidentalização. Mais especificamente, um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador” (p. 40); além de lhe serem imputados novos conhecimentos.

O segundo eixo é a colonialidade do saber, que está relacionada à geopolítica do conhecimento, que por sua vez estabelece um paradigma de conhecimento universal e racional a partir das produções eurocêntricas e de sua relação com o resto do mundo. Desse modo, outras formas de saber, outros conhecimentos e racionalidades advindas dos povos subalternizados são desqualificadas. Para Walsh (2009a), ao atravessar o campo do saber usado como dispositivo de dominação, esta perspectiva faz com que muitos discursos de intelectuais progressistas sejam desacreditados. Assim, conhecimentos historicamente produzidos pelos povos e comunidades colonizadas (povos negros) são negados, subestimados ou silenciados. Esta problemática também pode ser discutida no campo da sexualidade, em que qualquer forma que fuja à sexualidade dominante é subalternizada ou estereotipada. O processo de colonização do Brasil foi extremamente sexualizado desde a leitura da Carta de Caminha, que fala das índias nuas e da chegada dos/as negros/as.

A colonialidade do ser constitui o terceiro eixo de atenção e um dos mais complexos, o que talvez seja o grande desafio desta tese. Trata-se de uma discussão para além de novas descobertas e possibilidades de construção de novos conhecimentos que pode causar dor, sofrimento, sentimento de impotência, tristeza. Esta dimensão do ser envolve um longo

⁸⁶ Gostaria de incluir a categoria *sexualidade*, uma vez que aqueles que vivenciam as normas da sexualidade dominante são dominados e subalternizados como indivíduos.

processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial (OLIVEIRA, 2010). Aqui é observada e discutida a não existência do outro, do colonizado, a partir de sua negação sistemática, de sua inferiorização e desumanização; desconhece-se a alteridade, e o outro é reduzido ao não ser, condição que reduz o seu valor. Assim, o/a negro/a, o/a índio/a, o/a travesti, o/a homossexual, acabam sofrendo maior violência⁸⁷. Em outras palavras, esses sujeitos estão propensos a ataques daqueles/as que se julgam dominantes, por terem sua existência negada e reduzida ao não eu; o que os/as torna vulneráveis a uma maior violência, pois os atos contra eles/as perpetrados em muitos casos não são contados como atos contra seres humanos; assim, a própria vítima é culpada pelo seu sofrimento.

A colonialidade da mãe natureza e da vida é refletida e discutida no quarto e último eixo, em que se tematiza a convivência com o universo, com o cosmos, bastante enfatizado pelos povos ancestrais indígenas e africanos. A partir daí se estabelecem diversos sentidos de conhecimento, território, história, corpo, mente e espiritualidade, e se constitui a base de vida desses povos. Busca-se a valorização dos saberes ancestrais, de como eles se relacionavam com a natureza e com o sagrado.

Ao negar essa relação de vida em nome do homem civilizado, do progresso, do capital e da exploração, acaba-se por negar e desqualificar os modos de viver dos povos ancestrais. Desse modo, fortalece-se a visão do colonizador que silenciou e subalternizou esse processo cultural e que, como consequência, passou a ver as crenças desses povos como macumba, superstição ou culto ao demônio, evidenciando sua desvalorização⁸⁸. Hoje em dia, apesar da grande preocupação com a ecologia e com a natureza a partir de práticas e políticas para o desenvolvimento humano, Walsh (2009a) salienta que ainda prevalece a ideia do indivíduo e seu bem-estar guiados pelo dispositivo civilizatório único: a razão moderno ocidental colonial.

Nesse enfoque, a matriz da colonialidade ocupa um lugar central nos processos de dominação/ subordinação relacionados a raça, gênero e sexualidade, bem como nos processos

⁸⁷ Carvalho (2014) assina a matéria apresentada pelo Jornal O Globo de 13/02/2014 que destaca as declarações mostradas em um vídeo da internet que um parlamentar “chegou a fazer declarações preconceituosas contra índios, quilombolas e homossexuais” (p. 6) Nas declarações ele conclamava os agricultores a expulsar do jeito que fosse necessário quem ocupasse as terras e destacava que no Governo Dilma estavam “aninhados quilombolas, índios, gays, lésbicas, tudo aquilo que não presta”. Essa fala foi proferida, segundo a autora, pelo Presidente da Frente Parlamentar Agropecuária – Luís Carlos Heinze (PP-RS) e ilustra bem como o outro é reduzido a desumanização e tem a violência incentivada contra si.

⁸⁸ Podemos claramente ver nas escolas como as relações religiosas, a partir do crescimento da religião evangélica, tem subalternizado e sufocado as demais culturas religiosas. Festas tradicionais nas escolas como as festas juninas (que representam nossas culturas) e as danças afrobrasileiras estão sendo retiradas das escolas em nome de uma religiosidade específica.

de construção das masculinidades (levando em conta tanto a estrutura do patriarcado quanto o fetiche criado a partir do corpo negro). Daí a necessidade de se problematizar a diferença colonial (MIGNOLO, 2003) produzida desde a colonização até os dias atuais. Nas palavras do autor, “a diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada⁸⁹, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica” (p. 11).

2.4 Decolonialidade: a autonomia do colonizado como sujeito

Os decoloniais integram uma perspectiva mais ampla da interculturalidade crítica, que considera que as diferenças étnicas foram produzidas pelo moderno/ colonial. Aqui, a proposta é pensar a partir do olhar do/a colonizado/a, daquele/a que teve sua cultura subalternizada e silenciada. Desse modo, para entender o momento atual deve-se levar em conta todos os processos e diferenças que a colonialidade produziu. Obviamente, não se trata de um relativismo cultural e epistêmico ou de pensar histórias e saberes locais apenas como uma diferença cultural, e sim como uma diferença produzida a partir da colonialidade; em outras palavras, a proposta é pensar a diferença como resultante dos processos de colonização do poder e do saber. Segundo Walsh (2009a), o problema central da interculturalidade é a diferença construída com base nas relações de poder coloniais, e que continua transcendendo as esferas da vida. Nessa direção, e de acordo com Mignolo (2003), a proposta é regionalizar as diversas histórias locais e os diferentes projetos globais, demonstrando que não são universais, mas circunscritos às fronteiras coloniais.

A decolonialidade busca possibilidades de desvelar os processos de colonização que acabaram por subalternizar e inferiorizar determinados grupos sociais, como os/as índios/as e os/as negros/as, ao mesmo tempo em que se preocupa com a negação e subalternização do conhecimento. Com isso, os/as decoloniais questionarão as matrizes coloniais diretamente, problematizando a colonialidade do ser, do saber, da natureza. Conforme Candau & Russo (2011), os/as decoloniais acreditam que a perspectiva intercultural crítica “é um caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços de conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas” (p. 73).

⁸⁹ O autor sustenta que a enunciação fraturada define o pensamento liminar como uma reação à diferença colonial. Assim, o pensamento liminar – ou “gnose liminar”, como enuncia Mignolo – seria uma expressão da razão do subalternizado que busca a afirmação de seus saberes, que foram negados, silenciados ou folclorizados.

Para tal, é relevante enfatizar a grande influência que movimentos sociais exercem na MC (modernidade/ colonialidade). Esta perspectiva teve origem em movimentos sociais e depois se desenvolveu na academia. Neste contexto, a decolonialidade busca visibilizar as lutas a partir das pessoas, suas práticas sociais e políticas. Aqui temos uma luta com a intencionalidade de operar, de transformar práticas reais, pela busca da emancipação do sujeito. Um processo de transformação e libertação da lógica do pensamento do colonizador, que penetrou nas estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades, e que continua presente e configura as sociedades latino-americanas (CANDAU; RUSSO, 2011).

De acordo com Walsh (2009a, 2009b), operar com a proposta de interculturalidade crítica requer a problematização da matriz colonial, a transgressão e uma busca por novas formas e possibilidades de poder e saber, visando a construção de novos projetos para pensar o outro e articular sujeitos, saberes, modos e lógicas de viver. Nesse sentido, a interculturalidade como projeto a construir é “concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica” (CANDAU; RUSSO, 2011, p. 73). As autoras ressaltam que o pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon é tomado como referência para a construção das propostas educativas que assumam a perspectiva intercultural e decolonial.

Vale destacar que Oliveira & Candau (2011) chamam atenção para a importância do pensamento de fronteira, que torna visíveis as lógicas e formas de pensar. Em outras palavras, não se pode perder de vista o pensamento dominante, na perspectiva de utilizá-lo como referência, sempre desnaturalizando e problematizando histórias e modos de pensar. Não se trata de introduzir novos conhecimentos no currículo, disciplinas ou metodologias. A proposta é interrogar, questionar, minar o pensamento essencializado, no intuito de buscar a transformação estrutural e sócio-histórica.

Apesar das propostas da decolonialidade não estarem conectadas ao sistema educacional⁹⁰, acredito que uma tentativa de trabalhar investigando os processos de colonialidade nas escolas pode trazer ganhos significativos, começando com o pensar em outras possibilidades de vida do ponto de vista do/a colonizado/a. Isto corresponderia a problematizar e dar voz aos povos que foram violentados em suas histórias. O segundo ganho seria permitir que todos os sujeitos envolvidos nesse processo repensassem a construção de uma nova sociedade onde o com-viver (com o outro, com a natureza) fosse a meta principal.

⁹⁰ Uma busca no sistema de pesquisa da Capes não encontrou pesquisas que relacionem a teoria e seu desenvolvimento em escolas. Em conferência realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) em 2013, Walsh afirmou que os decoloniais não possuem propostas para a educação formal; a preocupação central é a educação indígena e do campo.

Poder-se-ia refletir sobre uma educação para a vida, em que o processo de construção de conhecimento estaria diretamente relacionado ao processo de pensar a realidade, levando em consideração todos os saberes (científicos e ancestrais).

Para finalizar esta seção ressalto que, apesar da ênfase da modernidade/ colonialidade sobre o problema racial, creio ser possível utilizá-la para questionar e problematizar as questões referentes à sexualidade, uma vez que não podem ser dissociadas. Neste aspecto, proponho que as questões de raça decolonialistas sejam utilizadas para discussões de sexualidades e currículo, visto que esses marcadores (raça, gênero, classe social, masculinidades e sexualidades) estão intrinsecamente imbricados. Como já dito acima, não podemos perder de vista que o processo de colonização da América foi bastante generificado, marcado pelo masculino, pela sexualização das nativas, dos negros e das negras. Fato que certamente contribuiu para a construção do modelo de masculinidade hegemônica, assim como para a disseminação do fetiche pelos corpos de negros/as e para a subalternização de diversas outras masculinidades e feminilidades. Em vista disso, sustento que os estudos decoloniais podem contribuir para a construção de novas utopias e permitir vislumbrar novas formas de ver o mundo.

3. SEXUALIDADES, GÊNERO, MASCULINIDADES E RAÇA INTERROGAM O CURRÍCULO ESCOLAR

Na escola havia uma psicóloga que me torturava. Ela aplicava exames que eu não entendia (e ainda não entendo o sentido): desenhávamos pessoas; a nossa família; fazíamos listas de defeitos e virtudes. Ela sempre se queixava com meus pais. Lembro-me que uma vez, quando ela chamou a mim e meus pais, vi claramente meu nome no seu caderno de anotações, e no verso dele um X em que a opção dizia: “problemas de identidade sexual”. (CORNEJO, 2012)

A epígrafe escolhida para emoldurar este momento nos remete a uma das grandes questões da educação brasileira: a necessidade de fazer com que alunos e alunas se enquadrem às normas de gênero e sexualidade. Torna-se então necessário pensar em possibilidades para estranhamento dessas normas. O objetivo central deste capítulo é tematizar as sexualidades, masculinidades, gênero e suas implicações no currículo escolar. Considero que se trata de uma construção social, fluida, em processo e diretamente imbricada nas discussões sobre raça.

Em um primeiro momento procuro colocar os discursos sobre heterossexualidade e masculinidade hegemônica em questão, destacando como a norma foi construída ao longo dos tempos. A seguir proponho uma breve discussão sobre os movimentos sociais e suas lutas pelo reconhecimento como grupo social, enfatizando como o grupo homossexual buscou caminhos para problematizar o discurso da heterossexualidade como norma. O próximo passo é destacar a teoria *queer* como referencial teórico que procura desessencializar as normas. Passo então a discutir como o discurso opera na construção do sujeito na contemporaneidade. Por fim, busco refletir sobre as possibilidades que a teoria *queer* pode proporcionar ao currículo e à educação.

3.1 Gênero, (heteros)sexualidade, masculinidade hegemônica e raça em questão

Conforme mencionei na introdução desta tese, o gênero, segundo Moita Lopes (2006a), pode ser considerado como uma das categorias cruciais para entender as mudanças sociais e culturais da vida contemporânea. Ao mesmo tempo, Butler (2004b) afirma que entender gênero no contexto global pode levar ao combate de falsas formas de universalismos.

Nas sociedades modernas, as pessoas se tornam compreensíveis somente quando generificadas sob os padrões reconhecidos, o que Butler (2003) denomina gêneros “ininteligíveis”, isto é, “aqueles que, em um certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (p. 38). Neste sentido, a matriz de inteligibilidade presente em nossa sociedade é a da heterossexualidade.

A princípio, a heterossexualidade pode ser definida como a nomeação do desejo e das relações sexuais com alguém de sexo e gênero oposto ao próprio⁹¹. Diversos discursos – entre eles, o religioso e o da medicina, que enfatizam a reprodução e a perpetuação da espécie – tentam insistentemente provar que o desejo, o sexo biológico e a prática sexual são naturais, inquestionáveis e dados, buscando direcioná-la diretamente à biologia; ou a definem como “normal”, o que reforça a crença de que todas as relações heterossexuais funcionam de forma inequívoca e, por definição, a serviço do sistema unificado do regime monolítico (SULLIVAN, 2003). Isto ocorre porque as normas regulatórias do sexo trabalham de forma performativa para materializar o sexo do corpo e a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 1999).

De acordo com essa autora (2004), de forma a garantir a perpetuação de uma determinada cultura, vários requisitos constam da literatura antropológica de parentesco, como a reprodução sexual dentro dos limites de um sistema baseado no casamento heterossexual, que exige a reprodução dos seres humanos em certos modos de gênero. Com base nesse discurso e na reedição de interesses, a heterossexualidade passa ser considerada o caminho natural da sociedade, a heteronormatividade⁹². Na realidade, o desenvolvimento de performances sociais sustenta a noção de que existe um sexo essencial, uma verdadeira masculinidade ou feminilidade.

As práticas reguladoras instituem a heterossexualização do desejo, e os discursos buscam produzir atributos do masculino/ feminino e de macho/ fêmea, tentando mostrar que a heterossexualidade – além de natural e dada – é ahistórica e universal, sendo portanto norma em nossa cultura, estilo de vida e relacionamentos. Contudo, a perspectiva crítica, principalmente das feministas, busca mostrar que a heterossexualidade não é simples ou universal; ela é construída social, cultural e historicamente, como um produto de representação que, como todos os *commodities*, é embalado e vendido (SULLIVAN, 2003).

⁹¹ No entanto, cabe ressaltar que a heterossexualidade só tem significado em relação à homossexualidade (PINAR, 1998), pois um termo é dependente do outro, e o segundo é subordinado ao primeiro.

⁹² A heteronormatividade, segundo Berlant & Warner (2002) consiste no discurso baseado no domínio e privilégio heterossexual. Este termo foi cunhado em 1991 por Michael Warner para nomear a obsessão pela sexualidade (heterossexual) normatizadora e a homossexualidade como desvio, anormalidade.

Assim, a heterossexualidade se torna compulsória; nas palavras de Rich's (*apud* Sullivan, 2003), transforma-se em instituição e adquire um papel central no processo de dominação masculina, reafirmando valores e relações patriarcais, além de criar diversas redes e discursos que buscam assegurar o mito de que é natural, de que é essência. Para Pinar (1998), essa posição política vem reforçar o papel do pai, o que assegura a reprodução da estrutura de exploração e dominação sobre as mulheres (GARCIA, 2005). O patriarcalismo está, portanto, diretamente relacionado ao falocentrismo. Sendo um órgão público, o falo simboliza o poder e como o poder é agressivo; em oposição ao falo, que é social, o ânus é privado (precisa ser privatizado e individualizado) (PINAR, 1998).

Nas palavras de Butler (2003), o discurso passa a exigir e regular o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do feminino por meio das práticas do desejo heterossexual. Assim, ele passa a naturalizar e criar as expectativas e papéis sociais e sexuais relacionados ao feminino e ao masculino.

Os discursos buscam naturalizar tanto os dons femininos – a emoção, o gosto de cuidar da casa, o sonho de ser mãe – como a força do masculino – a razão. Suas constantes repetições e performances passam a criar a ideia de que existe uma essência. Em outras palavras, por meio das repetições são criadas, por exemplo, as expectativas comportamentais do homem e da mulher: a maneira de se portar e de sentar, entre outras. Não se pode esquecer que os termos masculino/ feminino e homem/ mulher detêm uma história, cujos significados foram social e culturalmente construídos.

A heterossexualidade como instituição é incorporada a uma cultura que se tornou quase invisível, criando mitos, envolvendo enigmas e acumulando metáforas, com a função de poetizar o caráter obrigatório de tornar cada indivíduo heterossexual (SULLIVAN, 2003). Desse modo, ela é pouco problematizada, principalmente por representar ligações com a procriação e pela analogia feita com o mundo animal. O pressuposto universal da heterossexualidade não exige que os/as heterossexuais reflitam sobre o seu eu e sua relação com os outros (BRIZTMAN, 1996). Graças a esse domínio discursivo, as pessoas usualmente pensam e organizam suas vidas e escolhas como heterossexuais. Em vista disso, é importante que os valores heterocêntricos sejam constantemente examinados.

Nesse particular, Preciado (2005, p. 116) questiona: “Como abrir um ponto de fuga, como encontrar uma saída ao gueto homossexual?”. Tal indagação decorre do fato de que o

domínio do discurso heteronormativo⁹³ é tão forte que marca até os sujeitos que não se relacionam com o sexo oposto. Basta pensar na regulação ativo/ passivo entre as relações homoeróticas (LOURO, 2010), além das repetições dos construtos heterossexuais nas culturas gays e lésbicas como o casamento e os arranjos familiares, entre outros. Butler (2003) ressalta que a utilização dos construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais comprova o caráter construído da heterossexualidade.

Cabe esclarecer que não se trata de gestos separatistas, mas sim de buscar saídas no interior do gueto heterossexual e em seu poder totalizante. A proposta aqui é sublinhar seus pontos frágeis. Nas palavras de Preciado (2005, p. 118) “não podemos deixar de insistir na necessidade de permanecermos críticos aos efeitos normalizadores e excludentes da lógica de identidade”. A heterossexualidade deve ser vista como uma possibilidade entre outras (BRIZTMAN, 1996).

Sob essa perspectiva, não há nada natural sobre o álbum de família, sobre sexo ou gênero em nossas vidas em geral. A invenção do paradigma de que sexo determina gênero serve para controlar, oprimir e reduzir as pessoas a dois tipos: machos e fêmeas (MORRIS, 1998). Para reforçar o sentido de construção, Butler utiliza-se das *drag queens*, que confundem, essencializam e naturalizam a posição de gênero⁹⁴. Ao gesticularem, se vestirem e se movimentarem, elas recriam a ficção do gênero. A autora nos mostra que o gênero é uma paródia, mas uma cópia sem originais. Para Butler (2003), a paródia é subversiva e demonstra a plasticidade e a impropriedade da identidade.

No processo de construção discursiva da heteronormatividade existe um visível esforço para que masculinidades e heterossexualidade sejam vistas como naturais. No entanto, para Connell (2000) as masculinidades são definidas coletivamente na cultura e sustentadas nas instituições⁹⁵. Há uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo biológico e racial. O gênero assume importância crucial para esse discurso, pois os corpos são as arenas para a construção de padrões de gênero (CONNELL, 2000).

⁹³ Louro (2010) mostra que o processo de heteronormatividade busca nos tornar compulsoriamente heterossexuais; a partir de normas e regras anônimas e onipresentes, ele regulamenta e controla. Nesse caminho, Sears (1999) destaca que as próprias famílias homossexuais seguem como modelo as famílias heterossexuais, seu primeiro exemplo e modelo.

⁹⁴ Com o mesmo objetivo de Butler, Serene Nanda desenvolve seus estudos a partir das *Hijras* que, devido ao seu papel social na Índia, obrigam a repensar as categorias de sexo e gênero (MORRIS, 1998).

⁹⁵ As instituições vão constituir diversas masculinidades e as relações de poder entre elas. Algumas masculinidades serão reconhecidas e legitimadas, outras subalternizadas.

Nesse enfoque, as masculinidades são construídas a partir do corpo, enfatizando a força, o gosto pelo esporte e pela violência, o desempenho (heteros)sexual. A masculinidade é construída, definida e defendida pelo grupo (CONNELL, 1995), criando assim a masculinidade hegemônica⁹⁶. Moita Lopes (2001) definiu-a como uma comunidade imaginada, ou seja, “que vive na imaginação dos homens que se consideram membros esse grupo [...] aqueles que se constroem como tal, vivem a partir de um conceito imaginado de pertencer a uma mesma comunidade de masculinidade hegemônica que atravessa a história e as culturas” (p. 215). Nesse processo de pertencimento a grupos, lealdade e respeito aos seus membros são as principais exigências.

No entanto, de acordo com diversos autores (CONNELL, 1995, 2000; MOITA LOPES, 2001, 2002, 2006a, 2008b; O`DONNELL; SHARP, 2000, entre outros), as masculinidades são cultural, histórico, sócio e discursivamente construídas, sendo fluidas, em processo, contraditórias e em constante mutação; constituem, assim, uma experiência coletiva que se desenvolve por meio de ritos, testes e provas com o intuito de levar o sujeito a responder publicamente se é ou não é homem (SOUZA, 2003).

O masculino só pode ser entendido em relação ao feminino e em uma cultura específica. Todavia, ao mesmo tempo em que os conceitos de feminilidade são construídos a partir da masculinidade, também se tornam referencial para a masculinidade hegemônica. Em outras palavras, o dominante é constantemente vigiado pelo dominado, pois existe uma permanente ameaça ao conceito do que é ser homem. A masculinidade hegemônica passa a criar uma série de regras e restrições para um efetivo pertencimento a esse grupo. Desse modo, ela pode se destacar pelo gosto e prática de esportes, pela oposição às características femininas, pela naturalização da violência e uso da força, pela homofobia e constante horror à ameaça da homossexualidade.

Para Badinter (1993), para ser homem é necessário vencer três não: não ser mulher, não ser gay e não ser criança. O caminho para conquistar a masculinidade deve ser construído, pois não se nasce homem, torna-se homem. Para a autora, a virilidade não é um dom; ela é fabricada de acordo com um referencial verdadeiro de homem. Como exemplo desse processo de construção das masculinidades, remeto às observações realizadas por Souza (2003) ao

⁹⁶ Segundo Connell (2000), a masculinidade hegemônica é uma articulação complexa de estrutura social, discurso e prática corpórea. Nem sempre é a mais fácil de se viver, mas cria regras de comportamento social que definem o que é e o que não é comum ao homem.

analisar como se constroem os homens do subúrbio⁹⁷ do Rio de Janeiro. De acordo com o autor, as conversas entre esses homens giram em torno de mulheres, carros, dinheiro, relações de poder. Entretanto, o centro dessas histórias é o próprio homem; ele é o narrador e o foco central, e seu objetivo é vencer o desafio de se dar bem em cima dos/as outros/as personagens. Aqui o homem tem que provar que é superior, que não é trouxa. É óbvio que nesses casos a credibilidade está relacionada a uma convincente performance “rica e mímica e presepada” (SOUZA, 2003, p. 79).

As conversas de predação e incontinência sexual são uma constante entre os homens desse grupo de masculinidade. Eles estão sempre prontos para o ato sexual. Como destaca Nolasco (2001), um homem de verdade deve ter um componente erótico, virilidade, potência, ser competitivo com outros homens, dominar a mulher, ser protetor.

Em oposição à masculinidade hegemônica, alguns autores como Connell (2000); Frosh, Phoenix & Pattman (2002) e O'Donnell & Sharp (2000) apresentam as masculinidades subordinadas ou marginalizadas como aquelas que são produzidas na exploração e opressão de grupos e minorias. Estas identidades são construídas com base em estereótipos, com os sujeitos marcados como abjetos, sem brilho e valor. A identidade feminina, normalmente, serve como o elemento que reforça tais masculinidades. Desse modo, aqueles garotos que apresentam uma determinada fragilidade, não praticam esportes, não exercem a violência ou não vivem, em público, o que se espera do modelo hegemônico de masculinidade, são considerados menos másculos ou gays.

Contudo, Sullivan (2003) lembra que uma forma possível de problematizar e tentar desestabilizar esses discursos é operar simultaneamente com os traços performativos de raça, gênero, sexualidade e classe social, uma vez que estes estereótipos foram construídos por civilizações ao longo da história, que os utilizaram e consumiram. Como um exemplo de que os construtos raça e sexualidade foram produzidos discursivamente, a própria autora lembra que no século XVIII Charles Linnaeus propôs a existência de quatro raças, assim classificando-as: o branco europeu, aquele que é gentil e inventivo; o vermelho americano, o obstinado; o amarelo asiático, melancólico e ambicioso; e o negro africano, indolente e negligente, ao mesmo tempo detentor de pênis grande e cérebro pequeno (o oposto dos

⁹⁷ O processo de construção das subjetividades das pessoas que moram no subúrbio é muito próximo daquele vivenciado por aquelas que vivem nas periferias urbanas, uma vez que o subúrbio está em oposição à Zona Sul como a periferia está para o Centro. Nos dois casos, subúrbio e periferia buscam manter e conservar padrões e regras morais. Nesses contextos, as regras e os papéis sexuais são mais rígidos e definidos, mesmo que apenas discursivamente, conforme mostra Souza (2003) ao citar o exemplo do taxista que permite que um homem realize sexo oral nele, mas que não considera este ato como homossexual uma vez que recebeu dinheiro para a sua realização, na qual atuou como homem.

brancos). Este discurso confirma que raça é “uma fantasia móvel e instável” (SULLIVAN, 2003, p. 65).

Nas palavras de Barnard (2004), o corpo é feitichizado. A lógica de mercado constrói o homem negro e a mulher negra como sensuais, bons de cama, sempre prontos a realizar desejos. Cresci ouvindo as palavras de minha avó para as mulheres da família: “Cuidado, os brancos querem as negras para levar para cama, mas só se casam com as brancas”. Estas palavras reforçam a preocupação e o incômodo com a identidade estereotipada construída para o corpo da mulher negra. Pelas palavras de Wilchins (2004), aprendemos a ser de determinada raça e a agir como tal.

Como se vê, mulheres negras e homens negros aprendem desde cedo a se construir – e a serem construídos – a partir de suas características físicas, e sempre de maneira bastante estereotipada ou silenciada. Costa de Paula (2010), em sua tese de doutorado, destaca que as feminilidades negras são construídas em práticas que negam sua sensualidade⁹⁸ e beleza. Um simples olhar pelas bancas de revistas nos mostra que pouca ou quase nenhuma exhibe negras em suas capas; dificilmente encontramos revistas femininas em que mulheres negras indiquem caminhos de beleza ou moda. Na televisão brasileira, apenas uma atriz negra⁹⁹ conseguiu chegar ao posto de protagonista em novelas.

Esta discussão sobre modelos/ possibilidades de beleza da mulher negra é reforçada por uma série de dificuldades, como conseguir encontrar produtos de beleza e maquiagem exclusivos para a raça¹⁰⁰. Um outro fator que provoca muita discussão é o cabelo, uma vez que ele está diretamente relacionado à identificação e valorização social. As práticas discursivas construíram de maneira negativa o cabelo dos/as negros/as. Com o cabelo liso considerado como o padrão hegemônico de beleza, as discussões sobre cabelo, especialmente na comunidade feminina negra, são sempre complexas e delicadas. Segundo Costa de Paula (2010), os cabelos das pessoas negras são socialmente vigiados pelas hegemonias sociorraciais, que cobram a reprodução de um padrão corpóreo incrustado em valores construídos em dado momento pela história social dos negros, ou uma adequação aos modos socialmente construídos pelos cânones hegemônicos de beleza centrados nos modelos de

⁹⁸ Abro parênteses para destacar a grande diferença entre a forma como a sensualidade da mulher negra é apresentada com a maneira destacada pela autora, pois desde muito cedo a adolescente negra tem seu corpo relacionado ao fetiche do sexo.

⁹⁹ A atriz Taís Araújo protagonizou diversas novelas brasileiras, como Xica da Silva (Rede Manchete), A cor do pecado (Rede Globo) e Viver a Vida (Rede Globo); nesta última, deu vida à única Helena negra na famosa série de Helenas do autor Manoel Carlos.

¹⁰⁰ No Brasil, basta andar por lojas de departamentos, farmácias e supermercados para confirmar que existem pouquíssimos produtos de beleza específicos para a pele negra; a maioria – ou quase todos – foram criados para o padrão da mulher branca. Neste particular, lembro-me bem da dificuldade que as mulheres de minha família tinham (e ainda têm) de encontrar produtos que realmente se adequassem ao seu tipo de pele.

branquitude. Com isso, desde muito cedo a mulher negra enfrenta o dilema entre alisar ou não os seus cabelos, e o que fazer para se sentir bem e exibir um cabelo socialmente valorizado.

Nessa perspectiva, a história das pessoas é racializada, e por sua vez a raça é relacionada ao espaço (HALBERSTAM, 2005). Segundo Sedgwick (1990), os corpos de homens e mulheres negros/as são bastante sexualizados; ou, nas palavras de Sullivan (2003) e Barnard (2004), a raça é sexualizada e a sexualidade é racializada. As categorias raça, sexualidade, classe e gênero não existem de forma independente; elas operam como sistemas interligados (BARNARD, 2004). Todavia, as sexualidades dos garotos negros são construídas a partir da estrutura falocêntrica (FROSH; PHOENIX; PATTMAN, 2002), o que resulta em elevada autoestima para muitos deles, pois sentem-se sexualmente superiores às outras raças. Já sob os aspectos sociais e culturais, a marca *cor da pele* apresenta um estigma de inferiorização, dificuldades, rejeição (MUNANGA, 1986).

Nessa direção, Sommerville (2000) salienta que as questões de raça, em particular as noções de branquitude e negritude, são parte crucial da história e da formação da representação sexual, incluindo a identidade gay e a heterossexualidade compulsória. Cabe aqui destacar o processo de construção das masculinidades negras que são definidas a partir do discurso da heterossexualidade e da masculinidade hegemônica, no qual o homossexual e o gay são representados pelo branco. Segundo Fanon ([1951]2001), a homossexualidade é uma forma de perversão da cultura branca¹⁰¹, pois não existem homossexuais negros¹⁰². Os negros homossexuais têm grande dificuldade de ser aceitos pelo grupo de homens negros, passando a serem vistos como o outro. Desse modo, a identidade étnico-racial acaba se mostrando excludente e totalizante.

Às vezes, segundo Butler (2004b), uma concepção normativa de gênero pode desfazer uma personalidade, dificultando ou minando a capacidade de se preservar em uma vida vivível. O sujeito depende diretamente das normas sociais, pois são elas que classificam, conferem o valor de humano e definem os valores das “vidas vivíveis” (BUTLER, 2004b). A autora sustenta que é necessário desfazer o conceito de gênero para contribuir para uma vida vivível, visto que o entendimento desse humano está diretamente relacionado às legibilidades de raça, sexo e etnia. Certos humanos não são reconhecidos por todos/as, e como menos que humanos vivem ainda outra ordem de vida insuportável. O reconhecimento do valor da vida

¹⁰¹ O termo homossexual foi criado e disseminado dentro da cultura branca.

¹⁰² De fato, há uma grande dificuldade em discutir homossexualidade e transexualidade pela raça negra. Como a sexualidade do homem negro é construída a partir do falocentrismo, pode-se observar o negro como ativo em uma relação entre homens; ao passo que, como homossexual passivo, ele sofre muitas discriminações.

humana está diretamente ligado às normas que codificam e operam as relações de poder. Vale ressaltar que este poder emerge da linguagem, do discurso.

Ao longo de seu texto, Butler (2004b) expressa grande preocupação com o sofrimento humano, com a dor vivenciada por determinados sujeitos ao não se enquadrarem às normas inteligíveis de gênero. Determinadas vidas – como as dos negros/as, homossexuais, transexuais, intersex e travestis – têm um valor menor; por isso, a violência contra estes corpos não é considerada violência¹⁰³, e certas fobias e racismos acabam sendo justificados e naturalizados, uma vez que são oriundos dessa desvalorização do outro enquanto ser humano.

Como um exemplo dessa visão distorcida, o Jornal O Globo publicou uma série de reportagens a respeito de jovens homossexuais do norte e no nordeste do país sendo aliciados com destino a São Paulo. Nesse processo, eles recebiam apoio para se transexualizarem, e em seguida eram encaminhados para a prostituição tanto naquela cidade quanto no exterior (SOUZA, 2012). A vida desses jovens valeria menos? Poderiam ser eles comprados e vendidos com a promessa de se tornarem mulheres? Butler (2004b) alerta para a necessidade de uma revisão na lógica binária como possibilidade alternativa para a violência, ao mesmo tempo em que vislumbra a legitimação de vidas que não são legitimadas. Em vista disso, na próxima seção passo a destacar as lutas e contribuições dos movimentos sociais para o reconhecimento do sujeito homossexual como sujeito social.

3.2 Os movimentos sociais e a luta pelo reconhecimento

Como apresentado no primeiro capítulo, a segunda metade do século passado trouxe à tona uma série de questões que preconizavam uma mudança de olhar e diferentes entendimentos nas relações sociais. Verdades absolutas consolidadas ao longo dos séculos passaram a ser questionadas. Certezas se transformaram em incertezas, dúvidas em novas possibilidades. Grupos considerados “minorias”¹⁰⁴ passaram a buscar seu espaço na sociedade, a legitimação de suas identidades e o seu reconhecimento como sujeitos. A contemporaneidade procurava questionar e desconstruir verdades, com o foco central na subversão universalista do conhecimento e do significado (WILCHINS, 2004), assim como na reflexividade sobre nós mesmos (RAMPTON, 2006).

¹⁰³ O GGB (Grupo Gay da Bahia) constantemente apresenta levantamentos do grande número de assassinatos de homossexuais no Brasil.

¹⁰⁴ Louro (2004a) afirma que não se trata de pensar em minoria numérica, e sim em maioria silenciosa (silenciada).

No decorrer dos anos 60, com a emergência da política das “minorias” e o reconhecimento de múltiplos pontos de vista e sistemas epistemológicos, o universalismo iluminista sofreu sua maior crítica. O feminismo, as mobilizações estudantis, os movimentos da contracultura, a luta pelos direitos civis e os movimentos revolucionários dos países neocolonizados e em desenvolvimento introduziram outros sujeitos sociais em suas pesquisas, ou seja, trouxeram à tona diversos sujeitos sociais que haviam sido apagados ou subalternizados pela modernidade. Nesse contexto, a procura por reconhecimento e inclusão social como atores/atrizes e cidadãos/ãs fez com que mulheres, negros/as e homossexuais saíssem às ruas, se apresentassem como sujeitos e buscassem seu fortalecimento enquanto grupos outrora esquecidos.

Como exemplo, posso citar os movimentos favoráveis aos direitos feministas e à luta dos/as negros/as americanos/as. Neste primeiro momento me interessa refletir especificamente sobre os movimentos relacionados à sexualidade ou à luta pelo reconhecimento de gays e lésbicas como sujeitos sociais.

A homossexualidade e o sujeito homossexual são criações do século XIX. Estes termos surgiram a partir da definição do escritor austro-húngaro Karl Kertbeny que, em 1869, definiu homossexualidade como uma variante benigna da heterossexualidade. Posteriormente, porém, o sexólogo Richard Von Krafft-Ebing, em uma releitura negativa, apresentou a homossexualidade como desvio, doença e algo anormal, desencadeando a construção de um discurso em que o homossexual teve sua identidade marcada pela negação e pelo silêncio. Em paralelo, a ciência, a justiça, as igrejas, os grupos conservadores e os grupos emergentes também atribuíram a esses sujeitos e a suas práticas distintos sentidos (LOURO, 2004a).

A partir da década de 70, diversos grupos homossexuais, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, começaram a promover reuniões, a sair da clandestinidade e do isolamento. Em 1969, a revolta dos frequentadores do bar *Stonewall*, em Nova York, contra as investidas policiais, pode ser citada como um exemplo das lutas em prol do reconhecimento da identidade, uma vez que a data desse evento, 28 de junho, é reconhecida internacionalmente como “o dia do orgulho gay” e concentra uma série de comemorações em todo o mundo.

No Brasil, o abrandamento da ditadura militar e, posteriormente, a anistia dos exilados, favoreceram a eclosão do Movimento de Liberação Homossexual em 1975. Em 1978, no Rio de Janeiro, surgia o jornal “O Lampião”, editado por 11 homens – jornalistas, intelectuais e artistas – respeitados em seus campos de atuação, cujo objetivo era o de formar

uma aliança entre homossexuais e as demais minorias, como negros/as, índios, mulheres. Segundo Fry & MacRae (1985, p. 21), o jornal “foi de grande importância na medida em que abordava sistematicamente, de forma positiva e não pejorativa, a questão homossexual, seus aspectos políticos e existenciais”.

Ainda em 1978, a primeira Associação de Homossexuais – o grupo SOMOS – foi fundada, e logo a seguir diversas novas associações foram sendo criadas. Atualmente, o mais antigo grupo militante pelas questões homossexuais é o Grupo Gay da Bahia (GGB), fundado em 1980, pelo Doutor em Antropologia e professor da Universidade Federal da Bahia, Luiz Mott. Pode-se observar, assim, o processo de construção da identidade homossexual, na qual reconhecer-se passa a ser tanto uma questão pessoal quanto política. A questão central era “assumir-se” ou “permanecer enrustido” (no armário – *closet*)¹⁰⁵, tendo sido iniciada uma grande campanha em busca da revelação da identidade homossexual. Naquele momento, tornar pública a própria sexualidade no Brasil, sair do espaço privado e provocar discussões era de fundamental importância para a solidificação de um grupo que simultaneamente se mostrava igual, mas, na essência, muito diferente¹⁰⁶.

A política de identidade dos anos 70 tinha um caráter unificador e assimilacionista (LOURO, 2004^a; SULLIVAN, 2003), e visava a aceitação e a integração dos/as homossexuais no sistema social, sem contudo se importar com as tensões internas existentes dentro do grupo. Como a preocupação era trabalhar com uma identidade homossexual unificada, desenvolveu-se nesse período uma política de identidade excludente, pois os interesses e as diferenças internas inerentes a cada grupo (gays, lésbicas, travestis, bissexuais, sadomasoquistas, entre outros/as) não eram levadas em consideração (LOURO, 2004a).

Nos anos 80 emergiu a Aids, e com ela a urgente necessidade de mobilização, uma vez que os homossexuais masculinos passaram a ser apontados como “grupo de risco”, sendo ainda mais estigmatizados devido a essa doença. O primeiro órgão do governo a se preparar para a epidemia foi a Secretaria de Saúde de São Paulo, que em 1983 criou o programa DST-AIDS, como meio de auxiliar a divulgar formas de contágio e tentativas de prevenção. Em todo o país surgiram grupos militantes para atuar junto aos profissionais de saúde. Foram criadas ONGs, lançadas diversas campanhas e promovidos diversos debates sobre a Aids. Com essa mudança de contexto social, ocorreram transformações também nas perspectivas do

¹⁰⁵ Expressão cunhada pelo livro *Epistemology of the closet* (SEDGWICK, 1990).

¹⁰⁶ A igualdade se dava pelo fato de serem todos homossexuais, mas não levava em conta as diversas subjetividades de cada sujeito que fazia parte daquele grupo.

movimento homossexual, que deixou de ser visto como um grupo único para englobar as diferenças e necessidades de cada subgrupo homossexual: gays, bissexuais, lésbicas etc.

Dessa forma, “graças à Aids, nunca se falou tão abertamente da homossexualidade, o que trouxe efeitos positivos para a luta pelos direitos homossexuais e a sua necessária visibilidade social” (TREVISAN, 2002, p. 370). Apesar disso, como efeito contrário a doença, estigmatizada como “peste gay”, veio reforçar a homofobia. Os/as homossexuais, transformados/as em algozes da humanidade, passaram a sofrer, sobretudo em sua estrutura emocional, as ressonâncias sociais. Contudo, segundo Louro (2004a), a doença também acarretou um deslocamento nos discursos sobre sexualidade, que passaram a se dirigir menos às identidades sexuais e a se concentrar nas práticas sexuais, enfatizando a importância do sexo seguro. Em todo o mundo, essa reação teve consequências políticas jamais superadas, bem como na forma como as pessoas aprenderam sobre si próprias, sobre a sexualidade e sobre a maneira como vivenciam seus afetos e suas vidas sexuais até os dias de hoje (MISKOLCI, 2012).

Nos anos 90 surgiram militantes homossexuais de perfil mais profissionalizado e mais visível na mídia, no estilo porta-voz, atuando diretamente nas cúpulas do poder (TREVISAN, 2002). Segundo Louro (2004a), multiplicaram-se os movimentos sociais e seus propósitos, e alguns grupos continuaram lutando pelo reconhecimento, assimilação¹⁰⁷, legitimação e tolerância. Outros, os liberacionistas¹⁰⁸ (SULLIVAN, 2003), buscaram, inspirados em *Stonewall*, apresentar a homossexualidade como algo positivo, por meio da criação de valores alternativos, estilos de vida, crenças, instituições e assim por diante. Nesse contexto, deparamo-nos ainda com um terceiro grupo que procurava colocar as dicotomias (masculino/feminino, homem/mulher, hetero/homo) em xeque e pretendia desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexualidade, assim como os que queriam viver na ambiguidade da própria fronteira. Para Sullivan (2003, p. 37), “a nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero provoca mudança nas teorias e, ao mesmo tempo, é alimentada por elas”.

No entanto, e de acordo com Wilchins (2004), enquanto nos últimos 30 anos novos direitos têm sido conquistados e concedidos às mulheres, aos gays e aos transexuais, esse novo acesso e privilégio ainda deixavam questões de gênero primário – de masculinidade e feminilidade – notavelmente intocadas. Estereótipos de gênero e raça apareciam

¹⁰⁷ Os assimilacionistas defendiam que a homossexualidade é biológica – nasce-se homossexual. Esta visão acabou por empoderar o discurso médico. Este grupo valorizou o privado.

¹⁰⁸ Os liberacionistas trabalhavam com os pilares: orgulho, escolha, *coming out* e liberação. Com a proposta de “sair do armário”, propuseram uma forma de fazer política que valorizava o público, que por sua vez é político.

generalizados, naturais e inevitáveis como sempre. Tais discussões passaram a ser problematizadas pelo terceiro grupo, aquele que não queria ser assimilado ou tolerado: o *queer*. Como veremos na seção seguinte, este novo grupo passou a questionar identidades essencializadas, a problematizar os binarismos e a propor a disseminação de novos discursos.

3.3 Teorias *queer*: desessencializando normas

Pensar em teorias *queer* significa privilegiar a ideia de uma política pós-identitária. Em outras palavras, significa enfatizar a visão pós-estruturalista que envolve o repensar de conceitos, verdades, significados, subjetividade, liberdade e poder. Segundo Sullivan (2003), o foco dessas teorias implica problematizar as noções unitárias de gay, lésbica, comunidade e raça que acabam por essencializar e universalizar as identidades. Aqui a proposta é trabalhar o local e o específico. Louro (2004a) afirma que a política *queer* está relacionada à produção de um grupo de intelectuais que nos anos 90 utilizou a perspectiva lógica para descrever seu trabalho. De acordo com Miskolci (2012) e Muñoz (2005), foi Teresa de Laurentis a primeira acadêmica a empregar a expressão “teoria *queer*” durante uma conferência publicada em 1991 na revista *Differences*, intitulada *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities: an introduction*.

No entanto, não se tratava de um termo novo. Conforme Silva (2001), Sullivan (1996) e Tierney & Dilley (1998), ele era utilizado nas décadas de 1910 e 1920, nos Estados Unidos, para definir homossexuais afeminados e passivos que faziam sexo anal e oral com outros homens. Naquele contexto, o que era pejorativo no discurso dos heterossexuais passou a se tornar um símbolo de luta e resistência para os homossexuais que desejavam revolucionar os conceitos sobre o assunto. O termo, com toda a sua carga de estranheza e deboche, passou a ser assumido para caracterizar sua perspectiva de oposição e contestação. Desse modo, os/as *queers* são aqueles sujeitos que estão entre fronteiras, que assumem sua ambiguidade, que incomodam, provocam e fascinam (LOURO, 2004a). Para Sears (1999), a palavra *queer* é utilizada para significar aqueles/as que tenham sido definidos/as ou optaram por se definir como “outsiders” sexuais.

O objetivo da vertente teórica em questão é problematizar e interrogar a sexualidade considerada “normal” (a heterossexualidade), assim como os processos que criam os sujeitos normais (hegemônicos). Nesse sentido, ela propõe questionar as lógicas tradicionais que

operam o pensamento, discutindo as práticas e os pressupostos sociais que enfatizam a heterossexualidade como normal/ natural.

Sendo essa uma posição desconstrutiva e reconhecendo que as categorias não podem ser vistas em separado, diversos/as autores/as (BARNARD, 2004; MUÑOZ, 1999; SOMMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003) têm focado em seus trabalhos as possibilidades de *queer race*, ou seja, de problematizar, desestabilizar e abalar a matriz de referência do construto raça. Nas palavras de Barnard (2004, p. 2) “não vejo a sexualidade e a raça como componentes distintos da subjetividade dos eixos de poder”. Isto porque as normalizações e exclusões são reproduzidas diretamente em nossa sociedade, e também porque estas discussões estão implícitas nas questões de heterossexualidade compulsória (SULLIVAN, 2003).

Barnard (2004) afirma que a ideia de trabalhar a *queer race* deve caminhar em conjunto com a ideia de desidentificação, conceito que é apresentado por Muñoz (1999) como o oposto de identificação. Assim, desidentificar seria desconstruir os sentidos negativos construídos ao longo dos tempos e que reforçam algumas características do/a negro/a como ruim, ladrão/a, perigoso/a, feio/a e sujo/a, entre outras. A desidentificação propõe um diálogo direto com a matriz e busca desestabilizar conceitos arraigados.

Em vista disso, nesta tese “queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier” (LOURO, 2004a, p. 38), com o objetivo de desestabilizar e problematizar sedimentações de qualquer natureza. Wilchins (2004) reforça o pensamento de que toda norma é sempre opressiva e dominadora. Cabe abrir aqui um parêntese para destacar que considero um grande problema a maneira como as pessoas se relacionam com a norma. Afinal, o que seria do homem se não houvesse normatividade? Nem sempre a norma é opressiva; a questão é como ela foi constituída e quais as relações envolvidas nesse processo. Contudo, as normatizações não podem ocasionar sofrimento humano (PRINS; MEIJER, 2002).

Por conseguinte, a proposta é romper com as oposições binárias que existem tanto nos discursos homofóbicos como nos discursos que favorecem a homossexualidade, pois estes não escapam à heterossexualidade como norma (LOURO, 2004a), assim como ocorre com os discursos de gênero e raça. Desse modo, desconstruir as oposições binárias que regem a formação da identidade também é revelar as relações de poder que estão por trás delas e os jogos de verdade que se organizam e são por elas organizados (CARLSON, 1998).

Miskolci (2012) explica que o *queer* não é uma defesa da homossexualidade, e sim uma recusa aos valores morais violentos que instituem uma fronteira entre os/as que serão aceitos e os/as que serão relegados/as ao desprezo e à humilhação coletiva. Neste caso, a preocupação central é deixar claro que não há um lugar determinado para a sexualidade, ou seja, que a proposta é desconstruir locais usualmente determinados como hetero, homo ou bissexualidade. Da mesma forma, não existe um lugar para os demais marcadores das subjetividades, isto é, gênero, classe social, masculinidades, raça. Trata-se de um lugar não fixo de engajamento e contestação (JAGOSE, 1996); portanto, a posição *queer* é construída com um conjunto vago e indefinido de práticas e posições políticas que tem o potencial de interrogar conhecimentos normativos e identidades (SULLIVAN, 2003).

Para Sullivan (2003), *queer* é um posicionamento que potencialmente pode ser tomado por todos aqueles que se sentem marginalizados como resultado de sua orientação sexual, raça, classe social, gênero etc. Ao desnaturalizar o entendimento de sexo, gênero e desejo, as teorias *queer* negam a heteronormatividade, a homonormatividade, a tolerância¹⁰⁹ e a visão de minorias; em outras palavras, uma perspectiva capaz de dar respostas a pessoas cuja solidariedade com coletivos é contraditória. As teorias surgem, dentre outras possibilidades, como réplica às definições rígidas de identidade que pretendem homogeneizar todas as pessoas LGBT, isto é, lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (BACHILLER, 2005).

Esta perspectiva, conforme Sullivan (2003) e Wilchins, (2004), ancora-se em diversos estudos: a concepção dos atos de fala de Austin ([1962]1990), pela qual todas as enunciações são performativas; os conceitos de iterabilidade e de citacionalidade propostos por Derrida ([1972]1988), desenvolvidos a partir dos estudos dos atos de fala performativos de Austin; a vertente de desconstrução de Derrida ([1972]1988), que propõe problematizar a lógica dos binarismos ou desconstruir os discursos com os quais a Modernidade ocidental operava; e a perspectiva foucaultiana de que o poder é exercido nas microrrelações.

Os/as teóricos/as *queer* recorrem a Derrida ([1972]1988) e Butler (2003), entre outros, para deslocar o foco das identidades para a cultura, os contextos institucionais e as estruturas linguísticas e discursivas. Com isso, segundo Seidman (*apud* LOURO, 2004a, p. 46),

A teoria queer constitui-se menos em uma questão de explicar a repressão ou a expressão de uma minoria homossexual do que em uma análise de uma figura hetero/homo como regime de poder /saber que molda a ordenação dos desejos, dos comportamentos e das instituições sociais.

¹⁰⁹ Pensar em tolerância significa pensar a partir da lógica assimilacionista.

O processo de desconstrução proposto por Derrida permite repensar a lógica ocidental que opera com os binarismos que trabalham com um sujeito ou ideia central, e com o outro na posição de oposto, de subordinado ou de abjeto¹¹⁰ (BUTLER, 1999). O primeiro representa a norma, a regra; e o segundo o inferior, como nos exemplos heterossexual/ homossexual, branco/ negro. Neste aspecto, o termo *abjeção* corresponde ao espaço reservado pela sociedade/ coletividade àqueles/as que não se integram ou que constituem uma ameaça ao bom funcionamento da ordem social e política. Segundo Miskolci (2012), a abjeção representa a experiência de ser temido, recusado com repugnância, uma vez que sua existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é ser comunidade. A abjeção pode ser vista de várias formas, desde o/a homossexual que é xingado/a ou ridicularizado/a, ao/à negro/a que é relegado/a a uma posição de subalternidade. Ela ataca o que há de mais íntimo no sujeito. Neste enfoque, os abjetos são os corpos que não têm valor ou são desconsiderados, são aqueles corpos que não importam (BUTLER, 1999)¹¹¹.

Nessa perspectiva, Derrida nos leva a pensar sobre a linguagem e os significados aplicados ao corpo (WILCHINS, 2004), propondo que essa norma seja abalada, desconstruída, repensada. Nas palavras de Louro (2004a, p. 42) “desconstruir um discurso implica minar, escavar, perturbar os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma”. Desconstruir seria trabalhar muito próximo da tradição, pois será esta que possibilitará a reflexão necessária a esse processo. A desconstrução pode ser o caminho para alcançar a descentralização, para buscar novas possibilidades de pensamento e, principalmente, para escapar de lógicas interiorizadas. Assim, o que os teóricos *queer* geralmente pensam como sexo ou raça pode permitir o afastamento de noções essencializadas de gênero e sexualidade como fundamentos assumidos nas identidades e relações sociais (SULLIVAN, 2003). *Queer* entende a sexualidade, a raça, o gênero e a identidade como fluidas, construídas, em processo, contraditórias, híbridas e provocativas¹¹²; neste sentido, é uma posição desconstrutiva de posições binárias, como por exemplo, homo-hetero, negro-branco, homem-mulher.

Por esse caminho, Halberstam (2005) elabora os conceitos de tempos e espaços *queer* como possibilidades para entender comportamentos não normativos. Assim, o conceito de tempo está relacionado aos modelos de temporalidade que emergem na contemporaneidade,

¹¹⁰ Para a autora, o termo *abjeto* designa as zonas inabitáveis da vida social, que são povoadas por aqueles que não gozam o *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do inabitável é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito.

¹¹¹ Devo ressaltar que, ao longo de seus textos, a autora não define ou nomeia quem seriam esses sujeitos abjetos.

¹¹² Barnard (2004) afirma que *queer* não é um substituto de gay, e que nem todos os gays, lésbicas e transexuais são *queer*; portanto, qualquer identidade vivida de maneira fixa ou estereotipada não é *queer*.

em que diversas pessoas optam por viver fora do tempo da reprodução e da família. Já os espaços são lugares em que as pessoas se engajam e seguem em direção contrária ao que é considerado espaço público, e que possibilitam o confronto¹¹³.

As teorias *queer* não se constituem em um ponto de chegada, pois sua proposta é um ponto de partida; significam desafiar e fazer valer a voz e o poder do outro (TIERNEY; DILLEY, 1998). Para Nuñez (2005), trata-se de uma forma diferente de entender a cultura e a política, uma dissidência que centrifuga a dominante, cujo objetivo central é produzir e fazer circular novos discursos (efeitos *queer*) que contribuam para problematizar e trocar certas regras do jogo de dominação.

Ao propor um novo entendimento para a cultura e a política, a visão essencialista de identidade passa a ser questionada. Como será visto na próxima seção, na contemporaneidade o discurso opera na construção dos sujeitos e marca as subjetividades.

3.4 Identidades sociais na contemporaneidade: o discurso operando na construção do sujeito

De acordo com Wilchins (2004), a contemporaneidade permite compreender que o discurso é uma força a ser reconhecida, capaz de produzir desde o pensamento binário de corpos dóceis ao discurso sujeito homossexual. Com um discurso tão poderoso, a liberdade é impossível; não podemos escapar do poder discursivo que marca nossa própria subjetividade.

O pós-estruturalismo defende que não existe o “eu” *a priori*, antes de sua imersão na cultura. Ele é construído nas relações sociais e com os sistemas de poder e saber. Nesse sentido, o “eu” não é autônomo, ele é feito para o outro. Os teóricos afirmam que não existe uma essência, uma existência pré-determinada, e que o indivíduo é concebido a partir de efeitos de verdade do sistema de poder/ conhecimento, que são histórica e culturalmente construídos. Neste enfoque, a categoria *identidade* é colocada entre aspas¹¹⁴, pois tende a ser, segundo Butler (2003), instrumento de regimes regulatórios tais como a normalização de categorias e estruturas opressivas.

O corpo não tem *status* ontológico, pois o sujeito é efeito de sua ação e não a causa. O corpo não pertence ao sujeito, e sua validade decorre dos efeitos semânticos que o sujeito

¹¹³ Como exemplo, podemos pensar no expressivo número de travestis que retornam às salas de aulas, em diversas escolas.

¹¹⁴ Utilizo o termo entre aspas para lembrar que, mesmo consciente de suas limitações, esse construto é necessário para refletirmos sobre as lógicas identitárias e os binarismos; em muitas situações, o termo é político.

produz no mundo. Neste sentido, Butler (1999) afirma que os corpos são materializados e regulados com base nas normas instituídas pela sociedade. Para tal, estas normas têm que ser constantemente repetidas e reiteradas. Assim, ser homem ou mulher consiste em obedecer ou não às normas regulatórias socialmente impostas. A autora salienta que o sexo é um construto materializado através dos tempos. Ele não é uma simples condição ou um fato estático de um corpo, mas um processo pelo qual normas regulatórias (discursos, conhecimento, poder) se materializaram por meio de uma reiteração forçada de normas.

Butler (1999, 2003) busca desnaturalizar o sentido biológico de sexo e gênero, mostrando que são culturalmente construídos e reforçando assim o seu caráter discursivo. A autora mostra que os sentidos são dados culturalmente e construídos discursivamente. O corpo é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de corpos que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do gênero (BUTLER, 2003).

Por esse caminho, a autora se apoia no pensamento de Austin ([1962]1990), de que “dizer é fazer”. Nesse sentido, os enunciados realizam o que nomeiam. O autor classifica os enunciados em dois grupos: aqueles que descrevem o que está sendo dito, como por exemplo: “O dia está lindo” ou “Está chovendo”; e aqueles que realizam o que está sendo dito, quando, por exemplo, durante um batizado o padre diz: “Eu te batizo em nome do pai”; ou depois do parto, quando o médico afirma: “É menino!”. Em sua obra, Austin classificou o primeiro grupo como enunciados constatativos ou atos perlocutórios; já o segundo grupo foi nomeado como enunciado performativo ou ato ilocutório, uma vez que produz consequências ao dizer algo. O enunciado é uma ação, visto que não pode ser separado dos atos linguísticos que o nomeiam e o constituem. Segundo Salin (2012, p. 143), “as ações podem ser constituídas como atos de fala ilocutórios que, no ato de enunciação, realizam o que nomeiam”. Desta forma, uma ação constatativa é uma ação performática.

Dito de outra maneira, é a linguagem que nomeia, produz e garante a existência dos corpos e sujeitos (WILCHINS, 2004). Para Butler (2003, p. 48), “a identidade é performativamente constituída, pelas próprias expressões tidas como resultados”. Assim, a performatividade deve ser entendida como uma prática reiterativa na qual o discurso produz aquilo que nomeia. Ainda conforme a autora (1999, p. 167), “ela é sempre uma reiteração da norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta e dissimula as convenções das quais ela é uma repetição”.

Nessa perspectiva, o “eu” é efeito das performances. Primeiramente não existe um eu, pois ele é constituído através do processo performativo. De acordo com Sullivan (2003), o sujeito é constituído na e por meio da performance, deixando clara a inexistência de um eu especialmente porque as performances são realizadas pelo outro; são realizadas para uma audiência, e a identidade é instituída através de uma repetição estilizada de atos corpóreos (BUTLER, 2004a). Para reforçar a ideia de que a linguagem nomeia as coisas e a de que sexo e gênero não são naturais ou dados, Butler (1999, 2003) se vale do conceito de interpelação, um sentido especificamente teórico para descrever como as posições de sujeito são conferidas e assumidas através do ato pelo qual a pessoa é chamada (SALIN, 2012); portanto, como dito acima, o sexo não tem nada de natural ao ser teorizado como interpelação nas relações de poder e nas normas socialmente impostas. Então, ao dizer “Qual é, negão?”, estou interpelando alguém como negro e como homem másculo.

Para reforçar a interpelação, é preciso que a norma seja constantemente citada¹¹⁵. As performances acabam por fortalecer os discursos com valores hegemônicos, as identidades, os conceitos de masculino, de feminino e sobretudo de gênero. Segundo Butler (2003), o gênero é uma estilização, uma repetição, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, que se cristalizam com o tempo e produzem a aparência de substância, criando um aspecto de natural e dado. O gênero é sempre um fazer, sendo mais verbo do que nome. Para Butler (2004a, 2004b), ele cria a ilusão de uma identidade coerente e é sempre um tipo de fazer, uma prática de improvisação dentro de uma cena. Cabe destacar que a ideia de repetição mostra que, como ocorre com uma peça teatral, a repetição nunca é igual, pois sempre depende do contexto.

Nesse enfoque, a performatividade cria condições para definir o gênero como uma performance, uma fábrica de gestos e atitudes que são repetidos, congelados e reforçados pelas práticas discursivas. Butler (2003) nos ensina que o gênero é efeito de verdade, uma ficção, e que as categorias heterossexual e homossexual também são ficções culturais. O gênero constitui a identidade que ele diz revelar; uma performance só se torna real na medida em que é realizada.

A performance tem o objetivo estratégico de perpetuar o gênero nas relações binárias, pois elas conferem as leis sociais explícitas (BUTLER, 2004a). Conforme Sullivan (2003), todas as performances estão imbricadas nas relações de poder hegemônicas, mesmo quando

¹¹⁵ Ao citá-la, estamos provocando repetições e reforçando as normas sexuais e de gênero para qualificar o sujeito na matriz (dominante) heterossexual.

buscam a contestação. Butler usa a citação no sentido derridiano. Segundo Salin (2012, p. 129), “Butler argumenta que a citacionalidade de Derrida pode ser utilizada como uma espécie de estratégia queer para converter a abjeção e exclusão das identidades sexuadas, generificadas, não sancionadas em agência política”. Em outras palavras, existe uma possibilidade de agência, de mudança a partir do momento que as citações são constantemente re-citadas, podendo ocorrer modificações ao longo desse processo; com isso, talvez criem novos significados – tal como acontece nos jogos e na brincadeira do telefone sem fio, em que a mensagem é ressignificada a partir dos que a ouvem e a repassam.

Dessa maneira, os signos linguísticos e a citacionalidade podem se constituir em uma prática subversiva em relação à norma. Ao mesmo tempo, as performances de gênero podem subverter as regras ou a materialização. Isso porque nunca são totalmente completas, existem corpos que não se conformam completamente às normas pela qual a materialização é imposta. O que mostra que a sexualidade e gênero não podem ser completamente capturados pela regulação de corpos impostos pelas relações de poder e conhecimento. Sempre veremos corpos que subvertem, transgridem as normas.

Defendo o argumento de que a escola e a educação, de um modo geral, podem se beneficiar com essas discussões. Assim, na próxima seção proponho algumas reflexões sobre as possibilidades de desestabilizar os binarismos presentes no currículo ao se trabalhar com a pedagogia *queer*.

3.5 O currículo *queer* e a educação: possíveis contribuições

Todas as questões propostas ao longo deste texto estão presentes nas escolas. Alunos/as gays, lésbicas, transexuais, intersex, travestis, negros/as e indígenas integram nossas salas de aula. Como professores/as, temos a responsabilidade de prover normas de proteção para esses sujeitos. Tais questões não podem ser negligenciadas, devendo ser discutidas e problematizadas. Somos responsáveis pelo que escolhemos não ensinar às crianças (KING; SCHNEIDER, 1999). Segundo estes autores, nossas escolhas dizem muito sobre o que valorizamos, o que tememos e como esperamos que esses valores sejam adotados por nossos/as alunos/as.

Sears (1999) salienta que ensinar *queer* não é ensinar sexo, nem se trata de um estratagema da agenda gay. A pedagogia *queer* não se limitaria a introduzir questões de sexualidade e raça no currículo ou a reivindicar que o currículo incluísse materiais que

combateriam atitudes homofóbicas e racistas. Ela vem buscar a inteligibilidade para todos os sujeitos, propor possibilidades de pensar em vidas que não são pensadas ou reconhecidas como tal. Nas palavras de Miskolci (2012, p. 17), a perspectiva *queer* “exigiria repensar a educação a partir das expectativas que foram historicamente subalternizadas, até mesmo ignoradas, mas que podem ajudar a repensar nossa sociedade, buscar superar injustiças e desigualdades”.

Dessa forma, a proposta é buscar novas possibilidades de trabalhar o que pode se tornar pensável (BRITZMAN, 1996), o que significa desenvolver atividades simples e rotineiras da sala de aula, colocando em questão a naturalização da raça, da classe, da heterossexualidade, da masculinidade, as relações entre sexo biológico e identidades sexuais. Uma pedagogia e um currículo *queer*, segundo Louro (2004a), estariam voltados para o processo de produção das diferenças, trabalhando principalmente com as instabilidades e a precariedade das identidades. O que está em questão não é a causa da homossexualidade, mas os fatores que desencadeiam a homofobia, o heterossexismo e o racismo. Segundo Pinar (1998), uma pedagogia *queer* desloca e descentra; o currículo *queer* não é canônico – ele busca quebrar a lógica binária em que operam os currículos tradicionais.

Nessa direção, Moita Lopes (2008a, p. 141) afirma que “ao problematizar visões normatizadoras da sexualidade a teorização *queer* pode iluminar nosso trabalho em educação”. Isto porque oferece novas possibilidades para se pensar tanto as práticas sociais como os discursos sobre sexualidade, raça e classe que circulam nos contextos e cotidianos escolares, criando possíveis caminhos para que professores/as possam desessencializar e desnaturalizar discursos que reforçam binarismos ou visões essencializadas das sexualidades. Desse modo, as teorias *queer* se propõem a trabalhar a partir da ótica das diferenças, pela qual estamos implicados/as na criação desse/a outro/a; quanto mais nos relacionamos com ele, mais o reconhecemos como nós mesmos (MISKOLCI, 2012). Este deve ser o mote da teoria: aprender por meio da diferença cultural.

Um outro aspecto relevante das teorias *queer*: a ignorância é tomada como o outro do conhecimento, passando assim a ser colocada em questão. Sedgwick (1990) e Britzman (1996) confirmam que a ignorância não é neutra, ela é o outro do conhecimento. Segundo Luhmann (1998), a ignorância não é um estado passivo de ausência, uma simples falta de informação; é uma dinâmica ativa de negação, uma recusa ativa de informações; é uma oposição excludente do conhecimento e constituinte do mesmo. Em suma, a ignorância não é o oposto ao conhecimento, mas uma oposição ao saber.

A ignorância não é vista como a falta de informação, e sim uma forma de resistência psíquica, o desejo de não saber, o que talvez possa ser descrito como uma posição. Nesta visão, a ignorância passa a ser questionada e compreendida como um modo de conhecer. Com esse enfoque e de acordo com Louro (2004a), a ignorância da homossexualidade pode ser lida como um modo particular de conhecer a sexualidade. Nas palavras da autora, “ao declarar sua ignorância, ele/a pretende afirmar, implicitamente que ‘não têm nada a ver com isso’, ou seja, que não reconhece o envolvido/a nessa questão de forma alguma” (p. 68). Os teóricos *queer* propõem, então, que devemos aprender com a ignorância.

Não se trata, porém, de introduzir um novo conhecimento ao currículo. A questão central é problematizar o conhecimento inscrito, desestabilizar os binários e as verdades construídas sobre gênero, sexualidades, raça, classe. Doty (1993), Moita Lopes (2013) e Moita Lopes & Fabrício (2009) apresentam o conceito de momentos *queer* como possibilidades de construir leituras *queer* da cultura popular, buscando apresentar os elementos *queer* que constituem a heteronormatividade. Pretendem assim mostrar o *queer* no que é considerado como normal, e o normal no que é considerado *queer*, como uma forma de questionar o quê e por quê sabemos sobre as coisas normais (TIERNEY; DILEY, 1998). Os momentos *queer*, ainda segundo Moita Lopes e Fabrício (2009), são significados de gênero e sexualidade¹¹⁶ que se tornam invisíveis quando operamos na lógica da heteronormatividade, abrindo os horizontes de significações de novas performances.

Nessa perspectiva, a exemplo de diversos/as autores/as, entre os quais Sapon-Shevin (1999)¹¹⁷, nós professores/as podemos trabalhar as diversas disciplinas e seus conteúdos utilizando as teorias *queer*. Moita Lopes e Fabrício (2010) destacam que trabalhar com essa teorização pode oferecer como ganhos epistêmicos e éticos as possibilidades de mostrar a natureza construída dos discursos sobre os quais vivemos, e a viabilidade de localizar os interesses que balizam as tramas dos significados que nos orientam cotidianamente.

Para que esse trabalho seja possível, os corpos precisam estar presentes em sala de aula, fato que dificilmente acontece. Hooks (2001) lembra a influência do pensamento judaico-cristão nas escolas em relação à renúncia dos desejos e prazeres do corpo. Assim, “ao acreditar nisso, indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (p. 115). Nesse mesmo sentido, Louro (2001a) destaca a dificuldade de se trazer o prazer e o corpo para a sala de aula, ao afirmar que, nas escolas,

¹¹⁶ Aqui acrescento raça e classe social.

¹¹⁷ A autora apresenta um trabalho *queer* com a disciplina música.

“[...] a associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças” (p. 41). A autora deixa claro que a forma de se pensar sexualidade nas escolas ainda atende ao modelo hegemônico reprodutivo cristão, que não privilegia as diversas possibilidades de vivenciar as múltiplas sexualidades. Pensando nisso, o movimento *queer* visa privilegiar a erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar (LOURO, 2004a); em outras palavras, erotizar significa ensinar sem deixar de lado os corpos, os desejos e os prazeres.

O mesmo processo deve acontecer no que diz respeito às discussões sobre raça no contexto escolar. A utilização dos referenciais teóricos propostos pela teoria *queer* para discutir raça, por meio da desidentificação, poderia ser um grande ganho para a educação (MUNÕZ, 1999). Os discursos produzidos que circulam nas salas de aula buscariam colocar em questão as visões essencializadas dos/as negros/as. Como pai de dois adolescentes e professor do ensino fundamental, defendo o argumento de que privilegiar a desidentificação, conforme sustenta o autor, poderia auxiliar os/as jovens estudantes no processo de construção de suas identidades sociais.

Em conversa informal com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, uma aluna disse que nas novelas, com poucas exceções, a mulher negra é sempre doméstica ou balconista; quando é rica, foi prostituta que recebeu herança (como aconteceu na novela *Aquela Beijo*, na Rede Globo, em 2011). Em outro argumento apresentado pelo grupo de alunas, as negras são sempre empregadas, mas quando a doméstica é cinderela eles optam por uma atriz branca¹¹⁸; segundo as alunas, a mulher negra nunca terá chance de sair do fogão.

Fatos como os acima descritos fazem parte do cotidiano das escolas, assim como os dois próximos exemplos, trazidos pelos meus filhos, mas que são questionamentos que certamente circulam entre os/as diversos/as alunos/as presentes nas salas de aula. Durante a Eurocopa (2012), o jogador da Itália Mario Balotelli, após obter grande visibilidade no jogo contra a Alemanha, anunciou que seria pai. Ao ler a manchete na internet e antes de ver a foto da esposa dele, minha filha disse: “Aposto que é branca, estes jogadores negões não podem fazer sucesso que procuram uma branca, as negras não têm vez com estes caras”; para sua confirmação (ou decepção), ao ver a foto, ela viu que a moça em foco era realmente branca. A mesma questão é abordada por Costa de Paula (2010): homens negros que começam a

¹¹⁸ A novela em questão é *Cheias de Charme*, da mesma emissora e no mesmo horário (19h). Apesar de o trio de protagonistas incluir uma atriz negra, na faixa etária desses/as alunos/as – 14 a 16 anos –, a personagem mais nova e que vive a história da Cinderela chama mais atenção do que a personagem vivida pela atriz negra, que é casada e vive tendo problemas com o marido.

ascender social e economicamente, muitos por meio do futebol, assumem sua preferência pelas mulheres brancas. A pesquisa realizada por Melo e Moita Lopes (2013) reforça esta assertiva. Ao analisarem as performances identitárias encenadas por mulheres negras em uma comunidade do Orkut, a autora e o autor mostram as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras ao falarem de seus relacionamentos afetivos, principalmente aquelas que buscam relacionamento com homens negros.

O segundo exemplo descreve uma posição contrária e envolve meu filho, o único negro de sua turma. Um dia minha filha exclamou: “Nossa, ele se sente, fica com esse riso na cara se achando o negão!”. Realmente, no meio da turma, a segurança dele é maior do que a dela porque entre os rapazes a masculinidade e a virilidade negra são bastante valorizados.

Tais situações são comuns em diversas escolas e lares. Um aluno de 16 anos¹¹⁹ revelou que não consegue namorar meninas negras. Segundo ele, não sabe por quê, até “fica”¹²⁰, mas não namora. O mesmo acontece com algumas meninas negras que dizem não querer namorar rapazes da sua cor. A fala de uma aluna de Duque de Caxias me chamou atenção: “Preto, professor, não dá, não tenho como, quero mudar!”. Tudo isso porque apenas as relações heterossexuais estão em questão nesse momento. Para um jovem negro homossexual a situação é muito mais difícil; se for demasiadamente efeminado, o sofrimento é ainda maior. Em muitos casos, devido às identificações da sexualidade do homem negro, diversos grupos não aceitam que sejam homossexuais.

Essas ocorrências me levam a acreditar que a desconstrução dos processos de identificação com os quais a identidade negra é elaborada possibilitaria aos/às jovens construir outras histórias. A questão implícita nesta seção é a de como as teorias *queer* podem propiciar novas possibilidades de operar o currículo por meio do questionamento e da problematização das lógicas binárias. Defendo, assim, o argumento de que procurar novas formas de repensar e reinventar a vida social, de produzir ou repensar os conhecimentos, torna-se um dos pontos fundamentais da vida contemporânea, o que possibilitaria imaginar um outro futuro e novos espaços de sociabilidade.

Ao buscar pluralizar as formas de pensar sexualidades, gênero, masculinidades, raça e classe, ao procurar aliviar o sofrimento humano, a teoria *queer* pode oferecer um referencial teórico para que professores/as se empenhem em desenvolver um trabalho visando a

¹¹⁹ Negro, alto, forte, aparência muito bem cuidada, sempre muito bem vestido e elegante.

¹²⁰ Ficar, entre adolescentes, significa não ter compromisso com o outro, como no caso de namoro. Assim, eles/as saem, conversam, abraçam, beijam e até podem se relacionar sexualmente, porém sem compromisso.

construção de um novo mundo, de uma sociedade mais humana e dedicada às pessoas, à natureza, ao bem-estar. Um mundo no qual o racismo, a homofobia e todas as formas de preconceito não terão espaço; onde o que será levado em conta é o ser humano e não sua raça, gênero ou sexualidade.

4 DECOLONIALIDADE E TEORIAS *QUEER* NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O futuro nunca se anima a ser de todo presente sem antes ensaiar, e esse ensaio é a esperança. (BORGES, *apud* MOITA LOPES, 2006a)

Este capítulo tem como proposta central discutir como a decolonialidade e as teorias *queer* podem contribuir para abordar as questões de masculinidades, sexualidades, gênero, raça e classe social em sala de aula e construir uma proposta pedagógica que, além de privilegiar os conhecimentos da disciplina, permita enfatizar essas questões. Apesar de constituírem teorizações de bases estruturais diferentes, acredito que a escola pode tentar integrar alguns pressupostos teóricos em busca de novas alternativas para o diálogo entre as diferenças e de novos espaços de produção de conhecimentos, onde as vozes socialmente negadas ou silenciadas possam ser reconhecidas como sujeitos.

Nos dois capítulos anteriores apresentei as duas teorizações, seus processos de construção, implicações e propostas, e agora sugiro a busca de um diálogo entre a decolonialidade e as teorias *queer*. A primeira defende as relações entre a modernidade/colonialidade, destacando que a herança da colonização ainda molda os sujeitos da atualidade e se apoia em bases pós-marxistas. A segunda procura questionar normas e discursos que materializaram corpos de forma subalternizada, ao problematizar a ideia de que a essência está filiada à corrente pós¹²¹. A interseção entre as duas teorizações contribui para operarmos com o momento atual em que estamos inseridos. Em suma, a contemporaneidade permite a circulação de vários discursos, nos mais variados contextos.

A localização geográfica e geo-histórica dos grupos de pensadores/as que formulam esses estudos também merece ser destacada. Mignolo (2003) procura mostrar que, enquanto o grupo decolonial (latino-americano) elabora suas críticas da modernidade a partir do sul global, o grupo pós-moderno apresenta suas reflexões vindas do norte global. Devo destacar que, embora esta tese siga a corrente teórica decolonial, não defendo sua utilização exclusiva visto que essa linha se propõe a trabalhar apenas com autores do sul. No meu entender, é importante também recorrer a autores dos EUA e da Europa – tanto que lanço mão de exemplos de Judith Butler, pois não considero viável esquecer das contribuições do pensamento e das teorizações dessa autora simplesmente por uma questão geográfica. Acredito que a interseção dessas linhas de pensamento pode contribuir para ampliar o

¹²¹ De acordo com o capítulo 1, falar em pós-modernidade significa discorrer sobre uma enorme gama de pensamentos.

arcabouço de conhecimentos e as possibilidades de vislumbrar o melhor conviver, evitando sofrimento para diversas vidas humanas.

Em vista disso, na tentativa de desenvolver um diálogo busco enfatizar alguns pontos comuns e outros pontos divergentes entre as duas teorizações, sempre deixando claro que o meu objetivo final é procurar caminhos que permitam contribuir para a prática pedagógica em sala de aula nas escolas de ensino regular que recebem diferentes sujeitos com suas subjetividades. Assim, inicio este capítulo propondo algumas reflexões sobre a possibilidade da apropriação crítica das duas teorizações; em seguida tematizo questões relativas às diferenças, ao universalismo, às relações de poder, à materialidade do corpo; e, para encerrar, destaco algumas utopias, probabilidades para se pensar em uma agenda de trabalho, política e intervencionista para a sala de aula.

4.1 Reflexões iniciais

Optei por apoiar-me em Moreira (2010a) para me posicionar a favor de uma apropriação crítica entre as duas teorias, em um trabalho intelectual que se utilize da interseção entre a autonomia e o pós-modernismo; nas palavras do autor, um projeto educativo que vise valorizar o processo de construção da autonomia em uma perspectiva neomarxista “continua útil, tanto por propiciar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conclamar a cumplicidade na proposição de novas alternativas” (p. 108). Ao mesmo tempo, tal projeto necessita pensar nas histórias locais, abrir espaço para as pequenas narrativas, para questionamentos das concepções de verdade e das explicações produzidas pelas grandes narrativas. Acredito que as correntes pós-modernas possam “oferecer um potencial para questionamentos radicais das concepções pedagógicas tradicionais e para a formulação de propostas curriculares pautadas pela intenção de resistir ao status quo” (MOREIRA, 2010a, p.108). Desse modo, talvez seja possível trabalhar as articulações entre os sistemas macro e micro de forma interconectada.

Em um primeiro momento as teorias *queer* podem ajudar a problematizar as normas que oprimem os sujeitos sociais, a desestabilizar os binarismos propostos (hetero-homo, branco-negro, entre outros), a questionar construtos sobre heteronormatividade, heterossexualidade, masculinidades e raça, a pensar em vidas vivíveis e em processos de inteligibilidade (BUTLER, 2004a); em um segundo momento, a perspectiva decolonial pode contribuir para dar voz aos sujeitos subalternizados conscientes de seus processos de

colonialidade, possibilitando a formação de sujeitos reflexivos, críticos, mais humanos, capazes de reconhecer, valorizar e principalmente conviver com o outro (WALSH, 2009a, 2009b). Dessa maneira, a intenção é tentar colaborar para a construção de novos conhecimentos rumo à transformação e à constituição de subjetividades inconformistas e rebeldes (SANTOS, 1996).

Contudo, se a proposta assemelha-se a uma utopia, saliento que o desejo de transgredir significa buscar possibilidades de construir novas realidades. Segundo Pennycook (2006, p. 74), transgredir é “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”; para Hooks (1994), transgredir é mover para além das fronteiras, reconhecer as limitações e buscar conhecer o que está além do que é permitido. A autora defende a importância da transgressão docente, seguindo adiante com alunos e alunas, cruzando fronteiras. Assim, ao lançar mão de diferentes paradigmas (DENZIN; LINCOLN, 2006) para trabalhar com mestiçagem e propor um diálogo entre as duas teorias, busco trilhar, arriscar e descobrir novos caminhos. Vislumbro encontrar novas possibilidades para trabalhar e tematizar as múltiplas sexualidades, as questões de raça, gênero, masculinidades e classe social, nas salas de aula e nos currículos escolares.

Estou convicto de que esta preocupação é central à educação, uma vez que tais questões estão a cada dia mais presentes nos contextos sociais e principalmente na mídia, provocando diversas reações. Ao mesmo tempo em que presenciamos casais homoeróticos nas novelas¹²² e nos shoppings, percebemos o crescimento da homofobia e dos crimes de ódio que também são noticiados diariamente pelos meios de comunicação. Outro exemplo a ser citado é a matéria publicada no jornal O Globo sobre a alarmante ameaça da Aids para as novas gerações, e que reporta o aumento da contaminação entre jovens homossexuais e bissexuais do sexo masculino de 15 a 24 anos (ALENCASTRO, 2011).

Tais jovens estão certamente presentes em nossas escolas, necessitando de atenção, cuidado e, principalmente, de se sentirem participantes do cotidiano e das interações escolares. Como eles/elas, outros/as jovens gays, lésbicas, travestis, transexuais de diversas raças e classes sociais reivindicam o direito de ser reconhecidos/as como sujeitos. Estas questões, entre outras, invadem as escolas e discutem nossas práticas curriculares, sendo ainda mais graves nas periferias e regiões mais pobres.

¹²² Neste ano de 2013, a novela *Amor à vida*, das 21 horas da Rede Globo, trouxe a discussão sobre a (homos)sexualidade para a mesa de jantar da família, o que entendo como um grande ganho para a expansão da discussão dessa temática.

Durante as paradas LGBT de 2013, o jornal O Globo (2/9/2013, p. 12) destacou a manifestação na comunidade do Complexo da Maré e publicou as palavras do organizador sobre as dificuldades de se organizar um evento pelo respeito à diversidade nas comunidades: “O gay na Zona Sul costuma ter nível superior, mas, na favela, dificilmente chega à universidade. As dificuldades econômicas e sociais mostram como as barreiras que a comunidade LGBT precisa enfrentar na comunidade são ainda maiores”. Esta fala vem confirmar como o processo de construção das sexualidades e masculinidades em regiões periféricas subalterniza o/a homossexual e o/a apaga até no processo de conscientização pela luta por seus direitos¹²³.

Essa situação continua a ocorrer em paralelo à grande resistência social em abrir e/ou permitir possibilidades de desenvolvimento de um programa de orientação sexual que atenda às reais necessidades de informação e diálogo. Para exemplificar, cito a proibição e banalização do material produzido pelo Governo Federal, vulgarmente batizado de “kit gay”. Esta ocorrência indica que a realização de um programa de orientação sexual pautado apenas na biologia, em doenças ou gravidez, e que ensine a utilizar preservativos, não vem provocando o efeito necessário. Precisamos pensar em novas possibilidades de ação.

Apesar dos avanços no campo educacional com a LDB n.º. 9.394/96, da criação dos PCNs (PCN)¹²⁴ – que propõem que as escolas discutam e desenvolvam um programa de orientação sexual – e das Leis 10.639/03 e 11.645/08¹²⁵, que recomendam o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena, precisamos buscar novos caminhos para a efetivação dessa discussão nos contextos escolares. Atualmente, diversos fatores como religião, preconceito, desconhecimento e medo dificultam a problematização e a discussão desses temas nas escolas, o que me impulsiona a refletir sobre novas possibilidades de discussão, novos caminhos para tentar intervir, construir novas práticas e imaginar novos espaços e um

¹²³ Minha experiência de trabalho em periferias mostrou que muitas travestis e gays têm medo da vida nas comunidades, pois, ao mesmo tempo que se sentem aceitos (se se comportarem como femininos), é nesses locais que ocorrem grandes crimes de ódio, incluindo assassinatos com grandes requintes de crueldade. Há dois anos (2011), perto da comunidade onde trabalho em Duque de Caxias, moravam quatro travestis que foram assassinadas em um final de semana; seus familiares foram proibidos até mesmo de buscar os corpos.

¹²⁴ Moreira (1996) já apresentava, naquela época, sua descrença em relação às mudanças substantivas nos PCNs. Segundo o autor, os novos conteúdos e temas dos PCNs não deveriam configurar um currículo multicultural. Isto porque uma educação e um currículo multi/ intercultural exige um contexto democrático de decisões sobre conteúdos e interesses representados. Em outras palavras, sempre devemos ter em mente que para haver uma educação inter/ multicultural é preciso que a realidade afete e seja afetada pelas práticas pedagógicas. Vale destacar que quase 15 anos se passaram e a observação do autor continua bastante pertinente, uma vez que a utilização do documento tem sido pouco expressiva ao longo desses anos. No caso específico da cidade do Rio de Janeiro, as propostas da Multieducação (Secretaria Municipal de Educação) tiveram uma abrangência muito maior que os PCNs.

¹²⁵ Como professor de diversas escolas da rede pública, observo que essas leis ainda estão sendo trabalhadas com uma perspectiva folclórica, em que o 20 de novembro é momento de samba, feijoada, desfile de beleza negra e encenações que ainda reforçam o caráter escravocrata do negro. Penso que, na prática, ainda faltam avanços substanciais para que o/a negro/a e o/a índio/a sejam tirados da situação de exotismo para serem colocados como sujeitos problematizadores de sua história.

novo futuro. Acredito que tais teorizações desenvolvidas no currículo podem colaborar para aliviar o sofrimento humano, valorizando vidas que não são valorizadas, fazendo com que vidas possam ser contadas como humanas e como tal legitimadas (BUTLER, 2004a).

Nessa perspectiva, compreendo como currículos de gênero, sexualidades, masculinidades, raça e classe social, os espaços/ tempos onde sujeitos interagem, as ações escolares, as ações culturais e as tecnologias (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, músicas, meios midiáticos etc.), significadas na cultura, ensinam e regulam o corpo produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de viver em sociedade. Nesse contexto, o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram lutas em torno de diferentes significados sobre o social e o político.

É por meio do currículo, concebido como elemento nuclear da política educacional, que os distintos grupos sociais – especialmente os dominantes – expressam sua visão de mundo, seu projeto social e suas “verdades” (SILVA JUNIOR; MOREIRA, 2010). Sendo assim, problematizar e questionar esse espaço pode ser o caminho inicial no processo de formação de novas subjetividades que não se conformam com normas opressoras.

4.2 Teorias *Queer* e Decolonialidade: um diálogo possível?

Concordo com Moreira (2010a) quando afirma que a prática curricular é um espaço privilegiado em que se pode tentar conciliar um projeto que permita a construção da autonomia com princípios pós-modernos. Assim, para promover o diálogo entre estas duas teorias, recorro a Pennycook (2006) com vistas à transgressão de trabalhar simultaneamente com os arcabouços teóricos de Fanon e Foucault para entender os dois lados da questão. A aplicação dessas duas lógicas (desessencialização e promoção da autonomia) pode contribuir para a abertura de novas possibilidades de configuração das práticas curriculares.

Desse modo, é necessário operar com a estrutura crítica de Franz Fanon e com o ceticismo epistemológico de Michael Foucault – por um lado, com a urgência e as realidades do embate político; por outro, a necessidade de sempre questionar nossas próprias pressuposições, assim como as dos outros.

Assim, de um lado temos os decoloniais, preocupados com as estruturas de poder, o embate, as resistências, a emancipação. De acordo com Oliveira & Candau (2011, p. 90) “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização,

ou seja, também supõe sua construção e criação”. A proposta é focalizar a estrutura do poder e não pensar apenas nas diferenças étnico-raciais. O grupo também entende que as diferenças e desigualdades foram historicamente produzidas, e que suas raízes se encontram no processo de colonização, que subalternizou o outro.

Na teoria decolonialista, a base dos questionamentos é a raça, pois ela determina o princípio organizador das hierarquias do sistema-mundo. Como projeto de futuro e sociedade, esta perspectiva revela o desejo de emancipar, de libertar o subalternizado das amarras impostas pelo processo de colonização, de buscar possibilidades para construir um projeto alternativo ao racismo epistemológico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. Entendo que o ganho ético em se trabalhar com esta teorização é poder trazer para o cotidiano das salas de aulas as vidas de sujeitos que foram apagados, silenciados pela modernidade/colonialidade, fazendo com que os próprios sujeitos busquem possibilidades de reconstrução de subjetividades.

De outro lado, as teorias *queer* podem nos levar a compreender que os sujeitos sociais não são a-históricos, e que as ideias de mundo real e de objeto são efeitos atrelados aos eixos imbricados de poder/ saber/ subjetividade, provocados por relações de forças constituintes de arranjos sempre provisórios, mutáveis e moduláveis (FABRÍCIO, 2006). Tal entendimento pode nos permitir colocar em questão as categorias naturalizadas e essencializadas como homem, mulher, sexualidades, heteronormatividade, identidade e poder, repetidamente interrogando os modos de pensar e mostrando que não existe uma essência, pois somos sujeitos do discurso. Vale lembrar que o processo de desessencialização é político, uma opção que busca destacar que não existe o *a priori*, que a realidade não é dada, e que não há nada de natural nos discursos que buscaram construir o ser humano.

Com base nas palavras de Moita Lopes (2008a, p. 144), percebe-se os ganhos éticos dessa teorização:

Ao desessencializar os desejos de qualquer tipo, ao compreendê-los como estando em construção, ao desestabilizar a posição da heterossexualidade como matriz, ao despatologizar a homossexualidade, ao contemplar a natureza discursiva e mutável das sexualidades, e ao não defender nenhum desejo sexual em especial como mais legítimo ou hierarquicamente superior ao outro, há nesta visão a possibilidade de re-criação/desnaturalização da vida social.

Nesta perspectiva organizo a discussão entre as duas teorizações, articulando os pensamentos e buscando refletir sobre cada ponto proposto a partir dos possíveis ganhos éticos e políticos que possam contribuir para a construção de uma prática pedagógica efetiva.

4.3 Entre as diferenças cultural e colonial

Uma questão explícita ao longo desta tese é a dificuldade que a escola enfrenta ao trabalhar com o/a outro/a, o/a diferente. A escola tende a regular, normatizar e valorizar a neutralidade; porém, as diferenças fazem parte da vida social, elas se relacionam e se mesclam. Dessa forma, propor que a escola e a educação valorizem e reconheçam as diferenças significa dizer que estamos todos/as implicados/as no processo de construção do outro, que valorizamos o diálogo; portanto, esse ato de dialogar poderá propiciar novas e reais possibilidades de questionamentos.

Assim, valorizar as diferenças seria colocar em questão a crença na neutralidade e reconhecer que hierarquias foram historicamente construídas, que vozes foram silenciadas, que subjetividades foram subalternizadas. As duas teorizações vão priorizar a valorização das diferenças como forma de reconhecimento do outro e possibilidade de problematização e término das hierarquizações.

As teorias *queer* defendem que a diferença é cultural, tomando por base a centralidade da cultura (HALL, 1997). Vistos através das lentes foucaultianas, não há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade (FABRÍCIO, 2006). Toda luta acontece no campo cultural.

No entanto, os decoloniais argumentam que a diferença é colonial, como nas palavras de Mignolo (2003, p. 10): “O lugar onde se articulou o ocidentalismo como imaginário dominante”. O grupo defende que o pensamento do colonizador, ao impor sua cultura, deixou marcas que até hoje definem e subalternizam os/as colonizados/as e que estão impregnadas em nosso modo de viver e agir. Castro-Gómez & Grosfoguel (2007) afirmam que para os decoloniais a cultura está entrelaçada ao processo de economia política, não sendo dele derivada. Da mesma forma, a diferença colonial está diretamente relacionada à dimensão do poder, tendo este poder sido construído a partir do processo de colonização, um aspecto não enfatizado nas discussões da diferença cultural.

Os/as teóricos/as do sistema-mundo (os decoloniais) têm dificuldade de pensar a cultura, ao passo que os/as que trabalham com a perspectiva *queer* passam por apuros na conceituação dos processos político-econômicos. Como se pode constatar, ambas as correntes flutuam entre os perigos do reducionismo econômico e os riscos do reducionismo cultural (CASTRO-GÓMEZ; GRASFOGUEL, 2007).

Neste particular, acredito que o diálogo entre as duas teorizações pode contribuir para a construção de uma prática curricular em sala de aula que permita ao subalterno compreender melhor como o modelo homem/ branco/ heterossexual/ cristão vai determinar/ dominar o processo de hierarquização das identidades; principalmente porque a atividade de colonização desenvolvida pelos europeus foi marcada por um capital social e cultural heterossexual, machista, racista. O que talvez possa levar o/a aluno/a a perceber a relevância de pensar que todo o processo de subalternização é definido tanto pelo pensamento de hierarquização cultural quanto pelo pensamento colonial.

O exercício de desestabilizar, problematizar e historicizar as identidades talvez permita que os/as estudantes percebam como se constituíram os processos hierárquicos – a hierarquia racial que privilegia os povos brancos europeus. Como os dominantes eram os europeus masculinos, construiu-se uma hierarquia de gênero que privilegia os homens e a estrutura patriarcal. No entanto, levando em consideração a categoria mulher em conjunto com a categoria raça, no processo hierárquico as mulheres brancas detêm um privilégio maior em relação às negras e indígenas.

No que tange à sexualidade, o processo de colonização reforçou o domínio da heterossexualidade em relação às demais sexualidades. A bem da verdade, vale recordar que a maioria dos grupos africanos e indígenas das Américas não percebia a sexualidade entre homens como patologia. As preocupações com as interdições e patologizações são oriundas do colonizador, do homem branco. Entretanto, atualmente nota-se a difícil aceitação dos homens negros para com a homossexualidade negra, uma vez a colonialidade do poder e o senso comum os construíram como reprodutores, enfatizando sua sexualidade na estrutura falocêntrica (conforme apresentado no capítulo anterior).

O mesmo aconteceu com a religiosidade a partir da imposição do cristianismo. Com o apoio dos jesuítas, o colonizador privilegiou o cristianismo em relação às demais religiosidades e espiritualidades. Desse modo, as crenças negras e indígenas passaram a ser vistas como cultos ao pecado e ao diabo. De acordo com diversas pesquisas (por exemplo, CAPUTO, 2008), esses sujeitos de religiosidade diferente das dominantes sofrem com a discriminação em ambientes escolares e sociais.

Não se pode deixar de destacar a hierarquia linguística e a produção do conhecimento. Ao longo dos anos, o saber produzido na Europa se consolidou como o conhecimento considerado válido, assim como a linguística sempre privilegiou as línguas europeias, subalternizando as demais (MIGNOLO, 2003).

Em vista disso, sustento que a interseção entre as propostas de diferença cultural e colonial pode levar os/as alunos/as a perceberem que os discursos centrados na cultura e na diferença cultural constituem nossa herança colonial. Em outras palavras, trata-se de uma herança marcada pela colonização do poder, do ser e do saber. Hoje, ao resgatarmos e buscarmos valorizar as múltiplas culturas, estamos procurando descolonizar o currículo e os modos de ser, viver e pensar dos nossos povos. O pior desta herança, nas palavras de Castro-Gómez (2007, p. 79), é que ela “contribui para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do ocidente”.

4.4 Entre conhecimentos e particularismos

Como mencionado anteriormente, outro ponto diretamente relacionado às duas teorizações utilizadas é o processo de construção do conceito de conhecimento e verdade universal. Tais saberes estão condicionados às questões de diferença e hierarquia que acabam valorizando e dando maior credibilidade a determinadas vozes, enquanto silenciam outras. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Em relação às concepções de universalismo, as propostas preconizadas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo trabalham com base no cânone ocidental; ou seja, dentro dos domínios do pensamento e da prática da colonialidade do poder e do saber. As discussões sobre o processo de colonização, e de como esse pensamento nos afeta, não fazem parte do arcabouço teórico. Por sua vez, a perspectiva decolonial vislumbra as visões dos críticos do sul global, que pensam a partir do corpo e de lugares raciais subalternizados. Em outras palavras, a teoria decolonial conclama que o/a colonizado/a deva pensar como o conceito de universalismo foi construído¹²⁶.

O que está em jogo aqui é o local de enunciação, o lugar geopolítico de quem fala. Na perspectiva decolonial, o sujeito enunciador e o lócus de produção de conhecimento situam-se em um mesmo plano. Segundo Mignolo (2003), a decolonialidade é uma crítica da modernidade baseada em experiências geopolíticas e nas memórias da colonialidade.

Ao mesmo tempo, as duas teorizações valorizam e reconhecem a necessidade da historicização desse processo. A teoria decolonial propõe conhecer a história para perceber

¹²⁶ Grosfoguel (2007) apresenta um instigante estudo sobre a construção do universalismo ocidental a partir da tradição filosófica, percorrendo os pensamentos de Descartes a Marx e logo em seguida propondo outras lógicas de construção de universalismo, com destaque para a afro-caribenha.

como os processos de colonização influenciam a construção, a desumanização, a desvalorização de sujeitos e conhecimentos. As teorias *queer* se utilizam da história para mostrar que não existe uma essência e para se afastar da visão da produção de conhecimento como verdade única. Ambas reconhecem e valorizam o diálogo, deixando claro que não se trata de incluir um novo conhecimento no currículo, e sim de repensar a lógica pela qual o currículo opera.

Dessa forma, a proposta de articular estas duas teorizações seria o reconhecimento de que não existe um conhecimento universal, mas sim pluriversal (MIGNOLO, 2003, 2007). Nesse enfoque, a contemporaneidade pede um pensamento que articule as genealogias desperdiçadas pelo planeta e que ofereça modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas outras (MIGNOLO, 2007). Ademais, nosso momento histórico pede que todas as possibilidades de produção de conhecimento sejam articuladas e não hierarquizadas.

Assim sendo, proponho a junção dos diversos conhecimentos. Vislumbro que médicos/as possam trabalhar com curandeiros/as, que meteorologistas possam discutir com pajés, que professores/as articulem seus conhecimentos com *griotts*¹²⁷, e sucessivamente; que os saberes ditos de base científico-acadêmica possam ser articulados aos conhecimentos propiciados pela mãe natureza. Tudo isso sem hierarquização, sem binarismos que destaquem uns dos outros, e sim com integração, articulação e respeito.

4.5 As relações de poder em questão

Pensar em relações de poder é tentar responder a algumas questões como: Quem tem o poder de definir o outro ou as coisas? Qual a extensão ou quais os efeitos ou resultados deste poder? De que maneira os poderosos afetam os outros para produzir os resultados desejados? Quais as possibilidades de escapar do domínio do poder?

O poder é a competência de alcançar ou produzir resultados. No caso das relações sociais, esses resultados podem afetar os/as outros/as significativamente. É um mecanismo que constrói lógicas de verdades e uma visão diferenciada de mundo. Como um dispositivo, ele é exercido por meio de práticas legitimadas pela sociedade, preservando a dominação de determinados grupos. No entanto, os grupos que não se enquadram nesses modelos criam mecanismos de luta e resistência. A luta se caracteriza pela resistência às relações de poder e se desenvolve em arenas ou campos específicos. São elas o outro lado do poder, conforme

¹²⁷ Responsáveis pela guarda e transmissão das histórias orais na cultura afro-brasileira.

mostra Roberto Machado na introdução do livro de Foucault (1979, p. XIV): “Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças”.

Neste ponto cabe explicitar as formas como as duas teorizações questionam e operam com as lógicas que constroem as verdades. Sem perder de vista a relação com o outro, elas buscam colocar os binarismos historicamente construídos em questão. Ambas operam a partir da lógica dominante, procurando problematizá-la e interrogá-la. As duas teorizações recusam as lógicas interiorizadas que reconhecem a superioridade de uma identidade em relação à outra; ambas têm como foco central o poder.

Para os/as decoloniais o poder é centralizado nas estruturas. Ao historicizar a constituição dessas estruturas, pode-se constatar que o processo de dominação e constituição do poder tem início no século XVI com o controle do trabalho, dos recursos e produtos, após a consolidação das relações colonizador e colonizado (QUIJANO, 2007). O autor também nos mostra, ao longo de seu trabalho, que tais relações representavam as outras já conhecidas em torno do capital e do mercado mundial. A partir desse pensamento foi então cunhada a expressão *colonialidade do poder* (como citado no cap. 2). Desse modo, a questão que permeia a discussão é a busca pelo estabelecimento das relações entre a escola e a economia, a educação e a produção, isto porque escola e educação contribuem para que a sociedade permaneça capitalista, dividida em classes, e mantendo as relações de poder entre colonizadores e colonizados.

Conforme destacado no capítulo anterior, para os/as *queer* o poder é difuso, não havendo um centro específico de atuação. A proposta aqui é analisar e desconstruir o outro, o dominante, a partir de seus opostos (isto é, heterossexualidade-homossexualidade). Assim, olhar o poder sob o foco das lentes foucaultianas é pensar nos micropoderes. Foucault concebe o poder como uma relação, móvel, fluida, capilar e presente em toda parte. O poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo, resultado dos aparatos discursivos e institucionais que o constroem (SILVA, 2001).

Nessa perspectiva, poder e saber são mutuamente dependentes. O saber não é o outro do poder; não existe saber que não seja vontade do poder e nem poder que não se utilize do saber para criar seus mecanismos de dominação. Ambas as teorizações reconhecem que um elemento é constitutivo do outro.

No meu entender, trabalhar com essas duas teorizações pode contribuir para simultaneamente percebermos as relações entre o macro e o micro. Em outras palavras, é possível pensar como um discurso ou um dispositivo de poder discriminado em nível macro é recebido e vivenciado em nível micro. Pode-se então, ao mesmo tempo, entender como são organizadas as lutas, as resistências e as contra-hegemonias nos dois níveis.

4.6 O corpo em questão

Dentre as questões levantadas no capítulo 3, mencionei que para os pós-estruturalistas o eu não pré-existe ao discurso, e o corpo não possui *status* ontológico. Esse pensamento se reverte em um dos questionamentos mais contundentes desta teorização, ou seja, o fato de não considerar a existência do corpo físico, relacionando tudo ao discurso.

No entanto, cabe ressaltar que, segundo Butler (1999), entre os pós-estruturalistas existe, sim, a preocupação com o processo de materialização dos corpos. Nas palavras da autora, “o fato de que a matéria é sempre materializada tem que ser pensado, na minha opinião, em relação aos efeitos produtivos e, na verdade, materializadores do poder regulatório, no sentido foucaultiano” (p. 163).

O que nos chama atenção é o processo de materialização, ou seja, como o discurso opera no processo de materialização de corpos e faz com que alguns destes sejam subalternizados e outros não. O que está em jogo é a forma como este corpo material é regulado pelas normas e convenções ritualizadas nele inscritas. Sobre esta questão, em entrevista a Prins & Meijer (2002, p. 157) Butler acrescenta:

A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia. Eu me enfureço com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem nossos corpos no mundo.

A pergunta que se coloca é como podemos buscar caminhos para opor a ideia de que existe algo de natural no processo de construção dos corpos. A proposta é destacar que o discurso materializou a existência desses corpos, fazendo com que alguns se tornassem abjetos e não inteligíveis, enquanto outros eram reconhecidos como tal. Desse modo, ainda de acordo com Butler (PRINS; MEIJER, 2002, p. 163): “[...] discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue”.

Já os decoloniais propõem pensar que todo o processo de hierarquização e poder passa pela corporeidade; porém, ao defenderem as relações entre colonizados e colonizadores e as questões raciais como fonte de subalternização de um povo, eles acabam por sugerir a ideia de materialidade, fato que – me arrisco a afirmar – acaba por dar a ideia da existência de uma essência. Contudo, cabe lembrar que o grupo reconhece a importância da linguagem e do discurso no processo de construção do outro. Castro-Gómez & Grosfoguel (2007) sustentam que a linguagem determina não só a economia mas também a realidade social de seu conjunto, ao mesmo tempo que Quijano (2007) enfatiza que a corporalidade é o nível decisivo das relações de poder. Todo o processo de colonialidade terá suas implicações diretas sobre o corpo, a partir do impacto da linguagem/ discurso.

Nesse sentido, as palavras de Castro-Gómez & Grosfoguel (2007, p. 21) devem servir de reflexão: “A cumplicidade das ciências sociais com a colonialidade do poder exige a emergência de novos lugares institucionais e não institucionais onde os subalternos possam falar e serem escutados”. Acrescento que a preocupação com os sujeitos e as identidades subalternizadas ao longo da história, buscando novas formas de reescrever a contemporaneidade, é comum entre os dois grupos.

As duas teorizações apresentam preocupações com o humano, interrogam os processos pelos quais esse corpo foi materializado e constituído, vislumbram que todos os modos de vida sejam legitimados. Acenam para a valorização das vidas que resistem a modelos de assimilação e propõem legitimar vidas que não são legitimadas. Enquanto as teorias *queer* vão contribuir para a desestabilização dos discursos e normas que constroem os sujeitos, além de determinar e hierarquizar as interações sociais, a decolonialidade vai mostrar como a matriz colonial afetou e continua afetando todas as dimensões da existência social que perpassa a formação das subjetividades, raça, sexualidades, religiosidades etc.

4.7 Pensando sobre a emancipação do sujeito

Ao pensar na possibilidade de desenvolver uma proposta pedagógica que articule as duas teorizações, acredito ser de fundamental importância refletir sobre um projeto de emancipação. Ao criticar o processo de concepção de um sujeito autônomo e racional, as teorias *queer* colocam em questão a noção de emancipação e libertação que é defendida pelas teorizações críticas. Por sua vez, os decoloniais propõem que os/as colonizados/as encontrem caminhos para problematizar o processo histórico que os/as construiu como subalternos/as.

Uma vez que foram eles/as que sofreram as violências impostas, cabe-lhes buscar novas formas e alternativas para as questões sociais e a convivência humana. O problema é que esta é uma proposta com uma perspectiva bastante essencializada, ou seja, procura-se descolonizar a partir da visão de identidades essencializadas; ou seja, os decoloniais trabalham no sentido de identidades enquanto movimento social, o que acaba por não considerar os diversos fragmentos e contradições desses grupos.

Talvez seja esta a principal dificuldade de diálogo entre os decoloniais¹²⁸ e os teóricos *queer*. As teorizações *queer* atingem frontalmente as propostas dos movimentos sociais que necessitam trabalhar com grupos “negros, gays, mulheres”. Não podemos negar, porém, a importância dos ganhos políticos conquistados por esses movimentos, como também não podemos contestar a importância da desessencialização das normas. Assim, vislumbro um diálogo que salvasse o melhor das duas propostas, e que se proponha a entender as lutas políticas por meio da lógica do “essencialismo estratégico”¹²⁹.

Nesta reflexão sobre as possibilidades de operar com as duas teorizações, proponho ouvir as vozes marginalizadas de negros/as, gays, lésbicas, pobres, homens e mulheres sob uma perspectiva em que fatores sociais, culturais, políticos e as diversas subjetividades estejam imbricadas. Olhemos para cada sujeito buscando perceber como as diferentes subjetividades estão interseccionadas. Neste projeto, procuro ir além da ideia iluminista de salvação do sujeito, mas sem alcançar as ideias de Bauman (2003), que propõem deixar o mundo com está, sem intervenções de outros na forma de pensar. Idealizo um projeto de emancipação capaz de integrar as propostas de Freire tanto na pedagogia do oprimido (2005) como na pedagogia da autonomia (2010), em que a ideia de emancipação esteja diretamente relacionada à humanização, à conciliação com as questões culturais e com as políticas de redistribuição e reconhecimento sugeridas por Fraser (2002).

Ciente da relevância do papel desempenhado pela escola, principalmente entre os/as jovens das periferias urbanas, área em que atuo e desenvolvo este projeto de pesquisa, sustento que uma das nossas responsabilidades é tentar formar subjetividades¹³⁰ rebeldes (SANTOS, 1996), isto é, que não se conformem com normas capazes de subalternizá-las e que busquem novas possibilidades de reinventar a vida social. Para tanto, esse projeto de emancipação deve incorporar e dar voz aos diversos grupos sociais silenciados e

¹²⁸ Reporto-me aqui principalmente aos movimentos sociais. Ao escrever decoloniais, refiro-me ao fato de que esta perspectiva nasce a partir das lutas sociais.

¹²⁹ Termo cunhado por Spivak, que defende a possibilidade de selecionar e iluminar aspectos de uma identidade que sirva como elemento de luta política.

¹³⁰ Nesta tese a utilização do termo identidade tem o sentido de subjetividade.

subalternizados ao longo dos anos, sem hierarquizá-los. A exemplo de Moita Lopes (2006a, p. 96), acredito que “há várias emancipações sociais fundamentadas na ética e na politização da vida social”.

4.8 Uma utopia?

Encerrando este capítulo, apresento algumas possibilidades reais de diálogo entre as teorizações. Contudo, antes de iniciar minhas reflexões devo salientar que a pedagogia decolonial não apresenta uma proposta formal para a escola de ensino regular, inserida no sistema de ensino. Esta pedagogia não está conectada ao sistema escolar. Suas propostas, baseadas no pensamento de Paulo Freire e Franz Fanon, se articulam com escolas sindicais, escolas indígenas, quilombolas. Apesar disso, nesta tese almejo apropriar-me de algumas propostas dessa teorização para trabalhá-las em escolas de ensino formal e regular da rede pública. Acredito que a pedagogia decolonial no campo educacional regular pode contribuir para que os sujeitos subalternizados ao longo da história se percebam como tal e busquem novos caminhos ou caminhos outros para a construção de sua autonomia.

Nessa direção, planejo construir um diálogo com os estudos *queer*. Em um primeiro momento, as teorias *queer* podem ajudar a desestabilizar as noções de gênero, sexualidades e masculinidades hegemônicas, a problematizar visões essencializadas e subalternizantes de raça, de heteronormatividade e de heterossexualidade, e a tentar romper com as dicotomias. Para as discussões em sala valorizo os momentos *queer* (DOTY, 1993; MOITA LOPES, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2009), que podem ser úteis no início desse processo. Em um segundo momento, a perspectiva decolonial pode auxiliar na busca de espaços alternativos para a construção de novos conhecimentos rumo à transformação. Desse modo, as duas perspectivas poderão auxiliar a promover uma nova leitura da história com base em outros aspectos, isto é, ler duvidando da verdade contida naquele processo de historicização e procurando enfatizar como seria a visão dos grupos subalternizados. Tal postura permitirá trazer à cena os povos que foram violentados, levando-nos a vislumbrar novas/ outras possibilidades de conhecimento e relações de poder. Acredito que, a partir da união das propostas das duas teorizações, será possível quebrar regras, transgredir, buscar novos caminhos para a prática de sala de aula.

Com essa proposta em mente, novamente recorro a Pennycook (2006) para reforçar os níveis de tensão em trabalhar com as duas teorizações e saborear os imperativos de usar

Fanon e Foucault na defesa da importância de um processo de ensino engajado em práticas problematizadoras:

Por um lado, dentro dos imperativos de lidar com o mundo real dos embates, há demandas em competição por um foco na dominação/no controle (efeitos contingentes e contextuais do poder), na disparidade (desigualdade e necessidade de acesso), na diferença (comprometimento com a diversidade) e no desejo (compreendendo como identidade e agenciamento/ação estão relacionados). Por outro lado, reconhecendo o imperativo foucaultiano de sempre interrogar os próprios modos de pensar, de manter um ceticismo constante em relação aos conceitos e modos dos pensar. (p. 82-3).

Com isso, aproprio-me das palavras de Fabrício (2006, p. 49), ciente “[...] de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas”, e proponho a criação de uma agenda de trabalho. Ao decidir trabalhar com as duas teorizações em sala de aula, busco desenvolver uma agenda política, transformadora/ intervencionista e também ética, que possa ser perseguida por objetivos que determinarão o desenvolvimento pedagógico, tais como:

- reconhecer, problematizar, estranhar e desestabilizar: aqui a proposta é interrogar os discursos essencializados e naturalizados que circulam na sociedade e que tanto causam discriminação, sofrimento e dor às pessoas; mostrar como esses discursos promovem a desigualdade e a hierarquização;

- valorizar as diferenças e reconhecer a igualdade de direito a uma educação de qualidade: é relevante trazer à tona as diversas identidades culturais e buscar promover o diálogo entre elas, em prol do reconhecimento e da valorização em uma linha horizontal, sem hierarquização; refletir sobre a diferença colonial e buscar construir novas conexões, objetivando uma educação para a vida; reconhecer a importância da luta pelo direito de igualdade quando este for necessário ao reconhecimento e valorização de determinada identidade;

- resgatar identidades e saberes: pensar sempre nas identidades individuais, coletivas e institucionais, nas histórias de vidas, nos saberes ancestrais, nos processos de hibridização cultural como movimento dinâmico que se relaciona com o local e o global, produzindo novas interações e questionando o conceito único de universal e de centro;

- articular as relações centro/ periferias: aqui a proposta é pensar o que o subúrbio, a periferia, pode ensinar ao centro;

- aprender, reaprender, transgredir: a partir dos olhos do subalterno, buscar uma nova lógica, pensar fora do discurso do dominante, subverter o pensamento colonial; refletir sobre

quais conhecimentos são centrais para a construção da realidade; resgatar os saberes que foram excluídos, omitidos, silenciados, ignorados e subalternizados no processo de colonização. Nesse sentido a proposta é articular saberes, deixando claro que não se trata de uma discussão entre universalismo e relativismo/ particularismos, e sim de procurar um universal concreto que inclua as particularidades epistêmicas. De acordo com Mignolo (2003), trata-se de pluriversalizar o conhecimento, ou seja, trazer múltiplos saberes para a sala de aula sem hierarquizá-los;

- construir novas possibilidades: a proposta é refletir e ressignificar as práticas escolares; interrogar sobre a educação e sociedade que temos atualmente e como queremos viver no futuro, em que tipo de sociedade, como conviver com o outro e com a natureza;
- valorizar a autodeterminação; mostrar que as comunidades e os povos subalternizados precisam pensar e lutar pelos seus projetos de reconstrução social.

Defendo o argumento de que a decolonialidade e as teorias *queer* podem dialogar em prol de um currículo que valorize os conhecimentos e vislumbre novos caminhos para discutir as múltiplas sexualidades, masculinidades, as questões de gênero, raça e classe social, além de abrir novos caminhos para o combate à homofobia, à discriminação pela sexualidade, ao racismo e à misoginia nos currículos e espaços escolares.

No entanto, se tudo isto parece uma utopia, um sonho distante, recorro às palavras de Moita Lopes (2006b, p. 104):

Ainda que seja de opinião de que não somos nada sem utopia, uma vez que é o sonho que nos faz pensar em alternativas para as questões que se apresentam nas várias esferas de nossas vidas, prefiro pensar que este capítulo compreende a LA¹³¹ como lugar de ensaiar a esperança.

Limito-me aqui simplesmente a ampliar o universo da Linguística Aplicada para o universo da educação. Apesar desta proposta, no presente momento, se configurar como uma utopia, estou convicto de que nós professores/as temos a obrigação de buscar maneiras para proteger nossos/as alunos/as e contribuir para que eles/as se construam como sujeitos, evitando sofrimentos e angústias sempre que possível. Este caminho pode ser vislumbrado.

¹³¹ Linguística Aplicada.

5 O DESENHO DA PESQUISA: METODOLOGIA, CONTEXTO E SUJEITOS

Uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2008a).

De acordo com o que vem sendo apresentado desde o primeiro capítulo, a preocupação em trazer discussões e tematizar questões sobre sexualidades, gênero, masculinidades e raça em sala de aula é uma constante em minha prática pedagógica. Contudo, uma análise mais atenta desse processo pedagógico mostrou que nem sempre consegui aliar o programa de artes a essas questões. Isto porque, quando elas surgiam no contexto escolar, eu acabava interrompendo o programa de Artes para lhes dar uma maior atenção – o que não contribuía de forma integral nem para o aprendizado de Artes, nem para um maior aprofundamento nas discussões, pois acabava por criar a ideia de fragmentação; ora o cuidado do conhecimento, ora o da cultura.

Em consequência, as questões estruturais e hegemônicas acabavam intocadas no cotidiano, pois a constante repetição do discurso que apoiava sua legitimação não sofria uma constante problematização, prevalecendo assim o discurso da aceitação e da tolerância ao outro. A falta de uma discussão mais ampla e o silenciamento por parte de alguns/mas colegas professores/as acabavam privilegiando a assimilação do outro; obviamente, contanto que este/a outro/a aceitasse se sujeitar às regras impostas.

Para tentar atender às propostas dos projetos e programas apresentados pelos governos¹³² (federal, estadual e municipal), a Escola Experimental¹³³ em que atuo como professor criou o projeto Núcleo de Atendimento e Ajuda Mútua (NATAM), pelo qual os/as alunos/as teriam um encontro bimestral com o corpo docente para discutir questões de sexualidade, gênero, raça, drogas e gravidez indesejada, entre outras. Apesar de considerar tal medida como um avanço em relação às outras escolas em que trabalho, ainda me incomodava o distanciamento dessas discussões em relação às disciplinas. Essa separação de temas acabava por não privilegiar a união entre os conhecimentos das disciplinas e os temas discutidos no projeto; assim, tais questões continuavam sendo postas à margem.

¹³² Propostas criadas desde as LDBs 9.394/96 e 10.639/03, PCNs e Programa Saúde nas Escolas (PSE), entre outros.

¹³³ Nome fictício. Escola localizada no município de Duque de Caxias, onde desenvolvi o trabalho que discuto nesta tese. A escola será tematizada em outra seção.

Tornava-se necessário criar um plano que permitisse incluir essas temáticas no programa da disciplina de Artes. Para tanto, a metodologia da pesquisa-ação se revelou um importante caminho para a realização desse projeto, cujo desenvolvimento pode contribuir para a integração dos temas às discussões do conhecimento escolar e provocar mudanças de entendimento e respeito às diferenças culturais e coloniais a partir de uma ação sistemática. Ciente das críticas e múltiplas abordagens propostas pela pesquisa-ação, para fins de orientação busquei os princípios teóricos defendidos por Barbier (2004), Candau & Leite (2007), Franco (2005), Rocha (2013), Thiollent (2011), Tripp (2005) e Zeichner & Pereira (2005), que apontam a relevância de trabalhar com esta metodologia quando se deseja articular teoria e prática no mesmo processo de produção de conhecimento e como um caminho de pesquisa acadêmica tão válida quanto às demais.

Nessa perspectiva, o objetivo central deste capítulo é apresentar a pesquisa-ação como metodologia, o contexto e os sujeitos envolvidos/as no processo da pesquisa. Essa narrativa corresponde à intervenção realizada ao longo de 2012. Neste sentido essa proposta, que visou ampliar a discussão teórica¹³⁴, integrou de maneira mais efetiva o projeto pedagógico da escola e o planejamento curricular da disciplina ministrada pelo professor pesquisador: Artes.

Nesta primeira seção apresento algumas reflexões sobre a pesquisa-ação. Em seguida, tematizo o Programa Saúde nas Escolas (PSE) proposto pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias, para então destacar a Escola Experimental. Minha experiência na escola e a atuação como professor pesquisador são tematizadas a seguir, com os sujeitos de pesquisa – a turma 604 – apresentados na seção subsequente. Traço então um breve histórico da disciplina de Artes, explicando como ela é trabalhada na Escola Experimental. Na sexta seção, justifico de que forma as propostas do multiculturalismo, teoria *queer* e decolonialidade me auxiliaram a planejar a intervenção. Por fim, na última seção listo os instrumentos utilizados para a geração de dados.

5.1 Pesquisa-ação: em busca de possibilidades

O conceito de pesquisa-ação representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos/as educadores/as: a relação entre teoria e prática dentro do mesmo processo de construção do conhecimento (MIRANDA; REZENDE, 2006).

¹³⁴ Trabalhar sexualidades, masculinidades, gênero, raça teoria *queer*, multi/ interculturalismo e decolonialidade no contexto da sala de aula.

Esta metodologia surgiu no contexto educacional nos anos 40, e de acordo com Monceau (2005) foi reconhecida com êxito, especialmente na França – a partir dos anos 70 –, quando foi privilegiada pela prática pedagógica¹³⁵.

Segundo Miranda & Rezende (2006), podemos situar a pesquisa-ação em dois grandes blocos: o primeiro, mais norte-americano, a partir da emergência do termo cunhado por Kurt Lewin nos anos anteriores à Segunda Guerra Mundial, indo até a década de 60; e o segundo, mais europeu, australiano e canadense, do final dos anos 60 até os dias atuais. Ainda de acordo com Miranda & Rezende (2006), destacam-se nas abordagens francesa e canadense, respectivamente, René Barbier (2002) e André Morin (2004), ao passo que nos estudos australianos os principais expoentes são Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988).

Silva (1993) e Molina (2007) reportam que essa metodologia de pesquisa começou a ganhar espaço no Brasil na década de 70, em virtude do processo de redemocratização do país e da organização da sociedade civil. Na área da educação, a pesquisa-ação possibilitou a revisão do papel social da escola. A partir daí, a escola passou a ser vista como peça de uma engrenagem social mais ampla, que reproduz o modelo de sociedade na qual está inserida, mas que também pode nela intervir (SILVA, 1993). Neste aspecto, as pesquisas quantitativas não davam conta de responder às questões impostas pelo momento histórico brasileiro.

A abertura política favoreceu a organização dos movimentos sociais, dos planejamentos participativos e dos processos de investigação, fato que, de acordo com Molina (2007), estimulou a valorização dos estudos qualitativos como pesquisa participante, estudos de caso, narrativas e histórias de vida que centram o olhar do pesquisador dentro da escola e da sala de aula. Segundo André (2001), nas décadas de 80 e 90 a análise de situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula constituiu uma das principais preocupações dos/das pesquisadores/as.

Molina (2007) revela que no Brasil se desenvolveram duas principais vertentes de pesquisa-ação no contexto educacional: a primeira aproximou-se dos modelos norte-americanos gerados com base nas ideias de Kurt Lewin e Stephen Corey. Nas palavras de Molina (2007, p. 17), foi “[...] Lewin que evidenciou e iniciou a noção de intervenção intencional e sistemática no meio social com objetivo de transformá-lo”. Esta visão se assemelha às propostas de Zeichner & Pereira (2005) para uma reflexão sobre a própria prática como possibilidade de transformação da realidade; já a segunda vertente teve origem

¹³⁵ O autor destaca que na Europa, e principalmente na França, este termo está desvalorizado devido à sua proximidade com o mundo dos práticos e seus problemas; em vista disso, normalmente tem sido utilizado o termo *intervenção*.

no pensamento de Paulo Freire, que inaugurou o caráter político-emancipatório com que a pesquisa em educação passou a ser utilizada. As obras *Educação para a liberdade* (1964) e *Pedagogia do oprimido* (1967) inauguraram não uma pedagogia, mas um novo caminho epistemológico” (MOLINA, 2007, p. 20).

Este novo caminho epistemológico – a diversidade de temáticas, métodos e enfoques – trouxe à tona diversos questionamentos para a pesquisa em educação. André (2001, p. 55) destaca os seguintes pontos: “O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimento? Como julgar o que é uma boa pesquisa? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise de dados?”. A autora revela como é difícil conciliar os papéis de ator/atriz e pesquisador/a no processo da pesquisa-ação, ou de adequar investigação e ação, “pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer” (p. 57).

A pesquisa-ação tende a ser pragmática, distinguindo-se claramente da prática; embora se caracterize como pesquisa, também difere da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática. O problema é que esse tipo de pesquisa requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005).

A pergunta central que norteia este estudo é como as questões de sexualidades, gênero, masculinidades e raça são abordadas e apresentadas nas salas de aula, na escola e no currículo, compreendido como espaço/ tempo em que os sujeitos interagem, e quais os significados culturais que ensinam maneiras de regular e educar os corpos. A perspectiva que orientou o meu trabalho buscou possibilidades de levar os/as alunos/as a se expressarem durante as aulas, apresentando suas visões de mundo e seus conceitos em relação ao tema proposto. O objetivo é o de realizar intervenções de maneira a discutir e problematizar possíveis visões essencializadas ou binaristas sobre as questões propostas, sugerindo que os/as alunos/as busquem alternativas para que o sofrimento humano possa ser evitado e privilegiando a procura por uma boa convivência em sociedade.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação tem efeitos de intervenção, e será esta intervenção que produzirá novos conhecimentos. Thiollent (2011, p. 20) define esta modalidade de pesquisa como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por outro lado, Barbier (2004, p. 60) apresenta o método espiral de pesquisa, ou seja, “[...] com suas fases; de planejamento, de ação, de observação, e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso”. Assim, a prática dessa pesquisa implica na mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à realidade vivenciada (MIRANDA; REZENDE, 2006). De fato, diversos/as autores/as sustentam que a proposta central da pesquisa-ação é promover a transformação social, reforçando os laços com as lutas mais amplas por justiça social (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; ZEICHNER; PEREIRA, 2005). Ela pode se constituir em significativa possibilidade para a reconstrução social, operando para tornar as sociedades mais humanas e justas.

Nesse sentido, Thiollent (2011, p.23) apresenta as estratégias metodológicas da pesquisa-ação:

Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social; o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada; há durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Além das considerações anteriormente enumeradas, Monceau (2005)¹³⁶ enfatiza que os/as participantes devem estar previamente comprometidos com as consequências decorrentes dos resultados que a pesquisa produzirá, o que reforça a relação e o envolvimento do/a pesquisador/a e dos/as participantes nesse processo. Barbier (2004) alerta que, na realização da pesquisa-ação, devemos empregar diversas técnicas e estratégias que “se aproximam mais das dos etnólogos e historiadores do que das análises correlacionais e dos métodos experimentais”, já que o rigor metodológico “repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação” (p. 60).

Barbier (2004) e Tripp (2005) descrevem as fases de investigação que configuram a pesquisa-ação. A solução do problema começa com sua identificação. Apesar das muitas

¹³⁶ De acordo com o autor, não estou realizando uma pesquisa-ação e sim uma intervenção, pois não houve uma motivação maior na escola. Para evitar este tipo de críticas à escolha da metodologia, uma alternativa foi encontrada por Candau & Leite (2007) ao definirem a pesquisa como um aceno para pesquisa-ação como formato inspirador, pois, de acordo com Thiollent (2011), os/as participantes não atuaram no processo de definição do problema. Afirimo, porém, que não me preocupo com uma definição de metodologia e sim com o rigor metodológico do seu desenvolvimento.

questões instigantes em sala de aula, é importante limitá-las a um ponto que seja significativo e possível de se realizar dentro das condições do trabalho diário (ROCHA, 2013). A segunda fase é o planejamento da prática, e a terceira fase corresponde à ação para implementar a melhora planejada, incluindo o monitoramento e a descrição dos efeitos da ação. A quarta fase configura a avaliação dos resultados da ação.

Como a proposta é uma espiral este ciclo se repete, pois cada um dos ciclos representa um ponto de partida para novas melhorias no ciclo seguinte (TRIPP, 2005). O próprio autor destaca que a reflexão é essencial em todo o processo – ela não pode ser colocada como uma fase no ciclo da pesquisa-ação; assim, o ciclo deve se iniciar por uma reflexão e terminar pela reflexão sobre como tudo se sucedeu.

Cabe ainda registrar a relevante contribuição de Rocha (2013) nesse processo de reflexão sobre as possibilidades da pesquisa-ação. A autora nomeia seu trabalho de pesquisa-ação como uma pesquisa-ação performativa, uma vez que entende “que todo discurso produz aquilo de que fala”. Ao mesmo tempo, ressalta que não é possível apontar mudança “pois isso implicaria em colocar em posição superior iluminada a observar os sujeitos e dizer onde a realidade social ficou diferente” (p. 107). Contudo, minha opção política pela decolonialidade se deu no intuito de abrir um espaço para que o/a colonizado/a repensasse ou tentasse repensar o processo. Ainda assim, não me vejo como um sujeito iluminado; vejo-me com um professor, um sujeito do processo que, em conjunto com os/as alunos/as, busca novos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa.

Por outro lado, Yin (2010) enfatiza que, para a realização de uma pesquisa com rigor metodológico, devemos utilizar como estratégia múltiplas fontes de evidências por meio da triangulação desses dados. Assim, para responder às questões propostas, apresento como elementos para a construção de dados: o diário de campo, registros audiovisuais, observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Para desenvolver a pesquisa e por se tratar de um tema relativamente pouco explorado, optei por trabalhar o universo de uma escola de Educação Básica da periferia de Duque de Caxias, que já conhecia e onde atuava¹³⁷ por ser professor concursado dessa unidade desde 2001. Ali realizei um estudo sistemático em uma sala de aula do 6º ano, onde – além de desenvolver o programa de Artes e discussões sobre gênero, sexualidades, masculinidades e

¹³⁷ No ano de 2010 cheguei a desenvolver um trabalho de sexualidades em conjunto com o professor regente de uma turma do 5º ano.

raça –, participei de reuniões de pais e conselhos de classes e observei as interações cotidianas no que se dizia respeito à turma 604.

A proposta de trabalhar com periferia pode ser justificada com base na minha experiência como professor, e pelo fato de ter realizado minha pesquisa de mestrado em um programa que tematizava esse lócus. De acordo com Silva Junior (2008, 2009), determinados conceitos e Discursos disseminados nos grandes centros urbanos são reinventados, reconstruídos e readaptados nas periferias urbanas¹³⁸. Aqui as relações sociais são mais fortes, o discurso que valoriza as tradições é mais intenso e menos flexível do que nos grandes centros urbanos. As relações de vizinhança persistem muito mais do que em bairros de classe média ou alta. É bastante comum, na periferia, pedir açúcar ou sal emprestado aos vizinhos, reunir amigos para bater uma laje, deixar uma criança com um/a amigo/a. Pode-se constatar, assim, que as necessidades básicas fazem com que sejam redesenhadas novas formas de perceber o mundo social. Trata-se do específico de um centro urbano periférico como Duque de Caxias.

No que diz respeito às identidades sexuais, de gênero, sexualidades, masculinidades e raça, ao mesmo tempo em que é possível perceber o poder do Discurso hegemônico, segundo o qual a dominação masculina está nas práticas sociais e nos discursos que enunciam o ser, evidenciam-se também novos arranjos sociais em lares liderados por mulheres ou nas múltiplas maneiras de se vivenciarem as masculinidades. No ambiente social, fatores como desemprego, bebida e pobreza, entre outros, modificam as relações afetivo-sociais, revelando de maneira acentuada a crise do masculino. Estas diversas relações sociais são refletidas na escola, pois é ali que o sujeito social vive suas primeiras experiências fora do núcleo familiar.

Com base nessas considerações, justifico minha proposta de utilizar apenas a inspiração metodológica e olhar com cuidado para a metodologia da pesquisa-ação. Não tive a pretensão de chegar a tanto. Desde o início da pesquisa os/as alunos/as foram convidados/as a participar, sendo que alguns/mas se engajaram de forma limitada: os estudantes da turma 604 do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Duque de Caxias. A atuação discente mais direta ocorreu naturalmente durante a apresentação das atividades práticas e dos processos avaliativos. O cotidiano das aulas e de alguns acontecimentos escolares estimulou a reflexão e o replanejamento dos processos pelo pesquisador, gerando novas possibilidades de intervenção nos caminhos da pesquisa.

¹³⁸ Alerto para que não haja confusão com periferias urbanas de alto *status*, como por exemplo, a Barra da Tijuca, na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Cabe observar que, no decorrer do curso, o pesquisador se reunia quinzenalmente com a equipe pedagógica da escola para discutir as questões relativas ao programa¹³⁹ e as situações desencadeadas em aula. A possibilidade de trabalhar com um estagiário em turma também foi valiosa, pois ele me auxiliou durante as discussões para a construção da metodologia utilizada em sala de aula; porém, de uma maneira geral a proposta não buscava solucionar os problemas, e sim problematizar as possíveis visões, discursos e performances essencializadas que porventura se fizessem claras ao longo do curso.

Reitero, portanto, que a perspectiva metodológica da pesquisa-ação serviu de inspiração para a realização desta pesquisa qualitativa. Obviamente, a proposta de buscar possibilidades para a transformação social e de vislumbrar caminhos para a reconstrução de uma sociedade mais justa nortearam os passos e processos deste trabalho.

A escolha da faixa etária – o 6º ano, com faixa etária de 12 a 16 anos – se deu por ser este um momento de transição entre a infância e a adolescência, no qual os alunos estão “se constituindo como homens”, o que poderá nos levar a compreender de que modo os conceitos relativos a gênero, sexualidades, masculinidades e raça começam a ser construídos, assim como as formas como eles são reforçados ou negados na fase adulta; além disso, poderá indicar como tais conceitos se fazem presentes nas relações cotidianas (espaços escolares), e como essas relações são transportadas para as salas de aula.

Na próxima seção passo a desenhar o contexto em que se desenvolveu a proposta de pesquisa, com base nas proposições preconizadas pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias a partir do Programa Saúde nas Escolas.

5.2 Programa Saúde nas Escolas: uma perspectiva de trabalho

O Programa de Saúde nas Escolas (PSE) foi instituído pelo Governo Federal em 2007, pelo Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro. Dentre os principais objetivos do projeto pode-se destacar: a promoção da saúde e cultura de paz; a construção de um sistema de atenção social com foco na cidadania e nos direitos humanos; e o enfrentamento das vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar. O decreto sugere diversas ações no âmbito do PSE, como: a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva; a educação permanente em saúde; e a inclusão dessas temáticas no projeto político-pedagógico da escola.

¹³⁹ Ao realizar esta pesquisa, propus-me a trabalhar a temática sem deixar de desenvolver o programa de Artes do 6º ano.

O embrião do projeto municipal, no entanto, teve início em 2002 com a implementação do projeto “Paz nas Escolas”, que tinha como objetivo central promover, juntamente com educadores/as e responsáveis, espaços de discussão visando a prática educativa de uma cultura de paz (SILVA JUNIOR, 2008). Em 2004 a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou o núcleo CEEPC (Coordenadoria de Esportes Educacionais e Programas Comunitários), que ficou responsável pelo desenvolvimento de programas que envolvessem escolas e comunidades. Assim, no período de 2004 a 2008 o Programa¹⁴⁰ ofereceu 29 oficinas que foram ministradas nas escolas municipais de acordo com a necessidade e solicitação da escola. As oficinas oferecidas abrangiam temas como sexualidade, prevenção de DST/AIDS, gravidez indesejada e aborto, violência sexual, homofobia, namoro, amizade, adolescência, autoimagem, autoconhecimento – temas relacionados ao programa de orientação sexual desenvolvido nas escolas.

Com a posse de um novo prefeito, o núcleo foi renomeado como Departamento de Programas e Projetos Educacionais (DPPE). Em 2010 a Portaria Interministerial nº 3.696, de 25 de novembro, estabeleceu os critérios de adesão ao Programa, que uniu as três esferas de governo – municipal, estadual e federal – em uma única ação. Vale ressaltar que a implantação desta ação teve início em 2009, quando as escolas atendidas passaram a ser determinadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); no número de escolas participantes do Programa Mais Educação; e na quantidade de Equipes de Saúde da Família. Sob estas novas orientações, para receber as ações do PSE cada município passou a ter que comprovar o trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde.

No ano de 2012 o município de Duque de Caxias tinha 25 escolas atendidas pelo PSE, sendo 16 municipais e 9 estaduais. Como a rede municipal conta com 174 escolas que oferecem desde a Educação Infantil até o segundo segmento do Ensino Fundamental, o DPPE conta com uma agenda para atender a demandas específicas a partir das necessidades e solicitações das próprias unidades escolares. Com isso, por indicação do Governo Federal, desde 2009, nas escolas municipais, a primeira semana do mês de março é reservada para a Semana de Saúde nas Escolas, com temas elencados pela própria SME.

No que se diz respeito às questões de sexualidade e diversidade sexual nas escolas, em 2011 o DPPE promoveu dois projetos de formação continuada para professores/as da rede

¹⁴⁰ Ver Silva Junior (2008) para maiores informações sobre o desenvolvimento do PSE nesse período.

municipal. O primeiro contava com a participação do sexólogo e pesquisador Marcio Ribeiro, e o segundo versava sobre o projeto diversidade sexual nas escolas (UFRJ).

Logo a seguir discorro sobre a Escola Experimental¹⁴¹, onde atuei como professor pesquisador.

5.3 Escola Experimental: a base para a pesquisa-ação

Localizada no 2º Distrito de Duque de Caxias, a escola tem aproximadamente 35 anos de existência e atende a alunos/as da Educação Infantil ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Construída a partir de uma casa simples, aumentada e reformada ao longo dos anos, hoje conta com 11 salas de aula, uma sala de leitura e biblioteca, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros para os/as alunos/as (feminino e masculino), um banheiro para acesso especial, uma sala de professores/as com banheiro, um galpão que é utilizado para atividades do projeto Mais Educação e para a guarda de materiais do grupo de teatro da escola, e uma sala na qual funcionam a direção, a orientação pedagógica e educacional e a secretaria. A escola não possui auditório, sala de informática ou sala de vídeo; porém, conta com *datashow*, televisão, aparelho de DVD e aparelhos de som que são montados nas salas de aula de acordo com a necessidade dos/as professores.

No ano de 2012 a escola atendia a um total de 824 alunos/as – 784 no Ensino Fundamental e 30 no Pré-Escolar – distribuídos/as em três turnos: 7h às 10h45min; 11h às 14h45m; e 15 às 19h. No primeiro turno, dez salas eram ocupadas com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental¹⁴² e uma sala destinava-se aos/as alunos/as da Pré-Escola. No segundo turno, duas salas abrigavam o segundo segmento do Ensino Fundamental, sete continham turmas do primeiro segmento, uma era ocupada pela Pré-Escola e uma sala era dedicada ao projeto Mais Educação. Finalmente, no terceiro turno nove salas de aula eram ocupadas pelo primeiro segmento do Ensino Fundamental, e as outras duas pelo projeto Mais Educação.

Apesar de funcionar em situações difíceis¹⁴³, de não possuir quadra de esportes¹⁴⁴ e de necessitar de obras de modernização, a escola é muito bem cuidada, contando com um quadro

¹⁴¹ Ver nota 131 (p. 105).

¹⁴² Uma estratégia utilizada por algumas escolas municipais localizadas em regiões periféricas para evitar o aumento da gravidez na adolescência, segundo depoimento de alguns/mas diretores/as, é a transferência de alunos/as deste segmento para o primeiro turno, o que diminui o número de alunas grávidas.

¹⁴³ Trata-se de uma escola de difícil acesso, tanto que os/as professores/as recebem um adicional de 20% em seus vencimentos mensais.

de professores/as e funcionários/as completo, sendo que alguns/mas trabalham em regime de aula-extra, ou seja, dupla jornada. É o único órgão representante do poder público na região, que exibe um grande número de igrejas evangélicas, alguns terreiros de candomblé, bares, biroskas, *lan houses* e pequenas vendas (mercados e padarias) para atender a comunidade composta por trabalhadores/as informais, faxineiros/as, empregados/as domésticos/as e desempregados/as.

O ambiente escolar é tranquilo e apresenta uma certa harmonia entre funcionários/as e comunidade. A equipe pedagógica está sempre disposta a desenvolver projetos que propiciem uma melhor aprendizagem. Daí a opção pelo nome fictício: Escola Experimental.

O corpo docente é formado por profissionais com uma média de 12 anos de atuação na escola, entre os quais um doutor, três mestres e alguns com especialização¹⁴⁵. Em sua maioria, são evangélicos/as e católicos/as, e apenas um se professa ateu. No que tange a raça, há negros/as, brancos/as, mestiços/as e pardos/as.

Em relação ao corpo discente, os/as alunos/as são predominantemente negros/as, pardos/as e brancos/as. A maioria é evangélica e católica, e uma parte frequenta centros espíritas apesar de poucos se declararem candomblecistas. A faixa etária varia dos 5 aos 16 anos.

No que se diz respeito aos projetos desenvolvidos pela escola, normalmente são propostos pela equipe pedagógica, composta por três pedagogas, duas orientadoras pedagógicas e uma orientadora educacional (com duas matrículas). Os projetos são elaborados com base nas necessidades da escola ou por indicação da SME, e estão descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, desde 2009 o Departamento de Projetos e Programas Educacionais desenvolve projetos relacionados à Semana de Saúde nas Escolas¹⁴⁶. Convém mencionar que a escola não participa do PSE, não tendo apresentado nos últimos cinco anos necessidades de demanda específica àquele Departamento. Também não consta dos documentos da escola a participação de professores nos encontros de formação continuada. Apenas a orientadora educacional e a orientadora pedagógica assistiram à palestra ministrada pelo sexólogo Marcos Ribeiro como atividade de formação continuada.

¹⁴⁴ Durante anos a comunidade se empenhou em prol da construção junto à SME, inutilmente. Foi então criada uma cota entre os profissionais da escola para cimentar uma área onde atualmente os/as professores de educação física ministram suas aulas.

¹⁴⁵ O município tem um plano de carreira que privilegia a titulação por formação dos/as profissionais.

¹⁴⁶ Os projetos propostos foram: campanha de combate à Dengue (2009), alimentação saudável (2010), semana da tuberculose (2011), enfrentamento à violência e ao abuso sexual em crianças e adolescentes (2012).

Além do projeto Saúde nas Escolas, dois outros projetos constam no PPP da escola: o NATAM¹⁴⁷ de 2012, teve como tema central a sexualidade. O projeto político-pedagógico contém seus objetivos, entre eles: “Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, garantir a dignidade do ser humano. Conhecer o corpo, valorizar e cuidar da saúde como condição necessária para usufruir o prazer sexual”. A proposta é a de desenvolver o projeto em quatro encontros, divididos em corpo I, corpo II, gênero e DST/AIDS¹⁴⁸.

O segundo projeto intitula-se “Comemorando 100 anos” e propõe festejar o 100 dos brasileiros: Luiz Gonzaga, Jorge Amado e Nelson Rodrigues. Para desenvolver este projeto, os temas foram distribuídos por disciplina ou área temática. As artes ficaram responsáveis por trabalhar o centenário de Gonzagão.

5.4 Minha história na Escola Experimental

Iniciei minhas atividades como professor de arte na Escola Experimental em 2001. Minha carga horária é de 15 horas/aula, com 12h em sala e 3h de planejamento, que não precisam ser cumpridos na escola (a maioria dos/as professores/as as cumprem em casa, salvo em caso de horários com janela). A carga horária da disciplina Artes é de duas horas/aula semanais; sendo assim, atendo a seis turmas semanalmente.

Em 2012 trabalhei com as turmas 801, 802, 803, 901 e 902 (1º turno) e 604 (2º turno). Vou à escola duas vezes por semana (às terças e sextas-feiras), sendo que no primeiro dia trabalho em dois turnos. Como mencionado no primeiro capítulo, a preocupação em discutir e trabalhar questões relativas a sexualidades, gênero e raça é uma constante em minha prática pedagógica. Por isso, em 2011 comecei a vislumbrar a possibilidade de realizar uma intervenção na escola. Conversei com a orientadora educacional a respeito, que prontamente se interessou pela proposta e discutiu os recursos e caminhos para concretizá-la. Os resultados daquela pesquisa-ação podem ser lidos em Silva Junior & Canen (2011).

Em 2012 o processo se repetiu: no final de 2011 reuni-me com as orientadoras pedagógicas e a orientadora educacional e falei do meu desejo de incrementar outra pesquisa-

¹⁴⁷ Núcleo de Atendimento e Ajuda Mútua (NATAM), iniciado em 2010 com o objetivo de criar um espaço de discussão e reflexão sobre temas interdisciplinares. Anualmente são realizados quatro encontros anuais com alunos/as, precedidos por quatro grupos de estudos, que podemos considerar como um espaço de formação continuada docente, ocasião em que a orientação pedagógica apresenta e discute com os/as professores/as os referenciais teóricos que irão nortear o encontro NATAM. Cada reunião com alunos/as é realizada por uma dupla de professores/as. Dentre os temas trabalhados nesses encontros, destacam-se: *bullying*, refletindo e tomando decisões, o que serei quando crescer, autoconhecimento – eu sou mais eu.

¹⁴⁸ Não há uma ordem específica para a discussão dos temas. Cada turma participa da discussão durante um bimestre.

ação, desta vez em uma das minhas turmas – de preferência a do 6º ano – em conjunto com a disciplina de arte, com a duração de um ano. Todas concordaram e apoiaram o meu projeto, embora tivessem proposto que eu trabalhasse com um outro ano, uma vez que, conforme o planejamento que haviam elaborado para o ano de 2012, as quatro turmas de 6º ano funcionariam no primeiro turno, enquanto o 7º ano estaria no segundo turno. Neste caso, se eu trabalhasse com o 6º ano pela manhã, não poderia fazê-lo com uma das turmas de 8º e 9º anos, como elas haviam planejado. Justifiquei o desejo de trabalhar com uma turma de 6º ano devido à faixa etária, a transição de segmento e as mudanças corporais e de comportamento.

Para possibilitar a realização do trabalho, elas então resolveram organizar uma turma de 6º e uma turma de 7º ano no segundo turno. Foi então possível montar o meu horário e o de outra professora com uma vertical (trabalho em dois turnos – manhã e tarde – no mesmo dia), ou seja, vamos à escola duas vezes por semana. Vale lembrar que em 2012 recebi um estagiário oriundo de uma universidade privada da região, cujo estágio – de acordo com o programa por ele apresentado – deveria se estender por um ano letivo. Comuniquei-lhe minha proposta de trabalho para este ano, e ele se mostrou interessado em participar das aulas e atividades, quando necessário. Sua participação foi muito importante, pois ele atuou como o sujeito crítico do processo.

Na próxima seção passo a discorrer sobre os sujeitos da minha pesquisa-ação: a turma 604.

5.5 Os sujeitos da pesquisa: a turma 604

A proposta de trabalhar com uma turma de 6º ano decorreu do fato de ser esta a primeira etapa do processo de transição entre o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental; um momento de consolidação de valores, de questionamento de verdades, de construção de novas subjetividades. Em vista disso, solicitei à equipe uma das quatro turmas de 6º ano da escola; na verdade, não escolhi a turma 604, foi a turma que se encaixou na minha disponibilidade de horários. Assim, as aulas aconteceram às terças-feiras, nos 1º e 2º horários do 2º turno.

A turma 604 era composta por 35 alunos matriculados – com 22 meninos e 13 meninas, sendo que uma aluna matriculada jamais apareceu na escola. A faixa etária variou entre 11 anos (a aluna mais nova) e 16 anos (a mais velha); em sua maioria, os/as alunos/as estavam fora da faixa etária. Apenas quatro alunos e três alunas nasceram em 2000, situando-

se na faixa etária correspondente à seriação. Apesar de a mais velha da turma ser uma menina, de um modo geral eram os alunos os mais velhos.

Toda a turma estudou o primeiro segmento do Ensino Fundamental na escola, e alguns/mas alunos/as estavam repetindo o 6º ano pela terceira vez. Todos/as tinham grandes dificuldades de aprendizado. O fato de termos uma maioria mais velha de alunos do sexo masculino se devia à quantidade de reprovações sofridas pelos meninos¹⁴⁹. Assim, a média de idade dos alunos era de 14 anos, enquanto a das meninas era de 12 anos.

A turma era considerada difícil pela maioria dos/as professores/as, equipe pedagógica e coordenação de turno. O professor de História já havia convocado duas reuniões com pais, mães e responsáveis por não conseguir ministrar aulas, principalmente quando tentava utilizar o DVD como recurso didático. A coordenadora de turno também afirmava ter muitos problemas com essa turma por comportamento, excesso de palavrões, maus hábitos e atitudes discentes. A professora de Ciências foi a única que não reclamou. Ao ver a agitação da turma – o que não acontecia nas minhas aulas – e reclamações de diversos/as professores/as, sugeri a sua transferência para uma sala maior. Esta mudança contribuiu para uma maior tranquilidade, embora alguns/mas professores/as ainda tivessem dificuldades com o controle da turma.

Majoritariamente, os/as alunos/as eram negros/as, pardos/as e mulatos/as. Em uma primeira análise podia-se ver duas alunas loiras e cerca de 13 alunos/as brancos/as. Em geral, moravam em comunidades perto da escola, para onde a maioria ia a pé enquanto uns/umas poucos/as precisavam utilizar ônibus como meio de transporte. Jornais populares como Extra, Meia Hora e revistas de jogos foram indicados como fonte de leitura pela maioria. Novelas e programas de televisão foram citados pelos/as alunos/as como uma de suas principais diversões. A maioria frequentava a *lan house* da região, seja para diversão ou para pesquisas escolares.

5.6 O planejamento da intervenção

Ao montar o planejamento da turma 604, eu tinha ciência de que meu objetivo principal era planejar um projeto de intervenção que levasse em consideração o conhecimento

¹⁴⁹ Alguns/mas autores/as, como Brito (2006), pesquisaram o fracasso escolar dos meninos, atribuindo-o às expectativas de gênero construídas pelos/as professores/as; em consequência, os meninos são encaminhados para o mundo dos esportes e do futebol.

em arte. Nesse contexto, as propostas preconizadas pelo multiculturalismo, teoria *queer* e decolonialidade foram muito importantes para o processo.

Dessa forma, sem perder de vista o conteúdo programático da disciplina, a proposta do multiculturalismo (CANDAU, 2010; CANEN, 2009, 2012) me permitiu apresentar as diversas culturas em sala de aula e colocar em cena as diferentes identidades culturais (multiculturalizando os diversos conteúdos). Em consonância com Banks (1999), lancei mão da pedagogia da equidade, da integração dos conteúdos e do processo de incorporação dos conhecimentos para apresentar as várias possibilidades de construção do conhecimento em arte.

Utilizei a vertente pós-colonial (CANEN, 2009) assim como a interativa e a aberta (CANDAU, 2008) para trazer à tona as múltiplas identidades¹⁵⁰. Neste sentido, introduzi no conteúdo as discussões sobre sexualidades, gênero, masculinidades e raça, buscando conhecer os conceitos que os/as alunos/as apresentavam em seus repertórios, fazendo circular novos discursos ao longo das aulas e trazendo diferentes realidades para o contexto da sala de aula. Pude assim enfatizar o processo discursivo da construção das identidades permeadas pelas relações de poder, mostrando que somos seres do discurso e da diferença (MOITA LOPES, 2008b).

Tomando como origem a teoria *queer* (LOURO, 2004a; MOITA LOPES, 2008a), planejei problematizar os discursos essencializados e considerados como norma. A desconstrução dos binarismos foi um dos principais temas das aulas, mostrando que as normas, embora necessárias, em geral servem para oprimir as pessoas, dependendo da forma como são utilizadas (WILCHINS, 2004). Paralelamente, Barnard (2004) me despertou a atenção para as questões de raça, problematizando-as e trazendo à baila identificações essencializadas ao longo dos tempos. O conceito de performance (BUTLER, 2003, 2004a; SULLIVAN, 2003) permitiu a observação das interações cotidianas dos/as alunos/as e sua problematização em sala de aula.

As normas, embora necessárias, em geral servem para oprimir as pessoas, dependendo da forma como são utilizadas.

O pensamento preconizado pela decolonialidade (CANDAU; RUSSO, 2011; OLIVEIRA, 2010) me permitiu pensar, em conjunto com os/as alunos/as, propostas de ação e mudanças de atitudes. O objetivo era o de que o/a próprio/a colonizado/a construísse sua

¹⁵⁰ Como já mencionado, aqui o termo identidade é colocado sob rasura, segundo Silva (2000a).

perspectiva de ação diante das questões apresentadas: heterossexualidade e masculinidade hegemônica; e que a turma buscasse construir novos caminhos que pudessem reduzir o sofrimento humano e vislumbrasse uma vida mais justa para todos os seres humanos.

Para melhor ilustrar esse pensamento, apresento de maneira sucinta como foram programadas as aulas de Artes, relacionando-as com as propostas da pesquisa:

Conteúdo curricular - Artes	Proposta de trabalhos práticos para encaminhar as discussões	Discussões propostas
Apresentação – conversa informal – discussão o que é arte	Realização de autorretrato e retratos	Conhecer a turma, incentivar os/as alunos/as a falarem sobre eles/elas, o que pensam, como se veem.
Linguagens artísticas e suas possibilidades	Apresentar as linguagens. Historicizar os processos de criação artística. Discutir o conceito de belo	Provocar discussões sobre questões de gênero, sexualidade e masculinidades.
Composição plástica	Trabalhos que desenvolvam o processo criativo enfatizando simetria, assimetria, espaço, proporção. Buscar múltiplas possibilidades de criação, recriação, invenção e reinvenção.	Discutir e problematizar os conceitos de norma, regras, relações de poder e de dominação. Enfatizar o processo de liberdade do outro e o respeito ao outro e direito de criar, inventar e reinventar.
Figura e fundo	Trabalhos de composição a partir do tema família	Discutir modelos e possibilidades de arranjos familiares, questões de gênero, sexualidades e raça.
Elementos básicos da criação artística: ponto, a linha, a reta e o plano	Trabalhos práticos	Enfatizar as possibilidades de criação e reinvenção. As regras, a técnica e as possibilidades de fazer diferente.
Estudo das cores	Vídeos, músicas, trabalhos práticos	Discutir questões de raça, diferenças, hierarquias.
Estudo da forma	Relacionar os diversos conceitos e classificações da forma artística.	Relacionar o conceito de forma com o poder de nomear coisas e pessoas. Refletir sobre possibilidades de formas de ser, viver, relacionar com o outro.

Quadro 1 – Planejamento das atividades

5.7 Em busca da produção de novos conhecimentos

Para alcançar os objetivos propostos e desenvolver um trabalho que valorizasse o conhecimento da disciplina e ao mesmo tempo permitisse promover discussões de temas da vida cotidiana como sexualidades, gênero, masculinidades e raça, detalho nesta seção como se

deu o processo de pesquisa. Em busca de um maior rigor metodológico no que se diz respeito à geração, análise e triangulação dos dados, com base em André (2001), apresento no quadro abaixo os caminhos da pesquisa. O percurso foi planejado com base nas indicações de Barbier (2004) e Tripp (2005), que sugerem os ciclos da pesquisa-ação. No entanto, este processo foi inspirado em Rocha (2013), que apresentou em sua tese de doutoramento uma sequência de ações de fácil compreensão e interpretação, ao mesmo tempo com excelente organização visual¹⁵¹.

Etapas sugeridas da pesquisa-ação	Como desenvolvi minha proposta
1- Identificar a necessidade de mudança na prática pedagógica	Eu ficava incomodado como as questões de sexualidade, gênero e raça eram problematizadas na escola, de maneira desconectada com as disciplinas, dando a impressão de existirem dois momentos diferentes: um momento para discussão destas temáticas e outro para o conteúdo escolar. Ao mesmo tempo, incomodava-me o crescimento do discurso que reforçava a heteronorma.
2- Negociação da questão a ser investigada	A negociação aconteceu com a professora orientadora, com a equipe pedagógica da escola que se propôs a direcionar o projeto NATAM para esta temática e me ajudar com a turma 604, no que fosse preciso, durante o processo de geração de dados.
3- Instrumentação teórico-metodológica; familiarização com os princípios da pesquisa	Para desenvolver este trabalho iniciei o doutorado em Educação, buscando em paralelo completar as discussões propostas pelo PPGE de Educação/UFRJ, cursando disciplinas no PPGE de Linguística Aplicada /UFRJ e no PPGE Educação/PUC, procurando subsídios e leituras para a realização dessas discussões. Quanto à pesquisa-ação como metodologia inspiradora, já havia realizado alguns trabalhos a partir desta proposta.
4- Negociação dos/as participantes da pesquisa	A motivação para trabalhar com uma turma do 6º ano do ensino fundamental se deu para poder acompanhar o processo de trabalho ao longo dos anos seguintes. Não escolhi a turma 604; ela me foi proposta de acordo com a disponibilidade de horário da escola. Não imaginei trabalhar com um/a colega crítico/a, mas pude contar com a participação de um estagiário e com a colaboração direta da orientadora educacional.
5- Negociação e definição dos instrumentos de pesquisa	Logo no primeiro dia de aula enviei um termo de consentimento (APÊNDICE A) para os responsáveis, solicitando autorização para desenvolver meu trabalho de doutorado com aquela turma. Na primeira reunião de pais expliquei como seria o trabalho. O mesmo aconteceu com a turma, pois conversei com eles/as sobre a pesquisa. Os/as alunos/as e responsáveis estavam cientes da utilização de gravadores em aula, e que alguns/mas alunos/as seriam entrevistados. Todo o desenvolvimento

¹⁵¹ Em sua tese, Rocha (2013, p. 107-8) desenvolveu o seu percurso em forma de quadro.

	do trabalho foi registrado em um diário de campo por mim confeccionado. Neste diário incluí observações e interações cotidianas fora da sala de aula, encontros de conselho de classe, conversas informais com professores/as que naquele momento julguei importantes.
6- Geração de dados	Todas as aulas foram registradas em dois gravadores posicionados pela sala. Foram realizados trabalhos práticos, desenhos, colagens, cartazes e textos produzidos pelos/as alunos/as.
7- Análise dos dados	Os dados gravados foram ouvidos diversas vezes, selecionados e transcritos.
8- Apresentação e (re)negociação das ações, seguidas da análise preliminar	Cada aula era planejada a partir dos acontecimentos anteriores; eu sempre ouvia as gravações e acompanhava as anotações do diário de campo. Alguns dados foram apresentados em congressos e seminários.
9- Apresentação dos resultados à comunidade participante da pesquisa e acadêmica	A participação em congressos, seminários e publicação foi uma constante nos de 2012 e 2013 (SILVA JUNIOR <i>et al.</i> , 2012; SILVA JUNIOR, 2013; MELO, ROCHA, SILVA JUNIOR, 2013). Os dados gerados e as análises parciais foram apresentados ao longo do ano de 2012 nos grupos de estudo e conselhos de classe promovidos pela escola, assim como discutidos com a equipe pedagógica da escola. Assumi o compromisso com a SME de Duque de Caxias de apresentar a tese pronta logo após a defesa em algum programa de formação continuada de professores/as.
10- Retomada do processo, novas questões de pesquisa	Possíveis questões surgidas serão apresentadas no capítulo final desta tese.

Quadro 2 – Caminhos da pesquisa-ação

Cabe ressaltar que o desenvolvimento do trabalho não foi organizado da maneira aqui demonstrada, pois o processo de discussão, desconstrução e reorganização do pensamento foi acontecendo ao longo do ano, de acordo com as respostas que a turma apresentava diante das provocações realizadas.

Acredito que a opção por este caminho me possibilitou alcançar o alvo da pesquisa qualitativa, que é o de chegar o mais perto possível do sujeito social (LÜDKE; ANDRÉ, 2004). O emprego de diferentes meios de geração de dados permitiu uma triangulação de perspectivas e o entrelaçamento de diversos entendimentos da vida social; ademais, proporcionou um maior rigor metodológico ao desenvolvimento da pesquisa. A presente pesquisa segue a preocupação demonstrada por pesquisadores como Moita Lopes (2009), ou seja, a de avançar na produção de conhecimentos e ao mesmo tempo politizar as práticas sociais. Assumo assim a condição de que fazer pesquisa é ao mesmo tempo fazer política.

6 INTERAÇÕES COTIDIANAS: PROBLEMATIZANDO AS MÚLTIPLAS VOZES

“ O Anderson Silva fez o que? Balé?? (risos)
Anderson Silva fazendo balé.... não dá pra imaginar...(risos) ...Professor ve só
...(tentando imitar o lutador dançando... Deve ser engraçadoNão dá pra acreditar”
(MARLON, durante a aula do dia 13 de março)

Este capítulo objetiva apresentar e discutir algumas questões vivenciadas durante a realização da pesquisa-ação. Assim, em consonância com o que foi mencionado na introdução desta tese, busco investigar como as questões relacionadas às sexualidades, gênero, masculinidades e raça são co/construídas no cotidiano escolar e interagem com outras relações sociais que nele se desenvolvem. Procuo ainda analisar como as relações são afirmadas no dia a dia da escola, e quais os regimes normativos que permeiam esse cotidiano.

O capítulo se divide em dois momentos que correspondem à forma como os dados produzidos ao longo das aulas estão organizados. Primeiramente destaco as visões geradas no cotidiano da pesquisa. Ciente de que a pesquisa-ação é composta por diversos momentos (BARBIER, 2004), inicio tentando conhecer a realidade dos/as alunos/as da turma. O que pretendo aqui é elencar a ordem de prioridade dos problemas, e quais as soluções que decidirei implementar em ações diretas (THIOLLENT, 2011), que serão trabalhadas no decorrer do ano. Desse modo, busco iluminar os discursos que refletem os efeitos dos processos de colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; MIGNOLO, 2003; OLIVEIRA, 2010; QUIJANO, 2007; WALSH, 2009a) que influenciam e interferem nos caminhos de construção das identidades de gênero, sexuais, masculinidades e de raça.

Em um segundo momento, dou relevo às tentativas de problematização, questionamentos e desestabilização de discursos ocorridos ao longo das aulas. Para tanto, e partindo do conteúdo programático e dos objetivos específicos comuns ao 6º ano de escolaridade, das propostas contidas no projeto político pedagógico da escola e do projeto NATAM, construí, juntamente com a orientadora educacional, o programa de Artes da turma 604. Com a proposta central de problematizar e tentar modificar a realidade vivenciada (MIRANDA; REZENDE, 2006), procurei nas perspectivas multi/ interculturais (CANDAU, 2005, 2008, 2009, 2010; CANEN, 2000, 2002, 2008, 2009; McLAREN, 2000a; MOREIRA, 2002; MOREIRA; CANDAU, 2003, 2008) a possibilidade de trazer as múltiplas culturas para a sala de aula, promovendo o diálogo entre os diferentes grupos. Paralelamente, os construtos das teorias *queer* (BACHILLER, 2005; BARNAID, 2004; BUTLER, 1999, 2003; LOURO, 2004a; MOITA LOPES, 2008a; MUNÓZ, 1999, 2005; NELSON, 2006; SOMERVILLE,

2000; SULLIVAN, 2003; WILCHINS, 2004) contribuíram para questionar as verdades essencializadas, fazendo circular novos discursos e valorizando momentos *queer* (DOTY, 1993; MOITA LOPES, 2013) e tentando desestabilizar determinadas regras no processo de dominação – com isso ressaltando a diferença colonial (MIGNOLO, 2003) como cultural (HALL, 1997, 2001; MISKOLCI, 2012)

6.1 Entre autorretratos e retratos da turma 604

Iniciei as aulas de artes com a apresentação e a preparação de uma atividade prática. Logo no primeiro dia de aula, propus que os/as alunos/as construíssem seus autorretratos, na tentativa de substituir a tradicional apresentação que acontece a cada início de ano, quando professor/a e alunos/as se apresentam, dizem seus nomes e falam de seus sonhos e objetivos. Tinha ainda a intenção de começar o ano desestabilizando o conceito de sala de aula, ou seja, alunos/as sentados na frente de um quadro branco/ negro e o/a professor/a posicionado/a entre os dois.

A atividade planejada objetivava conhecer a turma e sondar caminhos para integrar as propostas de discussão sobre sexualidades, gênero, masculinidades e raça com a disciplina. Para tal, primeiramente apresentei a vida e os autorretratos de diversos artistas, tais como Picasso, Van Gogh e Frida Kahlo¹⁵² (APÊNDICE B), entre outros. Expliquei a diferença entre retrato e autorretrato, pedindo então que cada um confeccionasse o seu autorretrato¹⁵³.

Apesar da relutância inicial de alguns/mas alunos/as que diziam não saber desenhar, a turma aceitou de maneira tranquila participar da atividade proposta. Devo destacar que a opção pelo trabalho de artistas da corrente moderna em muito facilitou essa aceitação, uma vez que eles não privilegiam a forma no processo de construção de suas obras. Nesse dia estavam presentes na sala de aula 14 alunos e 10 alunas. O marcador visível da identidade coletiva desta turma (CANEN; CANEN, 2005) era a cor da pele – a raça negra. Dos/as 24 alunos/as presentes, 18 eram negros/as. Contudo, pensando no conceito de identidades como múltiplas, em processo, híbridas (LOURO, 2003b, 2004a; MOITA LOPES, 2002) e marcadas por relações de poder (CANEN, 2009; MOITA LOPES, 2008a), a identidade negra não pode

¹⁵² Dei preferência aos/às pintores/as da corrente moderna pela forma como utilizam seus traços, evitando possíveis problemas de rejeição à atividade proposta.

¹⁵³ Sugerir que, se dispusessem de algum espelho, poderiam utilizá-lo; uma outra opção seria tirar uma foto com o celular ou dar uma olhada no álbum de fotos do aparelho. Quem não sentisse necessidade de recorrer a esses objetos poderia desenhar a partir de suas lembranças e da própria imaginação. Durante todo o tempo de realização da atividade, frisei que eles não eram artistas nem desenhistas para terem que realizar um trabalho perfeito.

ser vista de maneira essencializada, o que faz pensar que nesta sala de aula há uma grande pluralidade cultural.

Ao permitir que sentassem livremente, alguns/mas estudantes foram para o chão, outros permaneceram em suas próprias carteiras. Além disso, coloquei à disposição alguns espelhos, lembrando que, caso alguém quisesse ver algum detalhe do próprio rosto, poderia usá-lo. No entanto, “apenas umas 4 meninas pegaram o espelho, mas estavam mais interessadas em ver como estavam do que utilizar os espelhos para a produção do autorretrato” (notas do diário de campo, 6 de fevereiro de 2012).

Na aula seguinte, posicionei a turma em círculo para que pudessem apresentar seus autorretratos. Nesse dia, 9 de fevereiro, estavam em sala 13 meninos e 10 meninas. Combinamos que cada um falaria de si, e que a opinião emitida seria pessoal. A principal característica do autorretrato é a representação da maneira como a pessoa se vê. Durante as apresentações algumas questões despertaram minha atenção: em uma sala onde a maioria era negra, nenhuma das 10 meninas presentes se apresentou como tal. Este fato específico me remeteu à fala de Junqueira (2011), que revela como os processos sociais acabam por se desdobrar na produção de diferenças e distinções. E estas diferenças terminam por subalternizar o outro, como ressaltam Oliveira (2010) e Walsh (2009a) e ao mostrar as matrizes da colonialidade no processo de construção identitária da raça negra, sobretudo a da mulher negra que foi construída a partir da negação e da inferiorização. Para reafirmar essa assertiva recorro a Castro-Gómez & Grosfoguel (2007), que discorrem sobre a hierarquização das identidades que levou essas alunas a não se verem ou não se apresentarem como pertencentes à raça. Isto porque, de acordo com Fanon ([1951]2001), as significações do corpo negro foram produzidas a partir do outro, do branco.

Para reforçar esse pensamento, reproduzo a fala de algumas alunas cujo marcador identitário “cor da pele” era muito claro como negro. A primeira se apresentou: “Sou morena escura, bonita e vaidosa... (uma pequena pausa para avaliar a reação da turma), mas as pessoas me acham feia, eu sei que sou bonita” (Jorgiene, 13 anos – APÊNDICE C). Vale destacar que o comentário – eu sei que sou bonita – estava diretamente relacionado à minha fala inicial, ou seja, à importância de cada um mostrar como se vê, e da turma respeitar a opinião do/a colega; tanto que a aluna fez uma pequena pausa depois de dizer que era bonita. Por sua vez, os risinhos e respirações da turma revelaram que não concordavam com as palavras dela.

Outra aluna disse: “Sou morena, gosto muito de desenhar, sou vaidosa, sou amiga e meu nome é Kezia” (13 anos). A mesma fala se repetiu com a aluna Monique (13 anos): “Tenho cabelo castanho, sou morena, olhos pretos, tenho orelhas grandes, meu cabelo é encaracolado, fiz 12 anos na sexta-feira”; com Dalila (16 anos): “Meu cabelo está com reflexo, minha boca é pequena, meus olhos são pretos, meu cabelo é ondulado, meu nariz é mais ou menos”; com Kamila (12 anos): “A cor do meu cabelo é castanho escuro, meus olhos são castanhos bem escuros, cabelo liso e minha cor morena escura”; com Joyce (13 anos): “Eu me vejo com lindos olhos, lindo cabelo e linda boca” (APÊNDICE C); e com Iara (13 anos): “Eu me acho muito bonita e estudiosa. Muitas vezes os garotos me zoa mas eu me gosto porque me olho no espelho e me acho bonita” (APÊNDICE C).

A turma não se incomodou com o fato de nenhuma menina se posicionar como negra. Pelo que pude perceber ao longo das aulas, este marcador identitário, no caso das meninas, trazia marcas de inferiorização em relação às demais, seja desde a preocupação com os cabelos, passando pelos padrões de beleza e de comportamento, até o processo de escolha dos parceiros. No conjunto de falas destacadas ecoam, mais uma vez, as matrizes da colonialidade e da força da lógica do colonizador (CANDAU; RUSSO, 2011); CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2003; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2011; QUIJANO, 2007; WALSH, 2009a), ou seja, a colonialidade do ser (OLIVEIRA 2010; WALSH, 2009a) mostra como a identidade da mulher negra foi construída, de forma hierarquizada, em uma classificação social e subalternizada. E como, infelizmente, este processo é um dos mais dolorosos, causando grande sofrimento para algumas pessoas. Munanga (1986) salienta que existem diversos aspectos sociais e culturais que marcam os processos de inferiorização e rejeição da raça negra. Assim, ao se apresentarem como morenas, ao reforçarem que se acham bonitas apesar de os outros não acharem, ou ao destacarem o cabelo encaracolado, conclui-se que essas meninas estão fugindo de suas próprias marcas identitárias.

Ao mesmo tempo, tais falas indicam como deve ser trabalhado o caráter híbrido das identidades, conforme preconizado pelo multiculturalismo em suas vertentes crítica, interativa e pós-colonial (CANDAU 2008, 2010; CANEN 2008, 2009; CANEN; XAVIER, 2005, 2012). Com isso, problematizando a visão essencialista e reconhecendo que as identidades não são puras, visto que carregam marcas que se mesclam a partir de relações de poder, deixo para as próximas seções as discussões sobre cabelo de forma mais ampla. Limito-me aqui a

apenas registrar como o cabelo representa uma forte questão identitária para a mulher negra (COSTA DE PAULA, 2010).

Já entre os meninos a situação foi diferente, pois não tiveram problema de se afirmarem como negros¹⁵⁴. Durante a apresentação ficou patente o orgulho de se apresentarem como pertencentes à identidade negra, ou seja, como uma comunidade imaginária em que alguns garotos se construíam como membros detentores de características especiais (MOITA LOPES, 2001). Acredito que estavam publicamente apresentando os ritos e provas que os constituiriam como pertencentes ao grupo de homens negros (SOUZA, 2003). Desse modo, entre os mais velhos alguns se apresentaram como “negão”. O aluno Wanderson (15 anos) declarou: “sou negão, magro, alto”, e em seguida exibiu o autorretrato pelo qual enfatizava a cor negra. O desenho deste aluno chamou atenção não pela forma em si, mas principalmente pela utilização da cor. Ele fez questão de destacar que era negro, usando lápis e canetinha preta e reforçando que aquela cor tinha alguns significados. O mesmo aconteceu com o aluno Isaac (14 anos), que afirmou “Sou negro, tenho orelha grande e tenho nariz pontudo”; “Meu cabelo é preto, minha pele é negra, meus olhos são castanhos e a sombrancelha (sic) é preta” (Luiz, 13 anos); “Sou negro, tenho orelha grande e tenho nariz pontudo” (Leonardo, 14 anos – APÊNDICE C). Durante a apresentação daquele dia, seis alunos se apresentaram dessa forma; em comum entre eles havia o fato de serem os mais velhos, com idades entre 14 e 15 anos.

Apesar de muito diferentes fisicamente, esses garotos exibiam um gestual muito parecido. Como estavam sentados de maneira livre, em círculo, mas sem as mesas, pude perceber como se posicionavam de pernas abertas, a forma como impostavam as costas e o peitoral, passando a impressão de uma segurança em si mesmos e mostrando que eram homens. Um outro detalhe: todos passavam as mãos na região genital, como se o pênis também estivesse presente na fala; constantemente esses gestos acompanhavam o falar e o movimento dos braços (FROSH; PHOENIX; PATTMAN, 2002; SOUZA, 2003). Essas ações aconteciam em diversas situações, fato que reforça a fala de Sullivan (2003) ao assinalar que os sujeitos são constituídos por meio de suas performances. Os garotos precisavam mostrar o valor de suas identidades negras por meios de gestos, confirmando que a identidade é uma constante repetição de atos corpóreos (BUTLER, 1999, 2003, 2004a).

Por conseguinte, os gestos e atos corpóreos buscavam reforçar a fala de cada um dos seis rapazes. Acredito que, como era o nosso primeiro contato, eles procuravam se apresentar,

¹⁵⁴ Com o tempo descobri que ser negro, para aqueles garotos, pode significar uma superioridade em relação aos demais, como Frosh, Phoenix & Pattman (2002) já haviam mostrado, principalmente no que se diz respeito ao potencial da sexualidade e da força.

mostrar suas identidades, sexualidades e masculinidades, o que comprova que as performances são realizadas para uma audiência, criando um efeito de verdade em suas crenças sobre o que é ser “negão”, e assim reiterando as normas¹⁵⁵ (BUTLER, 1999). De acordo com Frosh, Phoenix & Pattman (2002), a sexualidade de garotos negros é constituída a partir da estrutura falocêntrica, fato que aumenta sua autoestima uma vez que tendem a se considerar superiores a outras raças.

As performances e os discursos observados também indicavam como eles se constituíam como homens. Como mostram Connell (1995, 2000), Moita Lopes (2001, 2002, 2006a, 2008a) e Souza (2003), as masculinidades são definidas e defendidas por grupos de pertencimento, sendo social e culturalmente construídas; portanto, naquele momento, naquela turma e comunidade, foi possível reforçar a percepção do modelo hegemônico de masculinidade e a masculinidade negra.

Os processos de hibridização identitária preconizada pelo multiculturalismo (CANDAUI, 2008, 2010; CANEN 2008, 2009; CANEN; XAVIER, 2012) também podiam ser percebidos na medida em que o grupo apresentava e defendia o modelo de masculinidade negra; nesse sentido, vários marcadores se hibridizavam para constituir suas identidades. Dessa forma, a partir dos atravessamentos de classe social e raça, eles construíam o modelo hegemônico de masculinidade negra – como um aspecto muito presente nas periferias urbanas, a reinvenção de discursos presentes nos centros urbanos (SILVA JUNIOR, 2008; SILVA JUNIOR; MOREIRA, 2010). Neste caso, o modelo hegemônico de masculinidade preconizado por Connell (1995, 2000) é o homem branco e de classe média. Naquela comunidade específica, o modelo hegemônico criado e disseminado pelo homem era o homem negro, forte, viril.

Diferentemente, porém, alguns alunos não destacaram tanto a cor negra, mas trouxeram características que os aproximavam do grupo anterior. “Eu sou alto, moreno escuro, tenho olhos castanhos escuro e cabelos pretos. Tenho pés grandes, unhas e mãos grandes. Minha sombrancelha fina são bonitas” (Allan, 13 anos). Apesar de não enfatizarem a raça, buscaram apresentar possibilidades que remetessem ao homem de verdade no sentido de terem membros grandes, o que os tornaria competitivos em relação a outros homens (NOLASCO, 2001).

¹⁵⁵ Neste particular, também mostrando que devo problematizar a questão da masculinidade negra.

Apesar disso, quando o aluno Willian (13 anos) fez sua apresentação: “Eu sou gordinho, alto, cabelo duro e preto... gosto de animais e plantas... Gosto de praia” (APÊNDICE C), houve um grande burburinho na turma, e muitos risos. Naquele momento o aluno Wanderson interrompeu a apresentação e perguntou: “Além de preto, gordo e viado... isso não pode existir professor? Este moleque não existe”. Enquanto proferia estas palavras, o referido aluno gesticulava com os braços e ora ou outra apertava o pênis (segundo notas do diário de campo) chamando atenção para a virilidade, uma das características da masculinidade (NOLASCO, 2001; SOUZA, 2003). Pode-se perceber aqui como os marcadores *sexualidade* e *raça* estão inter-relacionados e não podem ser discutidos de forma dissociada, pois, como nas palavras de Barnard (2004) e Sullivan (2003), a raça é sexualizada e o sexo é racializado. Dito de outro modo, o aluno Wanderson deixou clara a sua dificuldade em aceitar alguém de sua raça que não correspondia aos padrões e expectativas das masculinidades esperadas.

Respondi então ao Wanderson: “As pessoas são diferentes, e cabe aos outros reconhecerem que somos diferentes e respeitar as diferenças, você não acha?”. E ele retorquiu, entre risos: “Eu sei professor, mas tem gente que é muito errada, tem coisa que incomoda mais do que outras”. Como ainda estava conhecendo a turma, dei continuidade às apresentações. As palavras do aluno e a perseguição ao posicionamento do colega Willian revelaram o que Miskolci (2012) chamou de terrorismo sexual, ou seja, a perseguição àquele que não corresponde às normas sociais e sexuais impostas. Esta fala também remete ao pensamento de Fanon ([1951]2001) sobre a dificuldade do homem negro em aceitar o discurso sobre homossexualidade. As palavras desse aluno me levaram a refletir sobre como o pensamento da colonialidade construiu o corpo do negro de uma maneira tão essencializada que dificulta a aceitação do outro, do diferente; percebe-se aí como uma possível diferença na forma de construir a masculinidade estava sendo hierarquizada e subalternizada por diversos alunos/as de uma turma. Ao mesmo tempo, o comportamento desses garotos e a fala de Wanderson mostraram que eles podiam estar agindo de acordo com as características e posturas esperadas da própria raça. Como Wilchins (2004) salientou, aprendemos a ser de uma raça; com isso, diversos garotos negros tomam consciência de que devem ser fortes, viris, sempre prontos para o ato sexual, para a prática de esportes e para atividades que destaquem a força (BADINTER, 1993; CONNELL, 1995, 2000).

Sullivan (2003) também mostra que desde o século XVII a raça negra já tinha sido apresentada como forte corporalmente falando e com cérebro pequeno, fato que destaca os

processos de colonialidade do ser de acordo com o pensamento de Oliveira (2010) e Walsh (2009a), confirmando que o processo de construção da masculinidade negra está diretamente relacionado às regras do discurso heteronormativo. Assim, aquele aluno que foge à regra ou às expectativas de comportamento impostas pelo discurso hegemônico passa ser visto como o outro.

Naquela oportunidade, tive ciência de que as apresentações anteriores não tinham sido interrompidas com falas. Havia, sim, olhares e alguns risinhos, entre outras manifestações; Mas no caso de Willian, o aluno Wanderson verbalizou sua opinião, salientando que ele não era “negão como os outros”. Acredito que o aluno queria se referir ao fato de que Willian não pertencia àquele grupo, ou – como Moita Lopes (2001) comenta – àquela comunidade imaginada. Com efeito, Willian não falou em raça na apresentação, não fez como alguns meninos que se apresentaram como negros, tampouco como as meninas que buscaram outra cor para se representarem, apenas enfatizando outros marcadores identitários. Pode-se aqui perceber que o aluno Willian incomodava os colegas por não pertencer ao mesmo grupo, apesar de possuir os marcadores necessários para tal.

Embora sendo este apenas o primeiro trabalho com a turma, ficou óbvio que a heterossexualidade era a matriz de inteligibilidade dos gêneros (BUTLER, 2003). Ademais, percebi que as performances observadas no decorrer do processo estavam a serviço da condição heterossexual (BUTLER, 1999). Nesta perspectiva, o aluno Willian era visto como o abjeto pelo grupo de rapazes negros (BUTLER, 1999), isto é, como aquele que não gozava do mesmo *status* de sujeito dos outros rapazes. Tudo isso por não encenar as mesmas performances corpóreas que, de maneira essencializada, repetida e cristalizada, os rapazes viam como características do gênero masculino negro.

No encontro do dia 6 de março, propus que eles/as desenhassem o retrato dos colegas. Na ocasião, apresentei os diversos retratos realizados pelos artistas anteriores, destacando que neste caso tratava-se da visão do artista sobre o outro, e que isto mudava o referencial. Naquele dia estavam presentes 28 alunos/as na sala, sendo 16 meninos e 12 meninas. A turma foi organizada em círculo para que todos pudessem ver os/as colegas. Sugeri que desenhassem aqueles/as que estivessem em uma posição que favorecesse o seu ângulo de visão. Enquanto eles desenhavam, eu e o estagiário fomos caminhando pela turma, conversando com os/as alunos/as artistas, fazendo sugestões e encaminhamentos. Ouvimos vários “é difícil fazer isso”; apenas dois alunos disseram que não sabiam desenhar (eles tinham comparecido à primeira aula). Enquanto caminhava pela sala, fui percebendo que o

retrato do aluno Willian era o que mais se repetia. Ele estava sendo desenhado por oito meninos e uma menina, sendo que esta estava bem na frente dele, ou seja, da posição em que se situava, era ele quem mais favorecia o seu desenho. Naquele momento, entre o alvoroço provocado pelos/as alunos/as, que queriam saber quem o outro estava desenhando, e as sugestões daqueles que eram desenhados no sentido de serem reportados como bonitos, percebi os riscos potenciais de exposição que alguns alunos poderiam sofrer¹⁵⁶. Para evitar possíveis constrangimentos, enfatizei a importância do respeito ao outro, do reconhecimento das diferenças de maneira positiva e não como forma de inferiorização; salientei, ainda, que essas percepções poderiam contribuir para o sofrimento humano e que não havia por que provocar esse tipo de sofrimento.

No encerramento da atividade, cada aluno/a apresentou seu retrato. Dentre aqueles que desenharam o retrato do Willian (APÊNDICE C), alguns comentaram: “Ele é gordinho e cabelo pequeno é estudioso e gosta de andar com as meninas, não gosta de fazer bagunça, gosta de fazer deveres e tira nota boa...” (Lucas, 14 anos); “Ele é gordinho, gosta de conversar, esta sempre sorrindo” (Leonardo, 14 anos); “Ele é gordo, ele come muito, faz todos os dever, gosta de tirar notas boas e anda com as meninas” (Fabio, 12 anos). Pode-se notar que nenhuma dessas falas apresenta sentidos de masculinidade; pelo contrário, elas refletem características relacionadas ao universo feminino, conforme apontam Badinter (1993) e Connell (2000). Nesse aspecto, os discursos sobre Willian reforçam a ideia de estudioso, sempre sorridente e que não faz bagunça, ou seja, características que não estão relacionadas diretamente ao universo masculino.

A necessidade de chamar atenção para Willian, retratando-o de forma tão repetida, pode indicar como o gênero é construído a partir da matriz heterossexual, assim como as performances sociais; ou seja, apenas por não se enquadrar nas expectativas sociais de gênero, o rapaz era tido como homossexual. Paralelamente, toda a fala do grupo de rapazes buscava naturalizar aspectos relacionados aos dons femininos para defini-lo. Com isso, e de acordo com Badinter (1993), ao ressaltar que Willian não fazia bagunça, tirava boas notas, fazia dever e andava com as meninas, o grupo estava dizendo que ele não pertencia ao universo masculino dominado pela força e pela razão.

Uma outra maneira de depreciar o aluno foi destacar suas características físicas. Em uma época que os garotos buscam cuidar do corpo, praticar esportes e demonstrar força física

¹⁵⁶ Estava escutando algumas piadinhas como: “Ihhh professor não vai caber na folha (Lucas) ... não vou colorir de preto, não (Wanderson), entre outras.

(BADINTER, 1993; CONNELL, 1995, 2000), eles enfatizaram a forma física do Willian, mostrando-o como gordo, como uma pessoa que comia muito e que não gostava de praticar esportes. Naquele grupo de garotos, como na escola em geral, os rapazes negros procuravam construir suas performances corpóreas inspirados nos ídolos da música e nos jogadores de futebol. Assim, a utilização de brincos, cordões, anéis e pulseiras era uma constante entre eles. Ao mesmo tempo que se orgulhavam em mostrar a força física, aqueles que possuíam músculos faziam questão de usar blusas de uniforme destacando o peitoral e os braços.

Mais uma vez recorro a Butler (1999) para ressaltar como Willian estava sendo marcado como sujeito abjeto; na visão daqueles/as alunos/as, por não seguir a regra (heterossexual) era visto como inferior. Desse modo, como a heterossexualidade precisa da homossexualidade para ter sentido (PINAR, 1998), esse conjunto de garotos precisou retratar o Willian para se afirmar enquanto homens heterossexuais. Cabe lembrar que as falas, naquele momento, apenas enfatizaram a presença do William na sala; portanto, como os discursos eram realizados para o outro, para a audiência (PENNYCOOK, 2007), talvez esses garotos estivessem querendo me mostrar a presença do Willian e, ao mesmo tempo, como eles diferiam dele.

Ao refletir sobre aquele dia com base na perspectiva multicultural (CANDAU, 2008, 2010; CANEN 2008, 2009; CANEN; XAVIER, 2012; MOREIRA 1999, 2010a), pode-se concluir que o aluno Willian não se encaixava dentro do modelo de identidade coletiva (CANEN; CANEN, 2005) daquela turma. Por outro lado, se analisarmos a maioria dos discursos que atravessavam aquele cotidiano, veremos que a hibridização cultural (CANDAU, 2008, 2010; CANEN, 2008, 2009, CANEN; XAVIER, 2012; HALL, 1997, 2001) marca o coletivo da turma. Também é possível verificar como os atravessamentos de raça, gênero e sexualidades (BARNARD, 2004; SOMMERVILLE, 2000) perpassam os discursos dos rapazes e das moças e são ressignificados de acordo com a realidade do grupo. O problema surge quando um aluno não se encaixa nesses modelos, como aconteceu naquela turma; ele foi exposto a comentários e brincadeiras desconcertantes.

Cabe ainda ressaltar que, naquele dia, um outro aluno me chamou atenção – Wallace (13 anos). Ele fez um desenho e o apresentou: “Esse menino é brigão, chato e pega todas que vê pela frente. Parece um largato que muda de cor”. Toda a turma riu, e Isaac gritou: “tinha que ser ele né”... “Ihiih... a paixão dele”, completou Mauro. A partir daí comecei a observar esse aluno, que não tinha se sobressaído ao apresentar seu autorretrato. Ao retomar sua

apresentação do dia 9 de fevereiro, pude então ler¹⁵⁷: “Eu me acho muito bonito. Eu tenho cabelo arrepinado. Eu tenho sombrancelha groça (sic), boca bonita e nariz lindo”.

Na realidade, a performance corpórea do Wallace falava muito sobre ele. Branco, alto, forte, com um certo charme e aparência muito cuidada, ele queria se construir como o centro das atenções da sala. Tendo em mente que dependemos do outro para dar sentido ao nosso eu (SULLIVAN, 2003), Wallace é, de uma maneira geral, reconhecido como o garoto mais bonito e interessante da turma¹⁵⁸. Com isso, acredito que a opção de Willian ao desenhá-lo tenha sido a de chamar atenção e provocar o grupo dos meninos.

6.2 Quando a violência é uma questão de masculinidade

No dia 10 de abril, depois da aula, na saída para o recreio, um aluno (Yuri, 14 anos) deu um tapa em Carlos (12 anos), que o agarrou como se estivesse iniciando uma briga. A turma continuou saindo normalmente, como se nada estivesse acontecendo. Como ainda estava na sala¹⁵⁹, fui até os alunos para ver o que ocorria. Eles disseram que era só uma brincadeira, explicando que “é comum eles brincarem desta forma”. De fato, Badinter (1993), Connell (1995, 2000) e Souza (2003) confirmam que a agressividade faz parte do mundo do masculino hegemônico, e que a violência pode ser vista como brincadeira de homens. Foi realmente o que aconteceu naquele momento; os/as alunos/as o perceberam e não se preocuparam, concordando que era uma brincadeira. Neste caso, a violência acabara por ser naturalizada como atividade de homens. Como o próprio Wanderson disse ao estagiário: “Esse professor fica preocupado com besteiras, deixa os garotos eles são homens”. Tais palavras reforçam as exigências para que um garoto possa se construir como homem; isto é, para ser homem é preciso viver a partir dos três não: não ser fraco, não ser mulher e não ser gay (BADINTER, 1993). Como naquele momento os/as poucos/as alunos/as restantes estavam mais propensos/as ao recreio do que a qualquer tipo de conversa, deixei a discussão para a semana seguinte.

Na aula seguinte, dia 17 de abril, estavam presentes na sala 12 meninas e 16 meninos. O aluno Willian faltou nesse dia, porém já vinha faltando desde o dia 3 de abril¹⁶⁰. Iniciei a

¹⁵⁷ Ao ouvir a gravação dessa apresentação, percebi diversos risos e brincadeiras.

¹⁵⁸ Apesar de ser visto pelas meninas como muito bonito, apenas uma o desenhou, contrariamente ao que ocorreu com Willian, desenhado por oito colegas.

¹⁵⁹ Apenas anotei esta cena; o gravador já estava desligado, pois me preparava para sair.

¹⁶⁰ Como minhas aulas aconteciam apenas uma vez por semana, pensei que fosse um fato isolado, ou seja, o aluno estava faltando apenas nesses dias de aula. Lamentavelmente, isto é muito comum de acontecer: alunos/as faltando às aulas sem motivo aparente.

aula cumprindo as atividades programadas para tentar perceber as interações na turma, e se alguém comentaria algo da semana anterior. Foi como se nada tivesse ocorrido; todas as discussões e brincadeiras fluíram normalmente. Assim, retornei à cena da aula anterior:

Eu: Fiquei a semana toda pensando no que aconteceu no final da aula na semana passada.

Kamila (aluna): O que professor?

Wanderson: já até sei... a brincadeira dos garoto.

Estagiário: brincadeira? De tapas e socos?

Wanderson: Ninguém se machucou, eles são homens. E homem brinca assim mesmo, a gente bate, soca, mas agente é amigo. É ou não é?

Esta fala reforçou a naturalização das “brincadeiras de garotos e de homens”, como se fazer parte desse processo significasse participar de um grupo de pertencimento (CONNELL, 1995, 2000; LOURO, 1995; MOITA LOPES, 2001). Ressaltei que eles precisavam ter cuidado uns com os outros, e que assim poderiam machucar o colega. Obtive como resposta do aluno Wanderson: “Nos é home e homem não é fraco não... já viu um negão como esse aqui (apontando para ele) peidar¹⁶¹ para os outros?” Falou isso sorrindo, em tom de brincadeira, e a turma toda riu. Nesta fala o “nos” assume tanto o sentido de pertencimento ao grupo como o de lealdade e respeito entre os homens (SOUZA, 2003; TREVISAN, 2002). Aproveitei a fala e completei: “Mas uma coisa não tem relação com a outra, tem muito negro que não gosta destas brincadeiras”. Daniel¹⁶² interferiu, dizendo: “Mas isso faz parte das nossas brincadeiras, todos os meninos participam, um dia apanha, um dia bate, vai ficando mais forte”. Perguntei sobre aqueles alunos que não participavam, e Wanderson respondeu: “Se é homem participa”. Uma menina (Vitória) entrou na conversa: “Quando não participa como brincadeira apanha de verdade”. Podemos perceber o domínio do discurso heteronormativo que naturaliza a sexualidade, a homossexualidade e a masculinidade como algo dado e legitimado (LOURO, 2003a, 2003b, 2004a). Essa aluna também contou que Willian estava faltando desde o início do mês porque estava com medo do Wanderson, que tinha batido nele. Olhei para o Wanderson querendo ouvir o que ele falava a respeito:

Wanderson: Só dei uns tapinhas nele professor! Para ele aprender a ser homem. homem preto não pode ser fofoqueiro¹⁶³. Fofoca é coisa de mulher e de viado. Falei para ele que negão não pode ser assim... e dei um tapinha para ele aprender

Vitória: Tapinha não professor. Ele bateu com vontade.

K: O Willian chorou muito.

¹⁶¹ No sentido de fugir de uma brincadeira ou briga.

¹⁶² Daniel é branco, e foi – a meu ver – quem estava apanhando na semana anterior.

¹⁶³ Fui averiguar o caso e descobri que tinha sumido um material de uma colega e o Willian chamou a orientadora, que foi à sala e ameaçou chamar os pais caso o material não aparecesse até o final do dia. O material apareceu, mas Wanderson ficou nervoso pelo fato de o garoto ter falado com a orientadora.

Yuri: chorou porque é boiola, o Wanderson começou falar e a menininha já tava chorando..foi um tapinha de nada.

Estagiário: Igual aquela brincadeira na sala, entre você e o Carlos?

Fabricio: Que isso fessor, nos tava brincando..somos homens!

Aqui fica bem claro o pensamento de Caetano (2011) ao discutir como o androcentrismo reforça o poder do homem e se alia à heteronormatividade para justificar a homofobia e a misoginia, e principalmente para legitimar a subalternização do outro. Também cabe destacar que Wanderson trouxe novamente em sua fala a questão “coisas de negro”, como se as características da masculinidade negra fossem: ter que ser forte, não poder fofocar, nem chorar. Assim, por não atender a tais características Willian incomodava muito o grupo de rapazes, principalmente os mais velhos e negros, que na ocasião se consideravam superiores aos demais. Retomei então a discussão sobre as diferenças e o respeito ao próximo, lembrando que a violência não é uma maneira de representar a masculinidade. Devido à abrangência desse caso, informei à turma que comunicaria o ocorrido à orientadora educacional, para novos encaminhamentos. O aluno Willian retornou às aulas dois dias depois.

Em uma leitura nas fichas de registros de ocorrências envolvendo o aluno Wanderson, pode-se ler as anotações da coordenadora do turno:

Dia 17 de abril – “recebemos a informação que o aluno há tempos ameaçou e bateu no colega Willian, inclusive este não veio mais para a escola. Quando fui apurar os fatos, Wanderson confirmou que bateu e que a escola não tem nada haver.” No dia seguinte a mãe do Wanderson compareceu à escola. No registro podemos ler: “A mãe do aluno ficou ciente de suas atitudes. No início da conversa o aluno ficou muito contrariado e não reconheceu os erros. Participaram da conversa a orientadora educacional, a vice diretora e a professora de ciências. Que assinaram o livro de registros”.¹⁶⁴

A dificuldade de reconhecer os erros tanto por parte do aluno como por parte de sua mãe se deve ao fato da naturalização da violência (BADINTER, 1993; CONNELL, 1995, 2000), que passa a ser vista como brincadeira de garotos. Como destacado acima, neste caso a violência teve um peso maior, pois aqui pudemos presenciar a negação do outro (embora este tema não tenha sido mencionado na reunião com a mãe).

6.3 A turma 604 na perspectiva docente: o primeiro conselho de classe

O primeiro conselho de classe foi realizado no dia 7 de maio. Dentre os/as professores/as da turma estavam apenas os de História, Matemática e Artes. Vale ressaltar que

¹⁶⁴ Segundo a orientadora educacional, a mãe do aluno não conseguiu assinar naquele momento, por apresentar forte cheiro de bebida e gestos como se estivesse alcoolizada (anotações do diário de campo, 20 de abril de 2012).

nesse dia apenas os professores homens da turma estavam presentes; portanto, a percepção da turma foi marcada pelo olhar masculino.

Ao apresentar os problemas da turma, o professor de História declarou: “Os alunos se organizam para tomar certas atitudes. Existem algumas lideranças naquela turma. O Wanderson tem algum problema? Às vezes ele dá uns rompantes.” Em um primeiro momento, o professor ressalta a organização em grupos. De fato, a turma é bastante marcada nesses moldes, principalmente o grupo do qual Wanderson faz parte. O fato de valorizarem a convivência em grupo pode estar relacionado com o processo de construção das masculinidades, uma vez que são definidas e defendidas pelo grupo (CONNELL, 1995, 2000; O’DONNELL; SHARP, 2000).

A orientadora educacional trouxe à tona os problemas de família do Wanderson (o garoto não tem pai, a mãe vive bêbada, os irmãos saíram de casa, um está preso). O professor de Matemática comentou que certamente ele tem problemas neurológicos e que, independente dos problemas de família, ele é bastante educado e tranquilo. Nas palavras do professor, “Eu não considero ele um problema, nem os amigos dele. O problema maior é o outro, aquele gordinho, ele não deixa os meninos em paz”; e, brincando, disse sorrindo: “O grupo dos meninos fica irritado, dizem que é gordinho e viado.. mas aquele garoto é muito chato”.

Neste particular, segundo Moita Lopes (2002), o professor se posiciona como vigia de gênero. Mostra, também, como a escola tem dificuldade para aceitar aqueles/as que seguem padrões diferentes dos socialmente impostos (BRIZTMAN, 1996, 2001a, 2001b; LOURO, 2001a, 2001b; MISKOLCI, 2005, 2012; SULLIVAN, 1996). Assim, ao defender Wanderson e seu grupo de amigos o professor se coloca como defensor da heterossexualidade como dada e natural (LOURO, 2004a, 2010), ao mesmo tempo que culpa o outro como o responsável pelos acontecimentos na turma. O outro é aqui invisibilizado e tem seu imaginário destruído, refletindo os processos de colonialidade do poder (OLIVEIRA, 2010; WALSH, 2007, 2009a, 2009b). A utilização dos adjetivos *gordinho*, *viado* e *chato* pode comprovar a redução do outro, ou seja, é o reflexo da colonialidade do ser (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUELL, 2007; MIGNOLO, 2003; OLIVEIRA, 2010; WALSH, 2007, 2009a, 2009b), caracterizando os mecanismos que reforçam a inferiorização do sujeito. Estas questões são também reflexo da essencialização das identidades subordinadas, como nos mostra Canen (2008, 2009) ao discutir a perspectiva do multiculturalismo folclórico. Neste caso, a identidade do aluno Willian foi construída e está sendo discutida de maneira essencializada, com seus aspectos ressaltados de maneira negativa.

Quanto à turma em geral, os professores a consideraram muito fraca, com vários/as alunos/as repetentes, o que tornava o processo de aprendizagem bastante lento. O professor de Matemática disse que trabalhava “com texto para eles aprenderem a ler”. De fato, a turma tinha sido formada com a maioria de alunos/as fora da faixa etária para cursar o 6º ano, e com alunos/as com grande dificuldade de aprendizagem. Estes dados constam do projeto da escola, na seção Distribuição e Organização das Turmas, discutido no ano de 2011.

A dificuldade de aprendizagem e a violência entre os meninos também foram levantadas no segundo conselho de classe, realizado no dia 13 de julho. Desta vez, estavam presentes as professoras de Inglês e Educação Física. Talvez pelo fato de serem mulheres, os nomes dos alunos Wanderson e Willian não foram citados por suas brincadeiras em sala de aula.

6.4 Interações extra sala de aula

No dia 3 de julho toda a escola estava envolvida na Semana das Olimpíadas Escolares. Nessa manhã, o jogo programado era queimado, tendo Willian dele participado. Um grupo de aproximadamente 12 alunos encontrava-se perto da guarita de entrada, para fugir do sol e ver o jogo, disputado em um espaço alternativo já que, como mencionado na seção 5.3 (p. 114), a escola não dispõe de quadra de esportes. Desse grupo faziam parte Wallace, Yuri, Isaac e Mauro, da turma 604, e os demais eram do 8º e 9º anos. Para se protegerem do sol, em uma cadeira estavam dois alunos sentados um na perna do outro, e um outro no chão, no meio das pernas dos colegas. Eles se referiam ao Willian como “aquele boiola”. Vale frisar que, enquanto todos esses garotos encenavam suas performances de masculinidades, Mauro estava sentado nas pernas do Jonathan (9º ano), de pernas abertas, mostrando-se um torcedor e conhecedor do esporte e tecendo comentários sobre as meninas do time. O aluno Guilherme, do 8º ano, que se apoiava com as costas entre as pernas do Isaac, também estava de pernas abertas, braços cruzados, peitoral impostado e óculos escuros. Em comum, a todo momento eles pegavam em seus genitais, como se o pênis estivesse presente em meio às suas conversas de rapazes. Este fato reafirma a visão de Frosh, Phoenix & Pattman (2002) ao mostrarem que a masculinidade de garotos negros está centrada na estrutura falocêntrica; por isso, a cada momento eles reiteravam suas presenças e as de seus falos.

Quanto ao William, sua performance corpórea enquanto jogador de queimado correspondia a de um garoto acima do peso e sem grande preparo físico para a prática de

esportes. Conforme os/as demais jogadores/as presentes no time, ele corria e se esquivava da bola; até aquele momento não havia agarrado nenhuma bola perigosa ou realizado uma grande queimada. Talvez essa falta de habilidade para os esportes, principalmente com bola, possa ter contribuído para reforçar a fala do grupo de garotos (CONNELL, 1995, 2000).

Retornando ao grupo de meninos, não resisti e perguntei como podiam chamar o outro de boiola, se eles estavam um abraçando o outro e ao mesmo tempo um sentado no colo do outro. Como resposta, Wallace disse: “Não tem nada a ver, a gente é homem”. Jonathan, o aluno do 9º ano, acrescentou: “Nos sentamos zuando... nós sabe que o outro é viado, nos pega mulher”. Dando continuidade, problematizei: “Como sabem que os outros são viados? Eles contam para vocês? Pelo jeito deles? Se alguém que não conhece vocês pode pensar a mesma coisa de vocês então?”. Ao que Leonardo respondeu: “Professor: se alguma menina achar que somos, a gente mostra a ela que não somos, aquele ali não vai mostrar que não é nunca” (notas do caderno de campo, 03/07/2012).

Estas são características das brincadeiras entre garotos que podem abraçar e se pegar sem levantar suspeitas de sua sexualidade (BADINTER, 1993; SEDGWICK, 1990). Com isso, a exemplo de diversos jogadores de futebol que se agarram nos campos, é muito comum no cotidiano dessa unidade escolar presenciar esse tipo de performance entre garotos. Eles já conquistaram o *status* de homens, e seus atos e atitudes não são questionados. A força da naturalização da masculinidade e da heterossexualidade é tão grande que não precisam de anúncios para mostrarem que são homens: basta obedecer, repetir e reiterar as normas regulatórias impostas pela sociedade (BUTLER, 1999, 2003).

Na fala do aluno Jonathan pode-se detectar a definição de homem como aquele que sai com mulheres, uma das marcas do masculino heterossexual (BADINTER, 1993). Aqui percebe-se também a busca pela naturalização do biológico (BUTLER, 2003; LOURO, 2001a, 2004a), em que o sexo define o gênero e os caminhos do desejo. Em outras palavras, “se pegam mulher” não há como pensar que não são homens, e caso alguém duvide eles estão prontos para comprovar. Assim, o princípio da heterossexualidade é utilizado para reforçar a masculinidade desses garotos.

Segundo Butler (2004a), as performances de gênero apresentadas pelo grupo de meninos mostram como o gênero é uma ficção, uma criação. Enquanto conversavam comigo, “os que estavam sentados na perna dos colegas se levantaram, um cruzou os braços e estufou os peitos deixando transparecer a força física, outro se coçava” (caderno de notas, 03/07/2012). Todos repetiam gestuais e performances que buscavam destacar a força física, a

virilidade e a masculinidade, mostrando que se tratava de uma construção, de uma ficção cultural para uma audiência específica; naquele momento eles queriam me mostrar que eram homens (BANDITER, 1993; CONNELL, 1995, 2000; SOUZA, 2003). Creio, também, que a minha interferência tenha provocado um pequeno momento de desestabilização, um pequeno instante *queer* (DOTY, 1993; MOITA LOPES, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2009).

As marcas da superioridade do masculino e da dominação masculina fazem parte do processo de colonialidade, uma vez que servem para reafirmar os valores das relações patriarcais e reforçar a superioridade do papel social e político do homem e do pai, e sua dominação sobre as mulheres (GARCIA, 2005). Com isso, mais uma vez o outro, o diferente, é inferiorizado a partir dessas relações de poder. Cabe ressaltar que naquele momento não foram levantadas questões relativas a raça (apenas a sexualidade), uma vez que eu estava diante de garotos brancos e negros.

6.5 “Olha a roupa dele! Essa dança não é de homem”

Na aula do dia 13 de março comecei a discutir “o que é arte”. Em conjunto com o estagiário, conversei com a turma sobre a abrangência do conceito de arte e suas linguagens. Na semana seguinte, prosseguimos com a discussão sobre as linguagens da arte, propositalmente deixando a dança por último. Como o estagiário é professor de *hip hop* e de charme, e por ser coreógrafo e ensaiador de diversos grupos de dança, ficou a seu cargo a preparação da apresentação de dança como linguagem artística¹⁶⁵. Nesse dia estavam presentes na turma 16 meninos e 11 meninas. O estagiário começou mostrando um grupo de dançarinos negros dançando *hip hop*; então, com a turma espalhada pela sala, ele convidou os/as alunos/as a tentarem dar alguns passos. Diversos/as alunos/as participaram, e ele então aproveitou para explicar o mecanismo de execução de alguns movimentos.

O mesmo procedimento foi seguido com charme, o *street dance*. Em seguida o estagiário apresentou uma cena de valsa retirada do programa Domingão do Faustão, decompondo o ritmo e ensinando o mecanismo do exercício. Quando a turma estava participando, sorrindo, relaxada, ele apresentou um trecho do balé A Bela Adormecida. Imediatamente, o aluno Mauro brincou: “O senhor vai querer que agente faça isso também professor?” A turma toda sorriu. “Só faltava essa... colocar a turma de boiola”, disse Wallace; “Eu não faço isso, já vou avisando”, afirmou Wanderson.

¹⁶⁵ A partir de algumas discussões que tive com a orientadora educacional.

Torna-se relevante refletir sobre o posicionamento dos rapazes ao longo dessa atividade. No primeiro momento, durante a execução dos ritmos populares, todos participaram e brincaram. Os que conheciam os passos os executaram com facilidade, os que não sabiam mostraram interesse em aprender. Quando entrou a dança clássica, com rapazes de malha dançando uma valsa de Tchaikowsky, os meninos mudaram o posicionamento completamente. Neste novo momento passaram a defender que aquilo não era coisa de homem. Como Louro (2001a) e Moita Lopes (2002) salientam, estávamos diante dos investimentos pedagógicos para se formar um homem; assim, usar malha e fazer gestos delicados não fazem parte da cartilha dos rapazes.

Contudo, o estagiário pediu que tivessem calma e assistissem ao vídeo. Durante a apresentação, que durou aproximadamente quatro minutos, podíamos ouvir diversos risinhos e críticas que relacionavam a o balé clássico masculino a uma atividade gay. Perguntamos à turma o porquê dos risinhos: “Eles estão com medo de terem que fazer isso”, disse Dalila. “Imagina só usar essa minha? Isso é coisa de boiola”, continuou Yuri. “Homem não usa essas roupas não, olha a diferença destes para os outros”, acrescentou Andrew. “Mas a dança é outra né gente”, retrucou Dalila.

Concordei com Dalila. Era a oportunidade para fazer circular novos discursos (NUNEZ, 2005; PRECIADO, 2005; TIERNEY; DILLEY, 1998) e buscar momentos de desestabilização sobre relações entre dança e masculinidade. Aproveitei para intervir lembrando-lhes que aquelas eram danças que haviam surgido em momentos históricos diferentes. Expliquei como surgiu o balé, destaquei a corte francesa e a tradição. O estagiário mostrou alguns passos decompostos e destacou que esses passos serviram de base e inspiração para diversos movimentos que eles haviam realizado nos ritmos anteriores. Com isso, reforçamos que não existe uma ligação direta entre dança e sexualidade, principalmente a dança clássica.

Para completar, o estagiário exibiu uma reportagem com Anderson Silva, campeão do UFC, afirmando que ele já tinha feito balé. “Anderson Silva fez balé? É difícil enxergar isso”, disse Isaac. “Imagino um negão deste fazendo balé”, brincou Wanderson, imitando alguns gestos. Mais uma vez temos aqui uma chamada de atenção para o adjetivo *negão*. O posicionamento do aluno nos remete às questões da masculinidade negra, de cujo universo a delicadeza e a leveza não fazem parte. Na sequência, todos/as riram. E Isaac concluiu: “Nossa nunca pensei que dançando hip hop tava fazendo passos de balé”. Considero que este foi um

relevante momento *queer* (DOTY, 1993; MOITA LOPES, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2009) em sala de aula.

Em todo esse conjunto de falas, as reações negativas em relação às roupas e à movimentação da dança mostram como os/as alunos/as se relacionam com as regras, e como as normas que constroem o masculino são sempre opressoras (WILCHINS, 2004). Desse modo, tentar mostrar que a dança clássica é uma linguagem artística como todas as outras foi o nosso objetivo nesse encontro. Para encerrar a aula, a aluna Vitoria concluiu: “Não tem nada a ver, pode ser jazz, balé, valsa, hip hop... todo mundo pode dançar. Não tem nada de coisa de dança de homem e de boiola”.

6.6 “E a família? Como é a sua?”

O tema da aula do dia 3 de julho era a discussão de figura e fundo. Estavam presentes na sala 18 meninos e 10 meninas. Coloquei o projetor virado para o fundo da sala e os/as alunos/as em forma de U, buscando desestabilizar o formato de sala de aula. Para ilustrar o tema, preparei um PowerPoint com diversos quadros de pintores que tematizavam a família, desde Goya, que pintou a família do Rei Carlos da Espanha; Cândido Portinari, que retratou mãe e filhos; Eduardo Lima, com a família sertaneja; e Raphael Perez, que retratou uma família homossexual (APÊNDICE D).

Busquei chamar atenção para a relação figura e fundo, e em um segundo momento destaquei o tema comum entre os quadros. Quando perguntei sobre a família deles, após uns instantes de silêncio começaram a falar: “Minha família é meu pai, minha mãe, duas irmãs e eu” (Georgeane); “Na minha casa moramos eu, minha avó, meu tio e meu irmão” (Andrey); “Eu moro com minha avó, meu pai, minha mãe, minha irmã e meus três irmãos” (Daniel).

As falas dos/as alunos/as estavam centradas no modelo hegemônico de família, o que mostra o domínio do discurso da heteronormatividade e da heterossexualidade (LOURO, 2010), dificultando as possibilidades de novos discursos (NUNEZ, 2005; PRECIADO, 2005; TIERNEY; DILLEY, 1998). Todos/as os/as alunos/as organizaram sua representação de modelos de família a partir dos valores heterocêntricos. Todavia, conforme Morris (1998) aponta, não há nada de natural nesse modelo de álbum de família. A criação desse discurso serve para oprimir e controlar a vida das pessoas. Assim, essas falas também refletem como somos aprisionados/as pelas regras e normas que disciplinam e regulam corpos masculinos e

femininos, atando-as ao essencialismo e ao biológico. Vale lembrar que o quadro de Perez não despertou atenção nem comentários dos/as alunos/as.

Como eu estava achando aquele modelo de família apresentado pela turma muito organizado e convencional, pois trabalho naquela comunidade há 12 anos e sei que esse modelo não é comum, resolvi criar um tipo de família e contar minha história fictícia: “Quando eu tinha 12 anos minha mãe separou do meu pai. Eu e meus dois irmãos fomos morar com ela e meus avós. Depois ela se casou de novo. O marido dela meu tio tinha dois filhos. Então fomos morar na mesma casa e formamos uma nova família. Depois minha irmã ficou grávida e o filho dela que nasceu foi morar lá em casa”.

Naquela ocasião o meu objetivo era provocar a turma, tentar que eles/as falassem sobre suas estruturas reais de família, mostrar-lhes que existem diversas configurações familiares para além do modelo veiculado pelo discurso dominante. A proposta era desafiar a construção inferiorizada da diferença, bem como a essencialização das identidades (CANDAUI, 2008, 2010; CANEN, 2008, 2009; CANEN; XAVIER, 2012; MOREIRA 1999, 2010a), na medida em que eles/as construíssem seus modelos a partir do discurso hegemônico.

Logo após minha fala alguns/mas alunos/as começaram a se posicionar. É importante salientar que as falas refletem o que Morris (1998) já havia apontado: somos tão moldados e dominados por discursos, regras e normas em relação às organizações familiares que estamos sempre buscando adaptar nossos modos de viver a esses parâmetros. Foi o que aconteceu: depois do modelo de família que apresentei como meu, os/as alunos/as buscaram explicar suas palavras, justificando as próprias estruturas familiares. “É verdade professor eu sou irmão do Mauro, mas é igual na sua casa. Minha mãe casou com o pai dele e juntou todos os filhos. A avó que ele chama dele na verdade é minha avó de sangue. Nos moramos no mesmo lote (Isaac). Andrey resolveu abrir o jogo: “Professor o meu tio é o namorado da minha mãe. Mas ele fica lá em casa direto e o irmão mais novo é filho dele. E Joyce completou: “Lá em casa homem é difícil, moram minha bisavó, minha avó, minha mãe, eu e meus dois irmãos. Nem meu pai nem o pai dos meninos moram lá não. Meu biso e meu avô já morreram”.

Eu queria ir além, fazer circular discursos sobre possíveis modelos de família. Assim, com o desenrolar da conversa, apresentei outras imagens de família (APÊNDICE E), como por exemplo, a de um homem negro, uma mulher branca e duas crianças. Os/as aluno/as comentaram, entre eles Kamila: “Esse homem deve ter dinheiro, todo negro de dinheiro casa com branca”. E Dalila: “De repente os filhos nem são dele também. Tem homem que é assim, cuida mais dos filhos do outro do que deles”. Talvez a fala destas duas alunas refletisse o

pensamento da colonialidade do poder e do ser (OLIVEIRA, 2010; WALSH, 2009a, 2009b). O discurso do colonizador chega a ser tão forte que nega ao outro a possibilidade de se construir como sujeito. Nesse caso, a colonialidade do ser terminou por negar às mulheres negras a possibilidade de se construírem como sujeito. Por outro lado, para se construir como ser humano o homem negro acabou por buscar na mulher branca o seu passaporte para o reconhecimento social.

Nesta linha de pensamento, entre o processo de hierarquização das sexualidades e da raça a mulher negra está em último lugar. Apesar de os corpos negros serem muito sexualizados (SEDGWICK, 1990) e feitichizados (BARNARD, 2004; SOMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003), a mulher negra tem sua identidade estereotipada, o que acarreta grande dificuldade para conseguir pares interessados em casamento. É comum ouvir mulheres negras relatando que normalmente os homens negros que detêm uma determinada condição social acabam se casando com mulheres brancas¹⁶⁶. Mesmo em uma comunidade na qual a maioria é negra, pode-se observar esse sentimento entre as meninas. Nas escolas, em geral, os ensaios para a festa junina constituem um momento privilegiado quando se pode confirmar essa percepção negativa nas meninas. Aquelas que não atendem aos critérios do fetiche do corpo e não são brancas têm grande dificuldade em encontrar pares para dançar.

No caso específico dessa comunidade, boa parte das mulheres/ mães negras sustentam seus lares sem a presença do homem. Quando a figura masculina está no lar, na maioria das vezes eles não são os pais biológicos das crianças; por isso esta fala em tom ao mesmo tempo de lamento e de denúncia proferida pelas alunas. Na sua idade, talvez já estejam sentindo as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras, em relação às quais, sabiamente, minha avó alertava minhas tias e primas. A pesquisa realizada por Melo & Moita Lopes (2013) corrobora essa situação, pois a autora e o autor destacam as dificuldades das mulheres negras em encontrar parceiros, reforçando a importância de se conscientizar homens negros e heterossexuais sobre a valorização do amor afrocentrado.

Tentei interferir na fala das alunas, salientando que não existe um caminho único, que desejo e amor é o que liga as pessoas, e ao mesmo tempo incentivando-as a constituir família. Mostrei-lhes que a televisão exibe casamentos entre casais negros. A aluna Dalila observou

¹⁶⁶ Aqui abro um parêntese para estender os comentários sobre o jogador de futebol da equipe italiana durante a Copa das Confederações realizada no Brasil em junho de 2013 (seção 3.5, p. 86). Além da minha filha, diversas amigas negras comentaram o fato inédito de um jogador estar namorando uma negra, o que infelizmente não é comum. O mesmo jogador já havia namorado uma branca anteriormente. São poucos os homens negros que, após adquirirem um certo *status* econômico e social, se casam com mulheres negras. Um dia minha filha comentou com a mãe que ela era a única da família que tinha se casado com um homem negro que tinha estudado.

que eu estava falando de uma minoria; de fato, apesar de não verbalizar minha opinião, concordei com ela. É uma realidade evidente, basta olhar para as professoras negras da escola: ou eram solteiras, ou casadas com homens brancos ou negros com nível socioeconômico cultural inferior ao delas. Apesar das dificuldades¹⁶⁷, argumentei que cada pessoa tem seu caminho e que cabe a ela construí-lo. O rumo que tomei foi o proposto por Muñoz (1999), ou seja, o de sugerir a desidentificação da mulher negra. Com isso, busquei enfatizar outros sentidos positivos que poderiam ser atribuídos à mulher negra, por meio do diálogo e da problematização da matriz colonial que acabou por reduzi-la a um corpo, seja sexuado quando disponível para o sexo, seja nas funções de boa dona de casa, cozinheira, pronta para cumprir os serviços do lar e cuidar de crianças quando não dispuser dos devidos atributos físicos. A turma me ajudou citando características que poderiam estar presentes nas mulheres e que não estigmatizariam as mulheres negras a partir de lógicas inferiorizantes.

Em uma segunda imagem, falei de uma família formada por duas mulheres e duas crianças. “Essa eu caso!!” (Wallace). Apesar do comentário, na realidade tal imagem não causou impacto na turma. Procurei problematizá-la, mostrando que essa família era formada por duas mães, mas não obtive sucesso. Certamente o desinteresse da turma em polemizar ou discutir a imagem se deve à pouca presença de homens como chefes de família na comunidade e ao fato de conhecerem lares com essa estrutura, conforme revelou a pesquisa realizada por Silva Junior & Canen (2011). Para esses/as alunos/as, a imagem foi vista como corriqueira.

A terceira imagem, porém, provocou discussão: uma família de dois homens negros que adotaram duas meninas. Assim que a apresentei, o aluno Isaac destacou: “Logo negro e gays...dois negões boiolas, com tantas mulheres aí”. Acredito que esta fala reitera a dificuldade que alguns grupos negros têm de aceitar a homossexualidade negra. Conforme Fanon ([1951]2001), trata-se de uma criação do homem branco¹⁶⁸. Por outro lado, sendo a raça uma fantasia móvel (SOMMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003), os garotos negros vivenciam e defendem o discurso da masculinidade negra e da heterossexualidade compulsória (RICH’S, *apud* SULLIVAN, 2003), não deixando espaço para outras manifestações públicas¹⁶⁹ de sexualidades. Afinal de contas, ser negro é sinal de heteronormatividade. Contudo, uma pequena reflexão chamou minha atenção: a aluna Dalila

¹⁶⁷ Confesso que é muito difícil caminhar e tentar desconstruir uma realidade evidente.

¹⁶⁸ É claro que aqui estou falando em termos conceituais. As relações entre homens negros sempre existiram na história, contudo a denominação surgiu na comunidade branca.

¹⁶⁹ Faço questão de destacar manifestações públicas porque, a partir de relatos em outra pesquisa (SILVA JUNIOR, 2011), rapazes negros mostraram que existem distinções muito claras entre o espaço público e o privado.

disse: “Homem negro não tem sentimento não? Então! Ele pode se apaixonar por qualquer pessoa, para com isso isso .. né Wanderson!!”. Houve um pequeno silêncio na turma. Acredito que essa fala tenha causado um momento de desestabilização e feito com que os alunos refletissem sobre o que estávamos falando.

Argumentei que se tratava de uma família como a anterior, a única coisa que mudava era que, ao invés de duas mães, aqui eram dois pais. A aluna Jorgeane declarou que não havia por que achar aquela família estranha. “O que tem isso... é igual a Agatha da novela avenida Brasil... ela foi criada por dois viados... dois gays. Ela falou que ama muito eles e que chama os dois de Pai”. Logo em seguida, a aluna Ana completou: “Parece que ta na moda... na novela das sete¹⁷⁰ também tem... viu o pai da Rosário? Morava com homem”. Contudo, pareceu-me que o comentário inicial do aluno Isaac não se limitava única e exclusivamente ao fato de dois homens criarem as meninas. Acredito que a raça desses homens causou um impacto maior do que o fato de formarem uma família, o que revelou a necessidade de um maior investimento no processo de problematização das questões referentes a sexualidades, raça e masculinidades em garotos negros.

Assim, retomei a questão e perguntei aos rapazes o que eles achavam daquela formação familiar. Foram poucos comentários, os presentes na sala apenas se entreolharam. O aluno Andrey foi o único a formular uma resposta ao meu questionamento:

Olha professor, eu não acho legal homem com homem criar filho, mas só que o que importa é o amor... aqui na comunidade tem duas mulheres. Uma cria os filhos da outra. Elas são felizes e ninguém fica zuando ou falando na cara delas. Até minha mãe falou quando aconteceu aquilo com a mãe do Rafa¹⁷¹ que elas cuidam das crianças melhor que ela.

O aluno retornou então ao modelo de família chefiada por duas mulheres, fato que também se aproxima do discurso disseminado, pelo qual a maternidade é naturalizada como responsabilidade da mulher. No universo masculino não cabe a dedicação ao ato de criar os filhos e constituir uma família, principalmente com outro homem.

Com base nessas imagens, propus questionamentos sobre o que uma criança precisa para crescer, qual seria o tipo adequado de estrutura familiar. Indaguei: “Será que apenas os pais biológicos podem propor isso? Por que duas pessoas, independente de suas sexualidades, não podem oferecer o carinho, os cuidados e a proteção de que a criança necessita?”

¹⁷⁰ Aqui ela estava se referindo à novela Cheias de Charme.

¹⁷¹ O aluno estava se referindo à mulher que matou a filha do amante em um quarto de hotel no centro da cidade. A família da assassina (irmã, filho, filha) estuda nessa escola, e todos moram na comunidade. Este foi um caso que abalou as pessoas, especialmente porque aconteceu com uma moradora daquela comunidade.

Retomamos então o caso da atriz mirim da novela Avenida Brasil. Uma aluna lembrou que na entrevista a atriz tinha dito que um dos pais cuida muito da saúde dela: leva-a para praticar esportes, regula os doces e sorvetes consumidos e fez um pacto com ela: se emagrecesse depois da novela, ela iria para a Disney. Reforçamos a importância do cuidado com o outro, do querer o bem do outro. De forma muito rápida, algumas alunas lembraram que, apesar de serem mulheres e mães, algumas matam ou maltratam crianças. Após discussão, chegamos à conclusão de que o principal elo que deve ligar os membros de uma família é o amor, sendo este mais importante do que os laços biológicos.

Na aula de 10 de julho realizamos um trabalho prático de figura e fundo. Estavam presentes na turma 15 meninos e 10 meninas. A maioria deles estava sentada pelo chão da sala. Alguns/mas formavam grupos livremente. A proposta era que eles/as buscassem nas diversas revistas imagens de família¹⁷² (figura) e depois criassem o fundo livremente. Durante a realização dos trabalhos, eu e o estagiário fomos caminhando pela turma, tirando dúvidas, provocando reflexões. Ao término da atividade os/as alunos/as apresentaram o que produziram, e percebemos que todos haviam utilizado a figura de famílias heterossexuais brancas com algumas variações – avós e crianças, pai com filhos, mãe com filhos. Pedi que eles/as mostrassem os seus trabalhos ao resto da turma.

Perguntei por que todos/as escolheram imagens de famílias heterossexuais (APÊNDICE F): “É mais normal”, disse Daniel. Esta resposta me faz recorrer a Louro (2010), que destaca que o processo de heteronormatividade é tão grande que faz com que todos/as sejam compulsoriamente heterossexuais. A fala da aluna Dalila reforça esta assertiva: “Normal não professor, mas é a que nós encontramos com mais facilidade nas revistas... Nestas revistas tem muito mais famílias brancas com filhos do que qualquer outra ... assim é muito mais fácil recortar e fazer o trabalho do que ficar procurando...”. Ela disse que teve dificuldade de encontrar outros modelos de família. No entanto, tive o cuidado de oferecer imagens que mostrassem essas outras alternativas de família. Esta escolha pode, portanto, representar a força que o imperativo heterossexual (BUTLER, 1999) exerce naquela comunidade, e como as relações heterossexuais acabam por funcionar de maneira inequívoca (SULLIVAN, 2003). Em vista disso, apesar das discussões anteriores e dos modelos possíveis, acredito que os olhares desses/as alunos/as estavam tão acostumados ou viciados nos modelos hegemônicos de família que isso os impediu de visualizar outras possibilidades.

¹⁷² Ao separar as revistas para o trabalho, tive o cuidado de selecionar aquelas que apresentassem imagens de homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens, de maneira que eles/as pudessem criar o seu modelo de família da maneira que bem entendessem.

Argumentei com eles/as sobre esse processo de escolha, deixando claro que cada um/a poderia buscar a família que quisesse, mas que existiam outras possibilidades que poderiam ser trabalhadas. Chamei atenção também para o fato de ter 25 alunos/as em sala e pouquíssimas referências a famílias negras¹⁷³. Provavelmente, esse processo de escolha da maioria está relacionado com a invisibilização e inferiorização do negro (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; MELO; MOITA LOPES, 2013; MUNANGA, 1986; WALSH, 2009a). Com isso, mesmo que inconscientemente os/as alunos/as optaram por apresentar o modelo dominante.

A assertiva acima mencionada é reforçada pela conversa entre Willian e Carolina que aconteceu logo após o meu comentário sobre a predominância de famílias brancas e heterossexuais. “Professor até o Willian fez o trabalho dele com família branca, pai e mãe... ele nem disfarçou e colocou o pai sozinho com os filhos...”. (Carolina). “A família que escolhi não é branca é moreninha. É o tipo de família que acho bonita um pai, a mãe e um filho... Eu gosto assim ...aqui é artes pode a família que eu quiser” (Willian). Se pensarmos que os construtos de raça e sexualidade são interdependentes, podemos ver, neste caso, o duplo domínio do regime discursivo hegemônico; ou seja, pode-se perceber a força do regime heteronormativo (LOURO, 2010) na opção do aluno. Mesmo sendo negro, ele escolheu trabalhar com um modelo tradicional de família: pai, mãe e filho brancos.

Entretanto, o comentário da colega remete à visão essencializada de que se pode nomear a sexualidade de um sujeito com base em suas performances. É comum que as pessoas criem expectativas de gênero relacionando sexo, gênero e forma de vivenciar a sexualidade como se fosse um dado (BUTLER, 2003, 2004b); quando o outro escapa a essa norma ele recebe diversos rótulos (LOURO, 2003a). Como dito acima, a aluna esperava que o colega trabalhasse com um modelo de família homossexual. É importante frisar que aluno nunca mencionou nada relacionado à sua sexualidade, pois até aquele momento ele não tinha se posicionado como heterossexual ou homossexual. Todas as críticas e desconfianças aconteciam porque o processo de construção de suas identidades era diferente do que os rapazes negros projetavam sobre o que é ser um homem negro.

Naquele contexto, o modelo heteronormativo e o androcentrismo falavam mais alto, e ao realizar o trabalho Willian não quis fugir à regra, provocando um estranhamento na turma. Cabe lembrar que no mês dezembro fiz algumas entrevistas com os/as alunos/as para

¹⁷³ Apenas quatro trabalhos optaram por famílias negras; nove apresentaram famílias multirraciais (mesmo assim, sem trabalhar com negros puros e sim com mestiços), e doze reportaram famílias brancas.

conversar sobre como eles/as viram o trabalho realizado. Na ocasião da entrevista com William, ele disse: “Os meninos me chamam de gay, só porque não gosto de fazer o que eles fazem, ou brincar como eles brincam... mais eu não sei se sou isso não. Nunca sai nem com meninas nem com meninos... ainda não comecei a namorar” (entrevista realizada no dia 13 de novembro). A fala do aluno revela como as identidades de masculinidades e sexualidades que não correspondem aos padrões esperados ou que não se conformam de acordo com as regras são construídas de forma subalternizada (CONNELL 1995, 2000; LOURO, 2003a, 2004a, 2010; SILVA JUNIOR, 2011).

Esta aula me fez concluir que o trabalho de problematização e questionamento dos padrões dominantes e hegemônicos deve ser constante e intensivo. Estávamos discutindo e pondo em dúvida as questões de gênero, sexualidades e masculinidades há aproximadamente quatro meses, apesar de os/as alunos/as estarem participando das discussões e parecendo compreender a proposta de trabalho. No entanto, na hora da sua realização eles/as ainda persistiram em utilizar o modelo hegemônico. Daí a necessidade da realização de discussões constantes e de trabalhos que abordem estas questões.

6.7 A cor: “o seu cabelo não nega”

De acordo com o programa da disciplina de Artes elaborado para o 6º ano, o estudo da cor deve acontecer ao longo do 3º bimestre. Programei então, em conjunto com a orientadora educacional, as atividades do bimestre incluindo vídeos, músicas e a teorização sobre cores. Para iniciar as discussões, no dia 31 de julho fiz a apresentação do vídeo *Vista minha pele*¹⁷⁴ (APÊNDICE G). Estavam presentes na sala 18 meninos e 10 meninas. Como era o retorno das aulas (literalmente, o primeiro dia de aula após um curto recesso), procurei deixar a turma bem à vontade, pedi para fazerem pipoca, levei refrigerantes, tentei reproduzir uma sala de cinema. Antes de começarmos fiz o convite para assistirem ao filme e destaquei que ele apresentava questões raciais muito interessantes, às quais os/as alunos/as deveriam prestar atenção.

Iniciou-se o filme, e logo senti um certo estranhamento por parte da turma: risinhos, alguns meninos se movimentando excessivamente nas cadeiras. Contudo, ninguém se

¹⁷⁴ Trata-se de um vídeo de 2003, disponível na internet e patrocinado pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), com roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara e direção do primeiro. A produção destina-se à discussão das questões raciais e apresenta uma inversão de papéis. Aqui os negros são a classe dominante e os brancos são ex-escravos, assim como os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto Moçambique é um país rico.

levantou ou saiu da sala durante a exibição. Não ouvi piadas ou comentários ao longo dos 25 minutos aproximados de apresentação. Apenas destaquei em meu diário de notas que, durante a exibição, “os meninos ficaram mais inquietos e agitados do que as meninas, que permaneceram em silêncio durante todo o vídeo”.

Ao terminar a exibição, o aluno Edison comentou: “Nossa é muito estranho ver um filme assim, só negro”. Considerei este como um momento *queer* (DOTY, 1993; MOITA LOPES, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2009), isto é, um instante de desestabilização do grupo, que não estava acostumado a ver filmes com protagonismo negro. Os/as aluno/as não têm contato, em seu cotidiano, com negros/as em posição dominante. No convívio diário eles/as assistem a negros/as recebendo ordens e trabalhando como empregados em funções subalternas. Talvez os/as negros/as melhor posicionados socialmente sejam os/as professores/as da escola.

Contudo, antes que eu pudesse disser algo, o aluno Andrew falou: “Você está sendo preconceituoso, tem que saber respeitar”. Dalila rapidamente interveio: “É que... é diferente, a gente não tá acostumada a ver filme assim”. Para reforçar minha opinião, perguntei: “Assim como?” Por um minuto, silêncio na turma; depois de algum tempo, Vitória se posicionou e disse: “Com negros fazendo papéis de ricos... e só com eles tendo dinheiro ...olha as novelas em malhação e na avenida Brasil só são empregados... Só uma negra faz papel principal e mesmo assim é empregue-te”¹⁷⁵. A fala desta aluna reforçou minha linha de pensamento acima, de que os/as alunos/as não possuem referencial de negros no poder, principalmente no que se refere a intelectuais¹⁷⁶.

A aluna Vitória destacou: “Mais eu acho que o vídeo também é preconceituoso porque só mostra a maioria de negro. Não resolve deste jeito. Tem que ter os dois vivendo iguais... com dinheiro e situação”. Este foi um ponto relevante, em que a aluna buscava a valorização do convívio entre raças diferentes, uma discussão muito presente nas vertentes multiculturais pós-coloniais, interativas, críticas e interculturais (CANDAU, 1997, 2008, 2010, 2011; CANEN, 2002, 2007, 2008, 2009; McLAREN, 1997, 2000a). Entretanto, o aluno Wallace entrou na conversa e citou um outro aspecto do vídeo: “As meninas são todas com cabelo duro, não são bonitas”. Trata-se de um tema tabu entre as adolescentes negras, pois as questões relativas ao cabelo fazem parte do cabedal de discursos das mulheres negras. Todo o

¹⁷⁵ A aluna se referia à novela *Cheias de Charme*, da Rede Globo.

¹⁷⁶ Tenho consciência que cabe a nós, professores/as, ampliar este repertório discente, mostrando diversos/as intelectuais negros/as e desestabilizando as expectativas de papéis sociais para negros e negras. Como professor negro, acredito que posso me considerar um exemplo *queer* de desestabilização dado os meios nos quais circulo, e em que tento possibilitá-los/as a circularem.

processo de colonização valorizou os modelos de beleza da mulher branca; em consequência, o modelo de cabelo desejado é o comprido liso. Argumentei, então, que ele não achava as meninas bonitas porque somos regidos pelos padrões de beleza do modelo branco europeu.

Conforme mostra Costa de Paula (2010), a mulher negra pode se mostrar insegura em relação à própria imagem por causa do cabelo. De fato, a aluna Joyce comentou: “É por isso que temos que alisar os cabelos, senão todo mundo acha feio”. Iara se defendeu: “Eu não gosto de cabelo escorrido, gosto do meu cacheado igual da Penha¹⁷⁷, não me importo com o que os outros falam.” “Mais você alisa do mesmo jeito, Iara seu cabelo é ruim e o dela é implante”, comentou Natalia. A partir daí, os comentários sobre cabelos tomaram uma grande proporção, com cada uma destacando como alisa o cabelo e a vantagem que algumas brancas têm em ter cabelo liso. Entendi que, no caso do cabelo, a mulher negra e pobre sofre ainda mais que aquelas que possuem mais recursos econômicos que permitem se submeter a tratamentos de beleza e a trabalhar a autoestima.

A maioria dos meninos não se interessou em participar da discussão. Apenas as vozes de Wallace, Mauro, Edison e Andrew aparecem na gravação, mesmo assim na forma de risos. Um dos poucos momentos em que se ouve a voz do Wallace é para dizer que “pegar em cabelo liso é mais gostoso... é bom para ficar...” e fez o gesto como se estivesse beijando e passando as mãos nos cabelos da outra pessoa. É lógico que uma fala dessas, vinda de um menino considerado bonito, desestabiliza e inferioriza as meninas negras.

Aproveitei a discussão para problematizar o conceito de beleza da mulher e as razões por que cabelo liso é considerado cabelo bom. Resolvi perguntar-lhes quais os adjetivos atribuídos a um cabelo considerado duro, e fui listando as respostas no quadro. Apareceram na relação, entre outros: “Cabelo bombril, ruim, espeto do inferno, cabelo do diabo, sarará crioulo, nega maluca, coisa ruim, carapichicho, ...” – todos negativos e refletindo as formas como negros e negras foram construídos ao longo dos anos. Aqui a proposta era problematizar os discursos essencializados sobre raça (BARNARD, 2004; LOURO, 2004a; MOITA LOPES, 2003, 2008a; SOMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003) e trazer à tona que determinadas características são traços das múltiplas identidades de raça (CANDAU, 2008; CANEN, 2009). Por isso, solicitei à turma que refletisse sobre todos aqueles nomes escritos no quadro, e sobre como eles depreciavam e subalternizavam o outro. Observei que, desde o processo de colonização, o negro veio sendo construído como inferior, e que as diferenças foram marcadas em relação ao branco (MUNANGA, 1986; WALSH, 2009a). Mostrei que

¹⁷⁷ Personagem vivido pela atriz Thais Araújo na novela *Cheias de Charme*.

enquanto ser branco significa ser bonito, ser negro corresponde a ser feio; que o cheiro do branco é bom, ao passo que o do negro fede, entre outras comparações que quem é negro conhece muito bem, incluindo todos aqueles atributos relativos ao cabelo, especialmente quando atribuídos à mulher negra.

Naquela ocasião, o objetivo era mostrar como o/a colonizado/a foi marcado/ pelas relações de poder que o/a construíram (QUIJANO, 2007) e como nós, negros e negras, carregamos esses discursos que se acomodam no corpo (BUTLER, 1999) e que causam um sentimento de inferiorização. Chamei atenção para o fato de que já era hora de repensarmos as formas como fomos historicamente construídos. Convoquei a turma a pensar na história do Brasil desde a chegada dos portugueses, tentando trazer à tona a questão da diferença colonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2003; OLIVEIRA, 2010). Destaquei como o/a negro/a foi identificado/a e subalternizado/a ao longo dos anos, e como era importante pensarmos nestas questões para criarmos/ desenvolvermos maneiras positivas de identificação (BARNARD, 2004; MUNÓZ, 1999; SOMMERVILLE, 2000). A proposta era a de buscar reconhecer que todos aqueles adjetivos citados no início da conversa serviam para desqualificar e inferiorizar uma raça, atacando diretamente a autoestima das pessoas. Era então necessário realizar a desidentificação (MUÑOZ, 1999), ou seja, livrar-nos dessas formas pejorativas com que fomos comparados e nomeados enquanto negros e negras. Enfatizei que, apesar de estarmos falando principalmente de cabelos, minha fala se estendia a todas as condições que reduzem os/as negros/as ao inferior em diversos aspectos de suas subjetividades; e, finalmente, que na realidade eu estava experimentando novas formas de identificação que não fossem as relacionadas aos processos de determinismo biológico ou social (BARNARD, 2004; MUÑOZ, 1999; SOMMERVILLE, 2000).

A turma ouviu em silêncio. Reafirmei minha fala, salientando que se tratava de uma questão cultural e que o vídeo mostrava isso. Lembrei que, se vivêssemos naquela sociedade apresentada no filme, certamente os padrões de beleza seriam diferentes daqueles que estávamos discutindo no momento; e que as relações de poder seriam outras, sob as quais todas as diferenças seriam postas de maneira que a raça negra seria vista como superior: mais inteligente, mais bonita etc.

Retomei a discussão dos cabelos. Falei sobre algumas mulheres negras famosas que não os alisavam – como as atrizes Sheron Menezes e Luci Ramos e a cantora Luciana Melo – e como o público, de um modo geral, as achava lindas. Ao mesmo tempo mostrei que havia outras que alisavam os cabelos e que as pessoas também achavam lindas – como a jornalista

Gloria Maria e as atrizes Camila Pitanga e Thais Araújo –, e ainda como as que usavam belos apliques – como a atriz Cris Vianna, que todos conheciam por ter sido madrinha de bateria da escola de samba da cidade. Com isso, reforcei a importância de se valorizar as diferenças e a beleza da mulher negra, destacando que a preocupação com os cabelos é geral entre as pessoas, uma vez que eles marcam nossa aparência e funcionam como um cartão de visitas. No caso das meninas, com base em Costa de Paula (2010), afirmei que a inquietação com os cabelos é comum a todas as afrodescendentes: algumas preferem alisá-los, outras os deixam cacheados ou naturais, outras os raspam; no entanto, o que todas querem são cabelos bonitos que as agradem e as façam se sentir seguras e lindas com a própria aparência. Nesse dia consegui chamar atenção da turma para as questões raciais e mostrar outras possibilidades de se constituir uma sociedade, independente de sermos negros ou brancos. Vale mencionar que esta discussão foi retomada na semana seguinte, conforme apresento na próxima seção.

A música *Sarará Criolo* trouxe novamente à baila a questão dos cabelos, quando imaginei alguma discussão em torno das diferentes características das raças. “Essa é a música do *megahair*” gritou o Wanderson, provocando risinhos na sala. “Eu não gosto desta música... chama a gente de sarará”, destacou Jorgiane. “Cada um é cada um, cada um tem um tipo de cabelo”, disse Dalila. Ampliei a discussão apontando que as diferenças raciais e a hierarquização dos modelos de beleza foram construídos com base no pensamento europeu, ou seja, mulheres brancas de cabelos lisos. A proposta era mostrar como as marcas culturais influenciaram nossas formas de agir e pensar (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), podendo inferiorizar algumas identidades. Naquele dia, as meninas pouco participaram dessas discussões, permanecendo em silêncio durante boa parte da aula. Em vista disso, retomei esta questão em outros momentos, tentando reforçar a importância de identificar as formas negativas que marcam o outro, e como estas dadas características foram/ são utilizadas como possibilidades de subalternizar ou enaltecer uma raça.

Essas discussões confirmaram a relevância de trazer para a sala de aula questões relativas a gênero, raça e classe social. Neste sentido, o tema *cabelo* está diretamente relacionado à construção do gênero feminino e à raça negra uma vez que, no caso específico desta turma, os garotos negros não apresentaram nenhuma preocupação com essa questão.

6.8 “Preto, se você não me der amor...”

Na aula do dia 7 de agosto, estavam presentes 19 meninos e 10 meninas. Deixei a turma se posicionar de maneira livre, com as carteiras agrupadas de várias maneiras na sala de

aula. Falei que podiam cantar e dançar, caso quisessem e se as músicas os/as incentivassem a mexer com o corpo e batucar, obviamente dentro de limites que não atrapalhassem a turma ao lado. Prossegui com o estudo da cor, nesse dia com música. Selecionei diversas melodias que falavam de cor: *Aquarela* (Toquinho), *Preto* (Claudia Leite), *Sarará Crioulo* (Sandra de Sá) e *Trem das Cores*.

Quando coloquei a música *Preto*, Wanderson deu uma grande risada e disse “minha música”. Os meninos à sua volta pareciam achar engraçado e ao mesmo tempo concordar com sua performance corporal, que incluía poses e movimentos; nestes, o aluno dançava destacando a pélvis, em requebros que chamavam atenção para o posicionamento da mão, na altura do pênis – era como se esse membro estivesse presente em toda a movimentação (BADINTER, 1993; CONNELL, 1995, 2000; SOUZA, 2003).

Ao final da música, perguntei por que ele dissera que aquela era a sua música. “Sou preto, né, sou negão”, respondeu Wanderson com um misto de orgulho e bom humor. Naquele momento, de acordo com a ênfase dada pelo aluno em sua fala, ser negro poderia significar uma série de positivities, isto é, ser negro era ser bem dotado, viril, estar sempre pronto para fazer amor, ser capaz de agradar uma mulher, ser forte e superior aos outros homens. Tais características são as marcas do processo de colonização (OLIVEIRA, 2010; CANDAU; RUSSO, 2011; WALSH, 2009a), quando o negro escravo, forte, era escolhido pelos colonizadores para ser o reprodutor que deveria engravidar diversas escravas dos engenhos. O processo de colonização foi muito sexualizado, com o homem visto como aquele de pênis grande e sempre pronto para o ato sexual (BARNARD, 2004; SULLIVAN, 2003).

Assim, a fala do aluno refletia esse discurso construído, disseminado e essencializado ao longo dos anos, de que o homem negro é sexualmente superior ao homem branco. Naquela comunidade e em outras localidades onde a maioria da população pertence a classes menos privilegiadas, este discurso é, de forma geral, recorrente. De acordo com Frosh, Phoenix & Pattman (2002) e O’Donnel & Sharp (2000), as masculinidades em garotos negros foram construídas a partir do falo, o que os faz se sentirem superiores sexualmente em comparação aos garotos de outras etnias. Apesar de as pesquisas desses autores terem ocorrido na Europa, estudos realizados por Silva Junior (2008, 2011) e Silva Junior & Canen (2011) em comunidades da periferia urbana mostram que o mesmo pode ser afirmado em relação aos garotos negros brasileiros, uma vez que tais performances eram recorrentes. Contudo, devo salientar que, conforme mostra Souza (2003), essas questões são percebidas com maior intensidade nos subúrbios e periferias urbanas.

Perguntei se não achavam aquela música preconceituosa, uma vez que tratava o homem como objeto. A resposta foi negativa; eles não viam preconceito na música. Como eu estava com a letra na mão, li um trecho para a turma:

Preto, se você me der amor, tudo de mim você terá
 Preto, se você pisar na bola,
 Boto outro em seu lugar
 (CLAUDIA LEITTE)

Busquei argumentar que nesta música o homem é visto como objeto, e que o título – *Preto* – pode estar associado a visões essencializadas da cor. Se ligarmos esse *Preto* ao homem negro, pode-se ver que ele foi reduzido à sua sexualidade e virilidade. Ao término da minha fala, o aluno Isaac argumentou: “Imagina professor... pensa numa loura¹⁷⁸ daquela falando pro preto dar amor”. “Elas sabem que nós é bom!!”, acrescentou Wanderson. Naquele instante os garotos negros se posicionavam como homens superiores. Wanderson, em pé perto do som, era o líder de um grupo de meninos que fazia questão de demonstrar o poder sexual do homem negro e sua superioridade em relação aos demais grupos. Parecia haver um consenso entre os meninos negros quanto a essa superioridade, uma vez que, enquanto o grupo se exaltava (Wanderson, Isaac, Yuri, Mauro), os demais pareciam apenas assistir, sem nenhuma espécie de contestação.

Essa ocorrência leva-nos a concluir que a performance tem o poder de reiterar a norma, e como ela força para nomear aquilo que produz (BUTLER, 1999, 2003). Em meu diário de notas, escrevi: “É muito interessante ver a segurança como estes meninos negros dizem isso, como sentam de pernas abertas e se coçam, parece que tem outras pessoas na conversa”. Em outras palavras, toda esta segurança está diretamente relacionada à forma convincente como realizam a performance de masculinidade (SOUZA, 2003). Com o intuito de provocá-los, perguntei ao Wallace se ele concordava com aqueles meninos. Ele apenas sorriu e respondeu: “Se eles estão dizendo ... deve ser verdade”. Talvez esta fala reflita um determinado consenso existente naquela comunidade em relação ao fato de o homem negro possuir um pênis grande e estar sempre pronto para o ato sexual, conforme mostram Frosh, Phoenix & Pattman (2002) e O’Donnell & Sharp (2000).

Uma prova disso pode ser obtida com uma simples visita ao *Facebook* de diversos ex-alunos negros daquela escola: Marcio Negão, Negão das Galáxias, Diegão Negão, entre muitos outros nomes que representam o orgulho de se posicionarem como homens negros. Desse modo, os alunos da turma estavam apenas reforçando o sentido de ser homem negro.

¹⁷⁸ Em referência à cantora Claudia Leitte.

Em conversa informal com o ex-aluno Marcio Negão quanto ao fato de todos/as depositarem essa expectativa no homem e a essa certeza da virilidade, tive como resposta: “Professor a propaganda é a alma do negócio... o vale é as pessoas acreditarem nisso... assim a gente já entra com vantagem. Isso é muito bom.” Acredito que este possa ser um dos exemplos apresentados por Kumaravadivelu (2006) ao nos mostrar as relações entre o global e o local, levando-nos a perceber como as periferias (local) assimilaram o discurso de superioridade do masculino hegemônico branco (global) e o ressignificaram, afirmando a força e a virilidade do homem negro.

O aluno Isaac relatou que muitos de seus amigos gostariam de ser negros, porque negro é melhor. Perguntei por quê, ao que ele respondeu: “Porque os mais escurinhos pegam mais mulher... a maioria das loiras aqui na rua gostam sempre dos negões.” Wallace concordou: “Isso é verdade”. E Dalila destacou: “Quando tem moto então”. “As meninas perdem a linha”. Indaguei se isso acontecia com todos os garotos negros. “Só os mais bem aparentados e com músculos assim” respondeu Wanderson, utilizando o corpo para representá-los.

Andrew comentou: “É professor aqui tem racismo de preto para preto também, tem uns caras aqui que só ficam com menina branca”. Esta fala retoma a dificuldade da mulher negra que não atende aos fetiches corporais e tem que conseguir parceiros, como discutido nas seções anteriores; mostra também como alguns sujeitos não entram nessa comunidade, mesmo sendo negros. Naquele dia, dois garotos – embora negros – não discutiram a questão com tanto afinco quanto os demais: Luiz Claudio e Willian. O primeiro, apesar de seus 16 anos, era um negro franzino¹⁷⁹, tímido, de poucas palavras e que desde a primeira aula não participava desses posicionamentos. Cabe destacar, porém, que sempre tomou parte com os outros garotos das atividades físicas e esportivas na escola e era bem integrado ao grupo, mas não se manifestava quando o tema de discussão era o poder da virilidade do macho negro. O outro garoto – Willian – limitava-se a acompanhar a discussão, sem se pronunciar; volta e meia sorria e cochichava com as meninas, mas não contribuiu com nenhuma verbalização. Na verdade, tratava-se de uma conversa entre homens sobre homens negros.

Se for feito um contraponto entre os três garotos negros da sala de aula e refletirmos sobre as questões de sexualidade, pode-se observar que o tipo de masculinidade vivenciada pelo aluno Luiz Claudio é diferente do modelo preconizado por Wanderson, este com uma

¹⁷⁹ O fato de ser franzino não diz muita coisa porque Marlon, outro menino negro da turma, também é franzino, muito magro e pequeno, mas conta com forte autoestima em relação a raça, sexualidade e discurso sobre ser homem negro.

forma de masculinidade baseada na virilidade, na estrutura falocêntrica. No entanto, Luiz Claudio é bastante aceito pelo grupo, uma vez que compartilha com os rapazes os outros atributos relacionados ao mundo masculino destacados por Badinter (1993) e Connell (1995, 2000), ou seja, constantemente demonstra gosto por esportes e não foge de enfrentamentos em que necessita evidenciar força física. Já Willian, por não atender a esses pré-requisitos, de acordo com autores como Connell (2000), Frosh, Phoenix & Pattman, (2002) e O'Donnell & Sharp (2000), tem sua masculinidade subordinada ou marginalizada, isto é, aquela produzida na exploração e opressão de grupos e minorias. Estas identidades são construídas com base em estereótipos, sendo os sujeitos marcados como abjetos, sem brilho e valores. De fato, é o que ocorria a todo momento naquela sala de aula e escola.

Retomei a música, com o objetivo de problematizar a situação do homem negro, já que aquela letra representava uma fantasia sobre a raça negra (BARNARD, 2004; SULLIVAN, 2003). Tentando abordar aspectos do processo de colonização, perguntei se sabiam de onde vinha a ideia de que o homem negro é bem dotado e está sempre pronto para a reprodução. Procurei ainda mostrar como aquelas características acabavam por marcar uma pessoa, em alguns casos até inferiorizando-a. Busquei argumentar como aquele paradigma de masculinidade negra só servia para oprimir o homem (MORRIS, 1998), lembrando que não se podia reduzir um sujeito à sua sexualidade¹⁸⁰. Tentei operar com os construtos de raça, gênero e sexualidades (SULLIVAN, 2003) para desestabilizar os conceitos de masculinidade hegemônica negra, apresentando-me como um exemplo e dizendo não fazer a menor questão de me enquadrar nesse tipo de pensamento; queria ser visto como um ser humano, com qualidades mais importantes do que as que me reduziram a um objeto. Os alunos ouviram atentos. Enquanto conversava com a turma e problematizava o discurso construído em relação à força e virilidade do homem negro, senti que o estagiário, de uma forma sutil, buscava novos caminhos para a discussão, preparando-se para apresentar a próxima música.

Ao final do encontro, o estagiário comentou comigo que, durante a minha fala, ele observara a expressão dos alunos negros da turma, percebendo que eles tinham mudado o posicionamento; já não eram mais aqueles homens interessados em falar da raça, e sim meninos calados e silenciosos. Segundo ele, aquela conversa poderia acabar atacando o ponto mais forte da autoestima daqueles garotos. De fato, esta observação me fez refletir. Acreditar na virilidade e superioridade do homem negro era uma das poucas maneiras desses garotos se sentirem bem. O estagiário ainda comparou dois alunos, Wanderson e Wallace, um negro e

¹⁸⁰ Meu objetivo era problematizar as visões essencializadas de masculinidades negras.

um branco, apontando que, nos poucos momentos em que o primeiro tinha a sua autoestima elevada aos níveis do segundo, isto ocorria quando as questões se relacionavam a força e virilidade.

Em consequência das observações do estagiário, pude refletir sobre essas questões e passei a prestar atenção à relação do meu filho com seus amigos e amigas. Pensei no silêncio do Luiz Claudio, na não aceitação do Willian por parte dos meninos negros; pensei no Mauro, no Marlon e no Yuri com o prazer em dizerem “sou negão”. Trata-se dos dois lados de uma mesma questão, a busca pela valorização e o reconhecimento social do sujeito. Optei então por procurar outras possibilidades ao longo do ano para tentar trazer para a turma a importância de olhar para os diversos aspectos que constituem o ser humano, e de que não podem existir características que essencializem uma raça. Tal questão já vem sendo proposta pelo pensamento multicultural pós-colonial, interativo e aberto (CANDAU, 2008, 2010; CANEN, 2008, 2009; MOREIRA, 2010a) e pelas teorias *queer* (BACHILLER, 2005; BARNARD, 2004; JAGOSE, 1996; LOURO, 2004a; MISKOLCI, 2012; MUNÓZ, 1999; MUNÓZ, 2005; NUNEZ, 2005) ao preconizarem que a identidade é móvel, híbrida e constituída por diversos atravessamentos, e que devemos olhar os sujeitos sociais interseccionados por estes. Devo, porém, confessar que essa questão representou um dos grandes nós desta intervenção, pois descobri que era um assunto que deveria ser tratado de forma contínua ao mesmo tempo que não poderia desconstruir de uma só vez a segurança dos meninos negros em relação à virilidade; portanto, eu precisava trabalhar esse assunto para evitar futuras ações machistas e homofóbicas, entre outras.

6.9 Projeto NATAM: problematizando sexualidades

Para planejar as intervenções a serem propostas durante este projeto, baseei-me no pensamento de King & Schneider (1999), que afirmam que os/as professores/as são responsáveis pelo que ensinam às crianças. Minha proposta era pensar em possibilidades de inteligibilidade para todos os sujeitos, pois queria trazer novas formas de conhecimento sobre as sexualidades. Tinha como objetivo tematizar questões que normalmente não eram postas em pauta porque não faziam parte do modo particular como o currículo deseja apresentar a sexualidade na escola (BRIZTMAN, 2001a, 2001b; LOURO, 2001a, 2001b, 2004a). No meu entender, esta recusa em disseminar informações e conhecimentos poderia reforçar a ignorância por parte dos/as alunos/as, fazendo com que a heterossexualidade fosse vista como

a única forma que interessa conhecer. Isto reforça a assertiva de Britzman (1996, 2001a), Luhmann (1998) e Sedgwick (1990) no que se diz respeito ao caráter excludente do conhecimento, e de como a ignorância se torna uma oposição ao saber.

O projeto NATAM do dia 22 de maio foi o primeiro da série. Explicamos para a turma de que se tratava, e que o tema dos encontros daquele ano seria a sexualidade (APÊNDICE H). Nesse dia estavam presentes 17 meninos e 8 meninas, que foram dispostos em círculo¹⁸¹. A discussão foi centrada na diferença entre sexo e sexualidade, quando foram apresentadas as diversas sexualidades e as possibilidades de se relacionar com o outro; enfatizamos, assim, a diversidade sexual. A turma permaneceu em total silêncio, sem brincadeiras ou risinhos. Nosso intuito era o de trazer para a sala de aula as múltiplas identidades culturais e de sexualidades, abrindo espaços para questionamentos de visões estereotipadas e de conceitos essencializados e homogeneizadores (CANDAU, 2005, 2008, 2009; CANEN 2007, 2008, 2009; MOREIRA; CÂMARA, 2008). Nessa perspectiva, destacamos a sopa de letrinhas LGBTTIQ¹⁸². Eles/as apenas se entreolhavam, não se propunham a participar, embora estivessem prestando atenção ao que estava sendo dito.

A turma só começou a interagir quando apresentei os/as transexuais. Coloquei no PowerPoint a foto da Ariadna, identificada por todos porque o programa Big Brother era um dos favoritos da turma, e do homem grávido americano. Dalila perguntou: “Isso existe mesmo professor?” “Mulher que nasce no corpo de homem e homem que nasce no corpo de mulher?”. Retruquei: “Você não lembra que o Pedro Bial disse que a Ariadna era uma “fábula moderna, um conto de fadas real?”. Ao que Isaac exclamou: “Olha lá na praça¹⁸³ a Preta¹⁸⁴ sempre diz isso, que é mulher no corpo de homem, mas minha mãe diz que é semvergonhice dela, ela faz isso para sair com os meninos”. Aqui pode-se notar como a ignorância pode ser vista em oposição ao interesse de saber (BRITZMAN, 1996; LUHMANN, 1998). A discussão sobre as múltiplas sexualidades não é de interesse do regime heteronormativo. Cabe lembrar que o nome da Preta, citado por Isaac, já havia surgido em outras conversas e em outras turmas, conforme mencionado em Silva Junior & Canen (2011). A identidade sexual da Preta é construída ora como um sujeito que não possui vergonha na cara, ora como alguém exótico; daí a importância de se colocar em questão este aspecto da ignorância proposto pela teoria

¹⁸¹ A proposta era quebrar a posição de sala de aula (carteiras viradas para frente) e tentar construir novas formas de interações.

¹⁸² Lésbicas, gays, bissexuais travestis, transexuais, intersexuais e *queer*.

¹⁸³ A praça do bairro é um espaço de sociabilidade, onde diversos moradores/as da comunidade vão para se divertir e praticar esportes; em alguns finais de semana, Preta comanda shows de funk.

¹⁸⁴ Travesti moradora da região, mas muito conhecida por seus shows na cidade e nas escolas de samba. Já chegou até a ser madrinha de bateria de uma escola de samba.

queer. Aquele momento foi relevante porque possibilitou repensarmos, em conjunto com a turma, novos tempos e espaços *queer* (HALBERSTAM, 2005) e verificar como pessoas próximas a eles/as – no caso a Preta – se engajam e seguem em direção contrária ao considerado pela norma.

Destaquei então a diferença entre travesti e transexual. “Para mim é mesma coisa todos gostam de homem”, declarou Wanderson em tom de brincadeira, já querendo relatar alguma experiência. Optei por cortar-lhe a fala, pois queria explicar que tanto meninos como meninas podem nascer em corpos biológicos errados, e que por isso sofrem muito, tanto por não aceitarem o corpo que possuem, quanto por não serem aceitos na sociedade. Apresentei um pequeno trecho do filme *Meu mundo em cor de rosa*¹⁸⁵. “Coitada desta criança”, comentou Dalila. “Ainda acho que é pouca vergonha”, observou Isaac. “Falta de vergonha?”, interrompeu o estagiário. “É... Não consigo ver uma pessoa que nasce com um jeito dizer que nasceu errada”, completou Isaac. “Isso é verdade... se nasceu com penis, vai dizer que o corpo é errado”, apoiou Andrew.

Naquele momento estávamos fazendo circular outros discursos, apresentando novas possibilidades de conhecimento. Estávamos também problematizando discursos arraigados no imaginário desses meninos e meninas. Nosso desejo era apenas tentar subverter a visão universalista de conhecimento e significados (WILCHINS, 2004). Não era nossa proposta desconstruir as verdades que eles tinham em mente, e sim trazer novas formas e possibilidades de conhecimentos, quebrando a lógica binária que opera os processos de construção das sexualidades, das identidades e do currículo, trabalhando com as instabilidades (CANDAU, 2008; CANEN, 2009; LOURO, 2004a; PINAR, 1998), e com isso tornando pensável na escola algo que até então era impensável (BRIZTMAN, 1996).

Um outro momento de espanto e de demonstração de desconhecimento foi quando apresentei o intersex: “Professor nasce com os dois sexos? Penis e...”, perguntou Andrey. “Mas e depois como acontece? Pode sair com mulher e homem?”, foi a dúvida da Vitória. Expliquei que em alguns casos ocorria a intervenção cirúrgica e os médicos definiam se o sujeito ficaria com um pênis ou uma vagina.

O clima de curiosidade se instaurou na turma. Entre as diversas questões que surgiram, destaque: “Mas e se o medico cortar o penis e o cara não quiser ser mulher?”, perguntou

¹⁸⁵ Filme francês de 1997, com direção e roteiro de Alain Berliner.

Wallace. Conteí a eles/as a história do filme *XXY*¹⁸⁶. “Nossa então isso existe de verdade?”, questionou Dalila. De um modo geral, a turma nunca havia ouvido falar em intersexualidade ou transexualidade, e toda aquela discussão era uma novidade para eles/as. Desse modo, fazer circular esses novos discursos pode colaborar para a ampliação do campo do saber da turma. Como aponta BRITZMAN (2001a), devemos trazer a curiosidade para a sala de aula, pois ela pode promover a aprendizagem. O desejo discente de saber sobre os/as intersex permitiu que eu ampliasse as discussões e trouxesse para a sala de aula sujeitos e identidades até então impensáveis pelo currículo. Naquele dia não problematizamos intersecções entre sexualidades, raça e classe social, uma vez que o nosso objetivo central era apresentar as múltiplas formas de sexualidade e desvincular sexo e sexualidade.

Para encerrar aquele encontro, destaquei os termos “homofobia, lesbofobia e transfobia” e suas causas, buscando mostrar como o desconhecimento e o medo do outro podem levar à sua não aceitação e à violência. “Tá vendo Wanderson, você é homofóbico com o Willian”, destacou Edison. “Isso dá cadeia, é crime”, afirmou Andrew. A fala destes dois alunos confirmou como eles associaram as discussões com os acontecimentos cotidianos na sala de aula. Não tivemos tempo para ampliar aquele debate, uma vez que o horário se esgotou.

O segundo encontro do projeto aconteceu no dia 12 de julho, no qual pedi para participar apesar de não ser o meu dia na turma. Neste encontro dividi a turma 604 com o estagiário e a professora de português. O tema era DST e AIDS¹⁸⁷, e apesar de estar diretamente relacionado à biologia e ao corpo doente, não queríamos cair na armadilha de encaminhar o discurso em favor da prevenção dos perigos e das doenças (LOURO, 2001a). A proposta era identificar o corpo como fonte de desejo e prazeres, fazendo com que os/as alunos/as reconhecessem que seus corpos estavam presentes naquela discussão (HOOKS, 2001).

Na sala estavam 13 meninos e 8 meninas¹⁸⁸. Colocamos alguns *funks*¹⁸⁹, os alunos Wallace e Wanderson dançaram. A seguir chamamos atenção para as letras das músicas,

¹⁸⁶ Filme lançado em 2008, com direção e roteiro de Lucia Puenzo, narrando a história de uma criança que nasce com as duas características sexuais. Para fugir dos médicos que queriam fazer a cirurgia, os pais vão morar em um vilarejo no Uruguai.

¹⁸⁷ Cabe explicar que o projeto é dividido em cinco salas temáticas, e que os/as professores/as são distribuídos/as pelas salas. Cada grupo de dois/uas professores/as recebe uma turma e trabalha com ela por aproximadamente duas horas.

¹⁸⁸ Atribuiu-se a baixa frequência ao fato de a escola estar sem água. Por isso, algumas turmas vinham sendo dispensadas ao longo da semana (esta turma não tivera aula no dia anterior). O problema perdurou durante todo o segundo semestre, agravando-se ainda mais no final do ano, quando a falta d'água fez com que a escola funcionasse quase que diariamente em meio turno, para não prejudicar o calendário. Era um ano de eleição, e como o prefeito não foi para o segundo turno, daquele momento em diante ele literalmente abandonou a prefeitura. Assim, o 2º semestre foi muito difícil para a população de Duque de Caxias, especialmente devido aos problemas com o lixo e a falta de água.

pedindo para dizerem o que pensavam a respeito. Dentre as músicas tocadas estava *Beijo na boca é coisa do passado*. “Professor é só uma música, a gente gosta da batida”, comentou Vitória, procurando mostrar que separa a letra do ritmo. Acredito que ela buscava separar a possibilidade de dançar aquele ritmo com o que a música dizia. Assim, ela podia dançar sem se comprometer com as palavras ditas.

Essa suspeita foi confirmada pelas palavras dos meninos, que ressaltaram a letra em vez do ritmo. “É mais bem que vocês gostam de namorar assim”, disse Andrew. “Essas minas são tudo assim professor”, acrescentou Wallace. As performances de masculinidades estavam presentes nas falas desses alunos, que precisavam se posicionar como homens para reforçar que estavam prontos para ir além do beijo na boca. O posicionamento dos dois provocou a fala de Mauro: “E tudo com garoto mais velho, elas não querem saber de cara da idade delas”. Tais palavras soaram com um misto de constatação e crítica, ao que Dalila respondeu: “Também só criança, esses meninos são todos bobos”.

As músicas: *Quero te dar*, do grupo Gaiola das Popozudas, e *Eu sento rebolando chamando seu nome*, da Mc Pocahontas, também foram muito bem recebidas pelo grupo, com algumas meninas dançando e cantando em conjunto com os meninos. Ao ver Joyce rebolando, Wanderson disse: “Ta vendo...elas são assim, o senhor precisa ver essas meninas no baile”; “Depois dizem que é nos que perde a linha”, completou Isaac. Perguntei se elas não achavam que a mulher era desvalorizada com essas músicas: “Que nada, nos é que mandamos”, respondeu Iara; “Nós que escolhemos”, acrescentou Joyce. “Escolhem o quê?”, perguntei. “Os caras que vamos ficar”, declarou Joyce. Aqui pode-se constatar uma inversão, uma ressignificação da identidade; ou seja, estas alunas veem as relações de poder a partir do ângulo de que são a identidade dominante, podendo escolher os rapazes com quem vão dançar ou ficar. Contudo, se por este lado elas ressignificam suas identidades, por outro ainda são vítimas de ressignificação. Vale ressaltar que essas alunas (Joyce e Iara) são negras e estavam presentes nas discussões envolvendo autorretrato, cabelo e família. Dessa maneira, no contexto dos bailes e da dança elas se constroem como superiores, enquanto em outros contextos reconhecem, reforçam e vivenciam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras.

¹⁸⁹ Pretendia-se trazer o cotidiano destes/as alunos/as para a sala de aula. Apesar de negado por muitos/as professores/as, o universo do *funk* pode ser um rico local para discussão e problematização de questões relativas ao cruzamento de culturas, além de possibilitar a quebra de gelo e permitir a comunicação entre professor/a e alunos/as de uma maneira rápida e acessível à realidade dos/as alunos/as.

“Eu acho que parece que todas são fáceis que toda mulher gosta disso”, disse Vitória. A fala dessa aluna nos dá outra pista para o encaminhamento da discussão. Tentamos então problematizar se todas as mulheres são iguais, e se todas as que estão nos bailes têm os mesmos objetivos. Para tentar fugir desse caminho, as meninas retornaram a superioridade do ritmo sobre a letra, pois assim não precisavam discutir o que estavam dançando. Dalila tomou a palavra, depois de ouvir risinhos e brincadeiras da turma: “Não é isso, não tem nada disto, não é porque gosto de dançar essa musica que todo fazendo isso, gosto da batida, vou pro baile para dançar e as vezes namorar...só com meu namorado.

Para encerrar aquele momento colocamos a música *Ela da pa nois porque nós é patrão*, do Mr. Catra. Perguntei se eles/as achavam que a música retratava a realidade: “Claro, vai pra praça de moto pra vc ver”, disse Wallace. “As minas perdem a linha quando tem cara de moto ou carrão, para o seu lá pra vc ver... pega todas”, completou Wanderson. “É so parecer que tem pra gastar que elas ficam facinhas...facinhas”, acrescentou Isaac. “Quem gosta de menino sem dinheiro?”, replicou Joyce, uma das mais participativas do encontro.

Se olharmos estas falas a partir da perspectiva de gênero, podemos perceber que as meninas afirmam não se preocupar com as letras das músicas, ao contrário dos meninos, que sabem muito bem o que as letras dizem e buscam pautar suas ações e performances por elas. Neste caso específico, a letra dessa música reforça o sentido de masculinidade com o poder de ter bens e dinheiro. Nessa comunidade, a performance do masculino que conquista mulheres é a daquele sujeito que tem moto ou carro e que pode gastar com as mulheres. De fato, o sonho da maioria dos alunos dessa escola, ao completar 15 anos, é passar para o curso noturno e poder trabalhar; portanto, é bastante comum ver a maior parte desses garotos gastando seus primeiros salários com prestações de moto.

Em seguida deixamos a turma bem à vontade; alguns/mas sentaram no chão, outros/as em cadeiras e alguns/mas sobre as mesas. A proposta era continuar com o clima de descontração. Comecei a falar sobre a importância de se conhecer o corpo sexuado, de valorizá-lo e respeitá-lo. Naquele momento pretendia trazer o corpo sexuado para a escola, conforme preconizam os PCNs (BRASIL, 1997), Hooks (2001) e Louro (2001a, 2001b, 2003a). Destaquei que o nosso objetivo não era conhecer a vida da comunidade ou dizer que as práticas eram certas ou erradas, mas conversar sobre a importância do conhecimento do corpo e da prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS. O grupo permaneceu atento, mas calado, pois era um assunto que eles/as gostavam de discutir.

Apresentamos dois desenhos (animação) sobre a descoberta do corpo, dos parceiros e a importância da prevenção. Um deles mostrava um menino que não participava de uma série de brincadeiras de meninos, e depois roubava uma boneca das meninas. Ao crescer, tornou-se um rapaz que não se interessava pelas meninas, conheceu um surfista e aprendeu o que era a camisinha (ele a sopra como um balão e a estoura). Na sequência, ele vivenciou a montanha-russa das relações, saiu com rapazes, homens mais velhos que se passavam por garotões e ginastas do sexo, sofreu a violência das ruas, apanhou e terminou no hospital, quando finalmente conheceu o amor.

Logo no começo esse vídeo provocou algumas reações: “Ihh..ola o Willian”, falou Edison. “Claro que não, olha esse cara aí” (Wanderson). “Mas que é (procurando a palavra) homossexual, é” (Anderson). “Nossa desta idade não sabe pra que usa camisinha” (Wallace), e todos riram. Riram também no momento da montanha russa: “Eles estão dentro do pirú” (Edison). “O filme é sobre isso” (Dalila). “Virou chichetes” (Vitória). “É de tanto da” (Wanderson). “Que velho, olha a barriga” (Vitória). “Mas ta vendo o carrão, foi por isso que ele foi” (Joyce). “Coitadinho” (falou Vitoria). “Tem que apanhar mesmo” (Wanderson). “É só no desenho, olha o médico ... até eu apanho” (Dalila).

Uma rápida reflexão sobre essas frases ditas durante a apresentação do vídeo faz-nos perceber como os discursos hegemônicos e essencializados estão presentes nas falas. Ao notar que o personagem do filme era homossexual, imediatamente o aluno Edison o relacionou ao colega de turma. Se a defesa apresentada por Wanderson em um primeiro momento me surpreendeu, mais tarde, ouvindo a gravação e refletindo sobre as performances discentes, cheguei à conclusão de que a fala era uma forma de depreciação do colega. Era um jeito de dizer que aquele rapaz podia ser gay porque era branco e claro, mas que Willian não podia. Um outro aspecto essencializado na fala do Wanderson é o fato de o personagem virar chiclete; na interpretação do aluno, só é gay aquele que faz sexo passivo. Desse modo, a masculinidade está diretamente relacionada à virgindade do ânus, que é um órgão privado e individualizado (PINAR, 1998). O poder do homem, novamente associado aos bens materiais, foi reforçado pela fala de Vitória; paralelamente, a banalização da violência transpareceu na fala dos meninos e das meninas.

Ao final do vídeo a professora de português perguntou ao Wanderson: “Você achou certo os rapazes baterem nele?” “Mas ele tava fazendo sexo na praia”, respondeu Wanderson, entendendo que tinha defendido a violência. “Mentira, não é por isso não... ele acha que pode bater nos outros a toa”, disse Vitoria. “Se fala demais garota”, afirmou Wanderson. Acredito

que a fala da aluna estava coerente com o pensamento inicial de Wanderson, ou seja, a existência do outro é anulada pelo fato dele ser gay, pois assim pode ser alvo de violência. O posicionamento do aluno mostra que a raça e a sexualidade estão sendo vistas como um eixo de poder (BARNARD, 2004). Destaquei que diariamente vemos em jornais e na televisão casos de violência e homofobia sem que a sociedade se posicione e cobre providências. Retomando a importância do respeito ao outro, lembrei dos direitos de escolha e de viver a vida que cada pessoa possui¹⁹⁰.

Das animações seguimos para o clipe da cantora Marsha Ambrosius para *Late Nights & Early Mornings*¹⁹¹. Pode-se ver no clipe dois casais negros muito bonitos e bem vestidos, em diferentes restaurantes (representados com sinais de positivo e negativo). Em um casal os dois são negativos, no outro o homem é positivo e a mulher negativa. Depois do jantar eles vão para a cama, e se acariciam. A mulher do casal negativo pega uma quantidade de camisinhas e as entrega ao parceiro, que as recebe como quem está pronto para usar. No outro casal, a mulher – que está com o sinal positivo – repete o ato, porém o homem faz menção de deixá-las no mesmo lugar. O clipe termina como se os dois casais tivessem se relacionado sexualmente, com os sinais de positivo e negativo bem nítidos.

Durante o clipe as reações dos/as alunos/as foram variadas. “Nossa que negão” (Dalila). “O negão tá podendo” (Mauro). “O que é esse mais e esse menos” (Andrew). “É a AIDS” (Vitoria). “É negão mesmo...camisinha extra G” (Wanderson, quando o personagem recebe as camisinhas). Vários meninos riram e concordaram, como se fosse um ponto para o grupo. “Verdade...”, disse Isaac. Vale salientar que os garotos negros, naquele curto espaço de tempo, se mostraram filiados àquela comunidade imaginária (MOITA LOPES, 2001); em outros momentos, aos garotos negros que usam GG. Observei, contudo, que Wallace não participou dessa cumplicidade; embora tenha sorrido, não se agitou nem fez menção de movimento ou gesto que permitisse imaginá-lo como membro daquela comunidade.

Quando terminou o clipe, chamamos atenção da turma para a necessidade de prevenção, e de que a doença não está estampada no rosto da pessoa. Ressaltamos que o cara que Dalila tinha achado lindo era justamente o que estava com o sinal positivo. Frequentemente conhecemos as pessoas, mas não sabemos de suas histórias de vida; por isso, não é possível arriscar. Minha fala foi interrompida por Dalila: “É professor mas tem garoto

¹⁹⁰ Ao ouvir as gravações percebi que não enfatizamos esta discussão... que ficou para o terceiro encontro do NATAM.

¹⁹¹ A escolha desse clipe com negros foi proposital. Queríamos perceber como as questões de sexualidade e raça eram enfatizadas pela turma, e ao mesmo tempo trazer à tona a importância de se considerar outros marcadores das subjetividades humanas.

que diz que não usa”. Reforçamos então a importância de todos/as usarem camisinha, e que essa utilização deveria estar relacionada ao respeito pelo próprio corpo. Desse modo, destacamos que cada um deveria ter a consciência de utilizá-la e de não aceitar posicionamento contrário do parceiro¹⁹².

Em seguida, unimos esse clipe a uma campanha do Dia Mundial Contra a AIDS, veiculada em 2007. Nela, o locutor indaga: “Você é?”, e ao aparecerem imagens de pessoas vestidas e caracterizadas das mais diferentes formas ele vai respondendo: “Esta é, mas não sabe que é”, “Ele é”, “Este com certeza não é”, e assim sucessivamente; ao final ele destaca que está falando do preconceito. Durante o vídeo, a turma ria de cada pessoa que aparecia, e dizia que um era, o outro não era. Na verdade, inicialmente eles/as pensaram que a pergunta estava relacionada a ser ou não homossexual. Como ainda tínhamos alguns vídeos, apenas pedimos que eles pensassem se “sou ou não preconceituoso”. “O Wanderson é muito preconceituoso”, disse Willian. “Cala a boca boiola”, retrucou Wanderson. “Já ta mostrando o preconceito”, criticou Andrew. “Tem muita gente preconceituosa nesta sala professor”, acrescentou Yara.

Para encerrar o encontro, apresentamos uma animação em 3D que exibia a ilustração de um pênis no banheiro, correndo atrás de uma vagina. Quando ele chega a um espaço reservado, encontra diversas imagens de vaginas e seios. Acontece que, quando ele resolve correr atrás delas, todas desaparecem e ele cai no vaso sanitário. Ele volta do vaso triste e desolado, e encontra uma moça real, maquiando os olhos. Ela desenha nele uma camisinha e sai. Nisso, todas as outras imagens voltam e começam a beijá-lo. Este foi o momento de maior desconcentração da turma. Cada desenho que aparecia era motivo de riso e brincadeiras. Na verdade, queríamos fechar o encontro destacando a importância de se pensar de maneira consciente no corpo sexuado como sinônimo de desejo e prazer, e não apenas na prevenção de DST’s. De acordo com Louro (2001b), Silva Junior (2008) e Silva Junior & Garcia (2010), é bastante comum que isso ocorra nas escolas, ao desenvolverem seus programas de orientação sexual. Queríamos assim trazer à tona o direito à informação, para uma escolha consciente, pois o conhecimento sobre sexualidade permite desenvolver condições de cidadania democrática e o respeito ao próprio corpo e ao do/a outro/a (BRIZTMAN, 2001b).

¹⁹² Tenho consciência que este posicionamento por nós assumido não é *queer*, mas neste caso estávamos tratando de uma questão educacional.

A proposta inicial era a de fechar o encontro trazendo para a sala de aula o prazer e o desejo como sentimentos do ser humano (BRIZTMAN, 2001a; HOOKS, 2001; LOURO 2001a, 2001b) e não apenas reforçar o desejo como risco; para encerrar, pedimos que a turma escrevesse sobre o encontro (APÊNDICE I). Quase todos os textos apresentados vieram com ilustrações inspiradas na última animação: “Quando fazer nunca esqueça¹⁹³ de usar proteção. As pessoas são machistas omofóbicas nunca esqueça de usar camisinha e nunca seja omofóbico” (Wanderson, texto ilustrado com o desenho de um pênis com camisinha). “Para meter é bom usar camisinha si não pega duença grave e não é bom é bom pega essa duença. Meter é bom com camisinha mas sem camisinha não.” (Wallace, texto ilustrado com a figura de um pênis e de uma vagina). “ É muito importante para nunca pegar doença e também nunca se esqueça nunca seja homofóbico. Porque vai para cadeia” (Andrew, texto ilustrado com um pênis de camisinha). “Hoje eu aprendi que nunca deve fazer sexo sem camisinha, achei a aula de hoje maravilhosa e nunca ver uma pessoa e já fazer sexo” (Fábio, ilustração de uma camisinha no pacote fechado e um pênis de camisinha). “Precisamos usar camisinha para se proteger da doença que se chama AIDS, essa doença é muito perigosa e pode levar a morte. Tem pessoas que transam sem camisinha e sai pegando todas. Achei muito importante para mim” (Willian, ilustração de um coração e um pênis dentro). “Eu gostei muito porque mostrou como se prevenir da AIDS porque é uma doença que não tem cura e as pessoas que não cuidar dessa doença morre e transmite para outras pessoas” (Vitória, sem ilustração).

É obvio que essas falas não garantem que o uso da camisinha seja uma constante entre os/as alunos/as, conforme mostrou pesquisa desenvolvida por Silva Junior *et al.* (2012). Apesar das informações e discussões promovidas pelas escolas, muitos/as alunos/as acabam por optar pela não utilização dos preservativos em nome do amor, por medo de serem considerados/as infiéis pelos/as parceiros/as e por prova de confiança neles/as. Defendo, contudo, que o discurso do respeito ao corpo, do direito de vivenciar o amor romântico, o desejo e o prazer deve circular constantemente no cotidiano escolar. Dessa forma, a repetição pode favorecer a conscientização.

¹⁹³ Transcrição original.

7 EM BUSCA DE UM SENTIDO PARA O COM-VIVER

A gente vai viver bem melhor e em paz o dia que aprender a amar o outro, sem pensar em raça, sexo, dinheiro ... Tem que pensar no outro como ser humano que tem problemas, sente dor, fome, sofre, ri, chora, igual a todo mundo e quer amar e ser amado. (DALILA, durante a aula do dia 23 de outubro).

O objetivo central deste capítulo é apresentar as discussões realizadas no terceiro momento da pesquisa-ação. A proposta era a de trabalhar com os/as alunos/as sobre as possibilidades de “evitar o sofrimento humano” (BUTLER, 1999, 2004a) e de procurar encontrar caminhos para o “conviver” (WALSH, 2009a). Neste sentido, apresento algumas possibilidades de busca pela valorização da autonomia dos/as alunos/as no processo de descobrirem alternativas possíveis para reinventar a vida social e para imaginar novas ações políticas (MOITA LOPES, 2006a), tendo por fim a construção de uma sociedade melhor.

As discussões do momento anterior me ajudaram a problematizar algumas visões acerca de sexualidades, gênero, masculinidades e raça, além de apresentar outras possibilidades de sociabilidades para os/as alunos/as do 6º ano. Entretanto, para atender à proposta da decolonialidade (CANDAU, 2010; CANDAU; RUSSO, 2011; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2011; WALSH, 2009a), eu precisava discutir e procurar com os alunos/as possíveis percursos que oportunizassem os/as colonizados/as a pensarem em alternativas outras capazes de reverter o processo de subalternização. A proposta aqui era a de caminhar em busca do diálogo (CANDAU, 2003, 2008, 2009, 2011; CANEN, 2000, 2002, 2003, 2007, 2008; CANEN; CANEN, 2005; CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2003; WALSH, 2009a). O desafio era encontrar caminhos que possibilitassem esta prática, mas a dificuldade estava presente na escola e na minha sala de aula, porque alguns discursos que circulavam naquele ambiente eram tão fortes¹⁹⁴ que impediam qualquer diálogo, uma vez que a condição fundamental para tal era que os dois lados se dispusessem a conversar.

Eu estava certo de que a busca em prol do diálogo não teria origem na religião, e também não queria trabalhar sob a perspectiva da tolerância e assimilação (LOURO, 2004a; SULLIVAN, 1996). Eu tinha em mente as palavras de Golin (2002), que os/as conclamava para outros caminhos de luta por seus espaços: “Queremos ser o que somos, sem pedir licença a ninguém”. Assim, ao refletir sobre o percurso das aulas, alguns impactos que as discussões

¹⁹⁴ Neste caso destaco principalmente o discurso religioso – o domínio do discurso evangélico tanto entre professores/as quanto entre alunos/as é tão forte que impossibilita qualquer diálogo. O discurso pedagógico também é poderoso – “sou professor/a quero ensinar minha matéria, não dá tempo para prestar atenção em outras coisas”.

causaram, e como os/as alunos/as se posicionavam diante do outro, decidi abordar o sofrimento a partir do segundo semestre, quando o mote das discussões seria: como evitar o sofrimento humano e valorizar vidas que precisam ser vividas (BUTLER, 2004a).

Dessa forma, o enfoque no processo de busca de alternativas centrou-se em como evitar o sofrimento humano, com ênfase na linguagem como uma das formas mais sutis de reprodução das desigualdades (LOURO, 1997), e como se deve estar atentos/as para reverter ou problematizar essa situação. Nessa perspectiva, o planejamento das aulas e atividades discutidas em conjunto com o estagiário e a orientadora educacional teria por objetivo chamar atenção dos/as alunos/as para a maneira como as palavras (discursos) determinam as ações, e como estas podem causar o sofrimento humano.

7.1 Prontos para novas etapas

Os fatos ocorridos no dia 21 de agosto mostraram que o trabalho desenvolvido estava caminhando, e que já poderíamos passar para uma nova etapa. Naquele dia estavam presentes na sala de aula 18 meninos e 10 meninas. As carteiras estavam dispostas de forma aleatória, de maneira que os/as alunos/as pudessem circular e ver todos os trabalhos livremente. Em um determinado momento, Andrew chamou Willian de boiola, acrescentando que ele estava triste porque o namorado tinha saído da turma. Antes que eu pudesse dizer algo, Wanderson comentou: “Isso é homofobia você sabia? Você pode até ser preso”. Ao que Andrew respondeu: “To brincando, nem sei se ele é... todo mundo sempre chama ele de boiola”. “Porque tem gente que chama você precisa repetir?”, interferiu Dalila. “Todo mundo não, eu não to chamando mais, não é Willian?” perguntou Wanderson, olhando para Willian, que acenou a cabeça negativamente. “Isso não é brincadeira, é desrespeito”, completou Georgiane. “As pessoas não sabem respeitar as outras, é por isso que tiraram o Wallace da turma”¹⁹⁵. “Eu acho que quem repete isso toda hora e chama o colega é porque tem problema mal resolvido”, acrescentou Alessandro.

“Mas eu mudei, né professor?” indagou Wanderson. De fato, o aluno estava mais controlado em suas atitudes e palavras; apesar disso, obviamente eu não tinha condições de avaliar o real nível dessa mudança. Acredito que este fato ocorreu em virtude de uma conversa que tive com o aluno no dia 7 de agosto, após a aula de Artes, na sala dos/as professores/as. Cansado de assistir às constantes provocações de Wanderson contra Willian,

¹⁹⁵ De fato, o aluno Wallace tinha sido trocado de turma devido a problemas com a professora de inglês e com uma das orientadoras educacionais.

eu havia convidado o aluno para uma conversa, que optei por não gravar para respeitar a intimidade do aluno, limitando-me a anotá-la no meu diário de campo. A todo momento, em cada atividade, Wanderson fazia uma brincadeira, uma piadinha para o colega, que acabava desencadeando uma série de outras provocações.

Logo no início dessa conversa privada perguntei ao aluno o porquê de tanta perseguição, de tanta provocação. Em suas palavras, Wanderson disse que não tinha paciência com Willian; que ele não fazia nada, era fofoqueiro e só enchia o saco. Acrescentou que não podia ser amigo de um cara que não jogava bola, não brincava e só cuidava da vida alheia. Ouvei sua fala, lembrei-lhe que as pessoas são diferentes, têm gostos distintos e vivem a vida de maneiras diversas. Perguntei se algum dia ele já havia se colocado no lugar do colega, e ele respondeu que era diferente, que não era como o Willian. Aproveitei a deixa para destacar que, se parássemos para pensar, ele também tinha os mesmos problemas do colega, mas de uma maneira diferente. Indaguei se ele gostaria que um menino ou uma menina da turma ficasse criticando-o porque era negro, ou por causa da mãe dele¹⁹⁶, visto que certamente era assim que o Willian se sentia. Mostrei-lhe que todos temos problemas e medos, e que a solução não é, definitivamente, jogar pedras no telhado dos outros. O aluno chorou muito, disse que nunca tinha pensado naquilo. Aconselhei-o a pensar na nossa conversa e a rever a forma como estava tratando o colega.

A conversa terminou com lágrimas¹⁹⁷, um abraço e a promessa de repensar o comportamento. Devo destacar que optei por tratar algumas questões de maneira individual¹⁹⁸ para não constranger o aluno perante a turma, já que durante o semestre havia percebido que o grau de problematização de determinadas crenças e visões essencializadas variava muito de aluno/a para aluno/a; por isso, neste caso específico, não teria sentido trazer essas questões para a sala de aula.

7.2 Somos o que fazemos e o que dizemos: para virar a página e rever nossos passos

A primeira tentativa de buscar novos caminhos ocorreu durante o projeto NATAM realizado no dia 28 de agosto. Nesse dia trabalhei com a turma em conjunto com a orientadora

¹⁹⁶ A mãe do aluno tem graves problemas com bebida. Além disso, tem vários namorados que a ajudam a sustentar o vício. Na maioria das vezes, quem acolhe Wanderson em casa, quando necessário, é a mãe do Isaac.

¹⁹⁷ Acredito que esta conversa foi muito importante, levando o aluno a se colocar no lugar do outro e a sentir que também não é fácil ser negro (devido à discriminação), tampouco é fácil ter uma mãe que vive caída no meio da rua, obrigando-o a viver na casa dos amigos e a depender da ajuda do outro. Tentei mostrar que a situação dele também era delicada, e que nem por isso as pessoas o diminuíam ou discriminavam. O caráter privado da conversa trouxe uma maior tranquilidade, permitindo que o aluno se abrisse mais, expondo os seus sentimentos.

¹⁹⁸ Ao longo do ano, além de Wanderson, tive oportunidade de conversar com diversos/as alunos/as.

educacional, devido à ausência da professora envolvida no projeto. Estavam presentes 19 meninos e 9 meninas, que foram dispostos em círculo. Iniciei o encontro com o PowerPoint *Preconceito, Intolerância e Discriminação*, vídeo que começa em 2008 e propõe uma volta ao tempo até 1945, com uma foto de Anne Frank. Aqui o importante era tentar fazer com que os/as alunos refletissem sobre os processos de desumanização (OLIVEIRA; CANDAU, 2011); em outras palavras, queria mostrar como a vida do outro podia ser desconsiderada e negada por motivos torpes.

Por se tratar de uma turma de 6º ano, tive que de tempos em tempos interromper a projeção e contextualizar o conteúdo, explicando quem fora aquela menina, pois as aulas de História ainda não contemplavam esse momento. A história comoveu alguns/mas alunos/as. Dalila comentou: “Eu conheço essa história, tem um filme, ela escrevia um diário”. “Morreu só por isso?” perguntou Iara. “Foi a guerra né professor”, completou Vitória. “As pessoas matam a toa”, disse Endison.

Aproveitei a oportunidade para prosseguir com o vídeo, salientando que o mesmo que ocorrera com Anne Frank ainda continuava acontecendo nos dias de hoje. Na tela, imagens de jovens como: Ferruccio Silvestre (19 anos, agredido por ser gay), Ricardo Oliveira (17 anos, espancado por torcer pelo time errado), Zuber Luis (19 anos, surrado por ser negro), Gustavo Rodrigues (16 anos, morto por torcedores de um time adversário). A cada imagem que aparecia, podia-se ouvir vários sons de discordância e de reprovação, principalmente por parte das meninas, ao passo que, de um modo geral, os meninos ficavam em silêncio. Anotei em meu diário de campo: “Incrível como os meninos não se manifestaram durante a apresentação do PowerPoint” (notas do dia 28 de agosto). Em seguida, o vídeo apresentou depoimentos de meninas que se sentiram discriminadas pelo fato de serem gordas, terem cabelo duro, usarem aparelho, por serem filhas do porteiro.

Finda a apresentação, começamos a conversar sobre o vídeo. Queria saber o que tinham achado, pois senti que o vídeo havia mexido com a turma; percebi, porém, a dificuldade dos/as alunos/as em organizar as ideias. Procurei acentuar que todos aqueles sujeitos agredidos ou assassinados não se enquadravam nas normas sociais que conferem o valor humano (BUTLER, 2004a). Meu objetivo era enfatizar como as relações são hierarquizadas, e como os grupos considerados subalternos são marcados pela desvalorização e discriminação (CANDAU, 2009; CANEN, 2008, 2009; MISKOLCI, 2012), tendo negado o seu direito à vida. Andrew foi um dos primeiros a quebrar o silêncio: “Às vezes a gente pensa

que está brincando com a pessoa e está praticando *bullying*”. “Isto é discriminação igual o filme, pode estar nas pequenas coisas”, completou Vitoria.

Retomei os casos de violência do vídeo: “Vocês viram quantas pessoas foram agredidas por motivos simples, bobos?” “As pessoas batem, matam por nada, em todo lugar é assim”, disse Dalila. “Até aqui na sala”, provocou Joice, olhando para Isaac. “Já vem ela”, Isaac, se defendendo. “Vem ela não”, retrucou Joice. Lembrei-lhes que às vezes não nos damos conta do mal que estamos causando ao outro, e achamos que se trata só de uma brincadeira.

Perguntei à turma o porquê daquelas agressões e mortes? “Porque eles eram diferentes dos outros”, respondeu Jorgeane, após um longo silêncio. Aproveitei para destacar o terrorismo sexual (MISKOLCI, 2012), a violência e a banalização da vida do outro; discuti com a turma como essa diferença era vista como um modo de inferiorizar aqueles sujeitos, fazendo com que a vida deles valesse menos que as vidas daqueles que se achavam superiores. Procurei reforçar a assertiva de que a linguagem acaba por hierarquizar vidas, desvalorizando assim o sujeito humano (BUTLER, 2004a; SALIN, 2012).

Andrew ponderou: “Tem namorado que bate na namorada por que ele é homem, tem homem que bate em viado e sapatão, tem grupinhos que marcam encontro e briga”. “Verdade, sem motivo aparente as pessoas batem e matam as outras” (Iara). “Motivo tem professor, preconceito” (Dalila). “As pessoas não aceitam as outras” (Andrew, tentando ser politicamente correto). E a discussão prosseguiu com alguns/mas alunos/as tentando trazer exemplos de casos de violência.

De fato, todos os casos apresentados pelos/as alunos/as se aproximam das explicações de Butler (2004a) quando esta nos mostra que existem diferentes vidas e diferentes vulnerabilidades, ao mesmo tempo em que reforça o pensamento de que a violência entre corpos não legitimados não é considerada violência. Dessa forma, bater na mulher ou em homossexuais torna-se uma situação corriqueira vivenciada por diversos membros da comunidade.

A orientadora comentou: “Estou gostando muito das discussões, nós precisamos aprender a conviver e respeitar”. Aproveitou para trazer o caso de um aluno de outra escola do município que queria desfilar com as meninas no dia 7 de setembro. A Direção não permitiu, porque só iam as meninas. “Eu acho que ele devia participar, ele quer, ela tem que deixar” (Jorgeane). “Mais e os pais dele, os colegas, eu acho que nem tudo pode, tem que respeitar ele

mas ele não pode fazer o que quer” (Daniel). Perguntei que limites seriam esses, se estávamos falando em valorizar diferentes tipos de vida, se essas diversas vidas deveriam ter os mesmos direitos e ser respeitadas da mesma forma; reforcei assim a ideia de que as vidas mais valorizadas acabavam sendo aquelas que normatizaram as regras (BUTLER, 1999, 2004b).

Aproveitei o exemplo do Andrew para mostrar que, naquele caso, o homem valia mais do que a mulher e o homossexual, destacando o pouco valor que era dado à vida de negros (por isso fomos escravizados e vendidos), dos/as travestis e transexuais. A minha proposta tentava reforçar, a partir da fala do aluno, como as relações sociais são hierarquizadas e marcadas pela subalternização de grupos sociais (CANDAU, 2009; CANEN, 2008, 2009). Ressaltei que essas questões estão muito próximas de nós, que estão presentes na nossa comunidade e na escola. Andrew completou o meu pensamento, dizendo: “É mesmo professor precisamos ficar espertos para não repetir ou deixar isso acontecer”.

A seguir apresentei o vídeo *Procurando Bianca*, que integra o kit Brasil sem Homofobia. Durante a exibição houve um grande silêncio; apenas olhares, alguns risinhos. Ao final, um comentário do Isaac quebrou o gelo: “Imagina uma Bianca aqui na sala!”. Aproveitei a fala: “Verdade, como vocês reagiriam?” “Eles iam zuar o tempo todo, não tem respeito” (Vitoria). “Mentira a Preta é assim e ninguém zoa” (Andrew). “Só que ela é mais velha e famosa” (Dalila).

Busquei encaminhar a discussão para o momento em que Bianca disse que tinha medo de ser agredida, objetivando fazer com que a turma refletisse sobre os processos de desumanização e com isso pudessem pensar nos povos que são subalternizados pela sua existência (OLIVEIRA; CANDAU, 2011). “É muito ruim quando as pessoas acham que podem bater nas outras”, disse Willian em uma das suas poucas participações verbais. Talvez a discussão o tenha incentivado a falar sobre a violência sofrida pelas pessoas consideradas subalternas no processo de hierarquização das relações de poder. “É esses meninos acham que podem bater, porque são fortes”, acrescentou Vitoria. Retomei a valorização da vida, relembrei a conversa anterior; provoquei e lancei a pergunta: “Será que essa desumanização, essa violência contra o que julgamos mais fraco/a não são frutos do nosso desconhecimento?”

Vale destacar, contudo, a forma como se dão as relações naquela comunidade: devido ao fato de a Preta fazer shows, e de ter sido madrinha de bateria e de ter chegado à candidatura para vereadora, ela é considerada uma artista, e sua sexualidade em geral não é vista como problema. Já outras travestis na comunidade (principalmente as mais pobres e

menos femininas) não gozam do mesmo *status*, sofrendo por isso discriminação e violência cotidiana.

Retomando a fala, perguntei o que eles/as achavam da questão *nome social*; alguns/mas não tinham entendido, achavam que era para mudar o nome. “Eu acho que é certo, tem que chamar igual ela ta vestida” (Jorgeane). “Ninguém sabe o nome da Preta de verdade” (Isaac). “Mas na escola é diferente, duvido que a Preta tenha estudado vestida de mulher daquele jeito” (Iara).

Já em relação ao uso do banheiro, os/as alunos/as concordaram que as escolas deveriam ter um banheiro reservado para que as pessoas pudessem usá-lo sem ter que recorrer aos banheiros com as inscrições “meninos” e “meninas”. “Eu fico pensando aqui na escola, tudo apertado não tem lugar para quase nada, mas podia ter um outro banheiro, assim as pessoas que não quisessem trocar de roupa junto com as outras usavam” (Dalila). “Tem menino que também não gosta de mudar de roupa com os outros, então usa esse” (Mauro). “É mais todo mundo que entrar neste banheiro vai ser marcado” (Isaac). “Marcado não, é um banheiro para pessoas que não querem ficar junto com todo mundo” (Iara).

Com essas contribuições, a turma chegou à conclusão de que o banheiro constitui um dos espaços mais polêmicos e discriminatórios dentro da escola, como apontaram Briztman (1996) e Sullivan (1996) ao destacarem as dificuldades enfrentadas por homossexuais nesses ambientes. Contudo, todos/as concordaram que as escolas deveriam oferecer uma outra opção, um banheiro individual para aqueles/as que não quisessem usar o banheiro em conjunto com o grupo.

Para encerrar a discussão, pedi que escrevessem sobre como poderíamos evitar o sofrimento humano a partir das diferenças. A turma tinha muita dificuldade para escrever e organizar as ideias, mas mesmo assim redigiram pequenos textos¹⁹⁹:

Estou aqui para falar sobre a aula de hoje 28/08/2012 que foi sobre preconceito. Como vocês estão vendo eu sou uma menina! Meus amigos dizem que era para mim ser um menino porque eu amo estar no meio dos meninos. Mas não é por isso que vocês tem que pensar e saber antes de acusar. Eu queria falar que nem por isso precisamos discriminar as pessoas tipo homossexuais. Eles são pessoas iguais a gente, o que eles fazem ou deixam de fazer é coisa pessoal deles e a gente não tem nada com isso, simplesmente porque ninguém sustenta eles. Eu acho que a gente deveria tratar as pessoas bem, do jeito que trata um heterossexual. Pense se fosse você no lugar deles, você não iria gostar de ser tratado do jeito que vocês tratam eles. Vamos ter um pouco de piedade e colocar no lugar deles e refletir. (DALILA)

¹⁹⁹ Para facilitar a compreensão, em alguns momentos corrigi os textos originais conforme as regras gramaticais vigentes.

Uma breve reflexão sobre a fala da aluna pode indicar que ela percebeu a hierarquização das sexualidades, ou seja, o domínio do discurso heteronormativo (LOURO, 2010; MISKOLCI, 2012), que propõe que todos devem ser tratados como ocorre com os heterossexuais. Ao mesmo tempo, ela sugeriu uma mescla de respeito aos direitos homossexuais e de piedade para com os diferentes. Cabe ressaltar que apesar de, ao longo de toda a discussão, terem sido apresentadas questões de raça e sexualidade, a fala da aluna centrou-se no binarismo hetero/ homo, fato que pode indicar como é difícil romper com os binários mesmo nos discursos que buscam favorecer a homossexualidade (LOURO, 2004a).

No entanto, deve-se frisar que o discurso do respeito às diferenças e ao outro enquanto sujeito de direitos (CANDAU, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011; CANEN, 2000, 2002, 2007, 2008, 2009; CANEN; OLIVEIRA, 2002; CANEN; SANTOS, 2009; MOREIRA; CÂMARA, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2007) apareceu em diversas contribuições dos/as alunos/as, como uma das possibilidades para evitar o sofrimento do outro, como mostram as duas falas destacadas abaixo:

Ninguém tem o direito de bater e ofender as pessoas, seja uma mulher que gosta de mulher. As pessoas não tem o direito de criticar invadir o espaço das outras pessoas. As pessoas tem que entender que cada pessoa tem o direito de gostar de um homem ou de uma mulher. E tem o direito de ser respeitado. As pessoas tem o direito de andar pela rua sem ser rejeitadas ou agredidas. (ALAN)

Eu entendi que devemos respeitar a diferença das pessoas, não zoar, ou xingar, não agredir e simplesmente respeitar. Eles não são bichos, e sim pessoas de bem e de paz, que não querem fazer maldade com ninguém, cada pessoa é de uma forma. (ENDISON)

Dessa maneira, diversos/as alunos/as, cada um/a a seu modo, procuravam destacar a importância do respeito ao ser humano, de evitar o sofrimento do outro e a violência para com o diferente (BUTLER, 2004a). Ao mesmo tempo, as falas acenavam para uma possível busca de novos caminhos, podendo abrir possibilidades de novos agenciamentos para conceber a vida (WALSH, 2009a). Ao se posicionarem como aqueles/as que não aceitam a violência contra o outro, e que reconhecem que as pessoas não nasceram para serem violentadas, estes/as alunos/as podiam estar acenando para a construção de novas formas de sociabilidades, para a estruturação de novos contratos sociais que permitam uma nova consciência sobre a vida e o viver (BUTLER, 2004a; CANDAU, 2011; MOITA LOPES, 2006a; OLIVEIRA, 2009; WALSH, 2009a), conforme evidenciado nas falas abaixo:

A gente tem que tratar outras pessoas como gente. Porque elas são seres humanos...Tem muitas pessoas que batem em outras pessoas.. isso é maldade com outras pessoas que não nasceram para serem violentadas. (KAMILA)

As pessoas tem que ser mais humildes com as outras pessoas. Igual ao caso da Bianca, eu acho que as pessoas tem que respeitar as pessoas como elas são. Eu não aceito que as pessoas agridam as outras. (JORGEANE)

Ainda assim, apareceram visões liberacionistas de sexualidades (LOURO, 2004a; SULLIVAN, 1996), que trazem a questão da homossexualidade como escolha e enfatizam o discurso da normalidade. Nessa direção, destaco o texto do aluno Lucas: “Para mim essas pessoas são normais, porque a escolha é delas... são pessoas que escolheram essa vida. Para parar com o preconceito tem que prender as pessoas preconceituosas para que essas pessoas sejam felizes e tenham uma vida normal”. Em uma reflexão mais apurada sobre esta fala e sobre a trajetória desse aluno ao longo do ano letivo, constatei que ele pertencia ao grupo dos alunos que defendiam as questões relativas à masculinidade hegemônica idealizada (BADINTER, 1993; CONNEL, 1995, 2000; MOITA LOPES, 2001). Talvez fosse por esse motivo que sua fala apresentava essa visão, ou seja, se ele trazia a questão da escolha²⁰⁰ para defender as múltiplas sexualidades, podia estar responsabilizando o outro pela própria escolha. Dessa forma, o outro escolheu ser assim, fato que pode representar que escolheu apanhar, ser discriminado, como acontecia na turma 604. Ao mesmo tempo, o aluno apresentou o discurso do normal, trazendo à tona o binário normal x anormal, em que o segundo é interdependente do primeiro e é subalternizado por este. Neste caso específico, ele reconhece este diferente como normal. Todavia, para ser politicamente correto e se engajar na proposta de discussão, o aluno propôs que as pessoas preconceituosas fossem presas. Esta visão me fez perceber com mais clareza a importância de problematizar o discurso da masculinidade negra, uma vez que a sua não problematização pode contribuir para a formação de sujeitos machistas e homofóbicos.

Contudo, a fala do aluno Willian me chamou atenção por ele ter buscado caminhos diferentes dos/as demais alunos/as. Ele apresentou uma receita de como a vítima deve fugir de seu opressor – talvez tenha sido mais um desabafo do que a busca pela realização de uma proposta de trabalho. Em sua fala pode-se observar como o sujeito subalternizado procura saídas²⁰¹ para evitar o embate e até mesmo a luta pelos seus direitos. Na fala a seguir pode-se ver um sujeito negando seu estatuto humano, conforme nos mostra a colonialidade do ser (OLIVEIRA, 2010).

Ficar longe de mulekes marrentos. Se o menino for marrento deve ficar na sua. Não ficar defendendo eles. Também se ele te perguntar se você é homossexual não

²⁰⁰ Devo registrar que em nenhum momento discutimos, ao longo do curso, a possibilidade de sexualidade como escolha; portanto, esta visão já fazia parte do repertório de conhecimentos deste aluno.

²⁰¹ No sentido literal, fugas para evitar confrontos.

responde, finge que não ouviu. Isso é pro seu bem, vai logo pro jogo do bissexual. Não fique torcendo pro time errado, torça pro time certo. Se seu namorado ou namorada torce pro time diferente fica no seu time, senão pode apanhar até morrer. Tem que acabar com isso, são gente igual. (WILLIAN)

Esta fala também evidencia a necessidade de desenvolver um trabalho que permita que o subalternizado construa novos espaços de conhecimento, que transforme sua lógica de pensamentos, libertando-o das lógicas interiorizadas que o responsabilizam pelo próprio sofrimento (CANDAU; RUSSO, 2011; OLIVEIRA; CANDAU, 2011; WALSH, 2009a).

7.3 Quando a raça é colocada em questão: a avaliação bimestral

No dia 19 de setembro realizei a avaliação bimestral (APÊNDICE I). Naquele dia estavam presentes na turma 9 meninas e 19 meninos. Construí o exame buscando relacionar a teoria sobre cores com as discussões sobre raça²⁰², levando os/as alunos/as a se posicionarem em relação às situações solicitadas. A prova continha três questões; na primeira apresentei uma manchete retirada do jornal Folha de São Paulo, de 18 de novembro (folhinha). Na foto, uma menina loura abraçada a uma menina negra, com o título “Amizade não tem cor”; logo abaixo podia-se ler: “Ainda existem crianças que sofrem com o preconceito”. A partir daí, pedi que descrevessem a imagem, os sentimentos que a imagem provocava, e dissessem o que a frase destacada queria dizer. Minha proposta pretendia que os/as alunos/as escrevessem e pudessem refletir a partir dos seus escritos²⁰³, buscando dessa forma gerar reflexões sobre possibilidades de diálogo entre diferentes grupos sociais (CANEN 2000, 2007, 2008, 2009; MOREIRA; CANDAU, 2003; WALSH, 2009a).

Na segunda questão destaquei a matéria “Homem é condenado por racismo no Orkut”, apresentada na terça-feira, 25 de agosto de 2009. A postagem mostrava que a Justiça Federal do Pará havia condenado um homem – Reinaldo – pelo crime de racismo contra índios via *Orkut*. Com base no texto, ressignifiquei o acontecimento para o *Facebook* e pedi que elaborassem um pequeno trecho incluindo sua opinião sobre o que aquele homem escrevia na comunidade. Propus que, se fossem juízes/as, pensassem no que diriam ao Reinaldo. O meu objetivo com esta questão era investigar como eles/as estavam organizando seus pensamentos e como se posicionavam em relação aos cuidados e respeito para com o outro (BUTLER,

²⁰² Embora concorde que as discussões sobre raça, sexualidades, gênero e classe social devam caminhar juntas, já que constituem aspectos indissociáveis do ser humano, na avaliação, por motivos didáticos, visei aproximá-las da matéria do bimestre – a cor –, priorizando o tema *raça*; cabe ressaltar, porém, que na análise das respostas todos esses atravessamentos foram contemplados.

²⁰³ Eu tinha consciência da dificuldade que a turma tinha de organizar e expressar suas ideias; portanto, levei este fato em consideração.

2004a; PRINS; MEIJER, 2002; WALSH, 2009a). A última questão estava relacionada diretamente às questões pontuais sobre cores.

As falas a seguir correspondem à questão de número 1, nas quais corrigi alguns termos gramaticais para facilitar a compreensão. Pode-se notar que os/as alunos/as têm grandes dificuldades de se expressarem. As respostas, de um modo geral, ainda estão muito próximas ao discurso do senso comum, porém a fala de alguns/mas alunos/as pode ser destacada:

“Duas crianças de cores diferentes, que não têm racismo uma com a outra. Temos que dar o nosso amor para outras pessoas. Devemos respeitar as diferenças. Uma pessoa não pode rejeitar uma pessoa de cor diferente da dela” (WILLIAN).

Podemos observar que o aluno traz em sua fala a questão do amor ao outro, da não rejeição do diferente. Neste sentido, este pensamento pode coadunar com o pensamento proposto por Butler (2004b) e Candau (2008), que nos mostram a importância da valorização do outro, de pensarmos nas diversas vidas que devem ser vividas. Isso é texto

O mesmo aconteceu com a resposta do aluno David e da aluna Jeniffer. “A amizade não depende de raça porque todos nós somos seres humanos. A amizade pode ser tudo de bom, sem racismo” (David). Ele trouxe à cena o fato de que todos são seres humanos. Este é o pré-requisito fundamental para o diálogo entre os diferentes grupos. “As duas amigas não pensam em raça ou cor, criança não tem preconceito, o problema é quando vira adulto” (Dalila). Entendo que a aluna elaborou um pouco mais a sua resposta. “Não importa qual for a cor, devemos aceitar e respeitar, não importa se você tem um amigo preto ou branco, devemos tratar da mesma maneira porque todos nós somos seres humanos” (Jeniffer). Contudo, ela trouxe em seu discurso um pensamento que não tinha sido discutido ao longo do bimestre: a aceitação do outro. Talvez esta fala possa aproximar seu pensamento das perspectivas assimilacionistas (CANDAU, 2008) que propõem aceitar e integrar o outro à sociedade de forma passiva.

As respostas apresentadas na segunda questão revelaram que alunos/as conhecem o *Facebook*, sua abrangência e limitações. Inicialmente, o aluno Willian destacou que não via problemas em escrever no *Facebook*, apenas que as pessoas deveriam pensar no que escrevem. Ao não ver mal nos atos de Reinaldo, Willian não conseguiu perceber como o outro foi subalternizado e desumanizado (OLIVEIRA; CANDAU, 2011).

O facebook serve para as pessoas conversarem com amigos e colocar fotos. Tem pessoas que entram no facebook para falar coisas que não presta. O Reinaldo não pensou antes de fazer isso. Se fosse juiz diria Reinaldo está liberto mas não faça mais isso. (WILLIAN)

Esta fala reforça a importância da necessidade da realização de um trabalho sistematizado ao longo de vários anos. Discutir estas questões uma vez ou outra não contribui de forma efetiva para a solução do problema.

Por outro lado, a aluna Jeniffer mostrou entender a abrangência do veículo de comunicação, e ao mesmo tempo perceber a infração cometida pelo Reinaldo. Em sua fala ela trouxe à tona questões como amor ao próximo, respeito ao outro e a importância de refletir sobre seus atos.

O facebook serve para conversar, postar as nossas fotos, para ver notícias do que acontece nas redes sociais... O Reinaldo discriminava as pessoas com quem conversava. As pessoas que ele discriminava eram os índios. É muito errado isso porque todos somos humanos e para vivermos num país sem preconceito e sem mortes devemos ser amorosos uns com os outros. Se eu fosse um Juiz eualaria assim: devemos respeitar uns aos outros e minha ordem seria que quem discriminasse, quem matasse por causa de cor ou por outras coisas seria indiciado a um ano e seis meses a ficar na cela com pessoas com cores diferentes ou religiões para aprender a conviver com eles e mais 5 anos de solitária para aprender a ficar sozinho porque se não consegue viver igual a um humano no meio de todos deve pensar no que fez. (JENIFFER)

O mesmo ocorreu com a fala do aluno Danilo, que apresentou em seu texto a visão do outro como ser humano. Nota-se que ele percebeu os discursos que circularam na turma, fato que facilita o diálogo entre os diversos grupos sociais (CANDAU, 2008, 2009; CANEN, 2008, 2009; MOREIRA; MACEDO, 2001).

Eu tenho um perfil no facebook... eu nunca vi ninguém postar que não gosta de negro. O que o Reinaldo escrevia no Orkut era totalmente errado porque os índios são humanos como todos nós. Então como eu já falei o que o Reinaldo fez foi completamente errado e também é errado ter esse tipo de comunidade no Orkut e em qualquer outra rede de bate papo. Se eu fosse Juiz eu diria a ele que o que ele fez não se faz com ninguém. Então que ele fez errado, portanto eu não admito isso de jeito nenhum qualquer tipo de racismo. (DANILO)

7.4 Estudo da forma: “Professor: É a gente é que dá nome às coisas e diz se são boas ou ruins, melhores ou piores?”

O programa previsto para o quarto bimestre em turmas do 6º ano é o estudo da forma. A proposta é discutir as diversas possibilidades de nomear e representar a forma. O desenvolvimento do planejamento foi iniciado no dia 2 de outubro²⁰⁴. Naquele dia estavam presentes 8 meninas e 15 meninos, com a turma organizada em forma de U.

²⁰⁴ Foi difícil desenvolver um trabalho com o grupo presente na sala de aula. Como dito na nota 186 (p. 160), o município de Duque de Caxias sofreu com o abandono, e dentre os problemas enfrentados pela comunidade havia o excesso de lixo nas

Comecei a aula mostrando objetos do cotidiano e perguntando o nome de cada um deles. Depois de perguntar o nome da caneta, mesa, caderno, entre outros, indaguei por que tais objetos tinham sido nomeados dessa maneira. Após alguns comentários, perguntei se faria alguma diferença se os nomes dos objetos tivessem sido dados de maneiras diferentes – se o sapato fosse caneta, se a cadeira fosse caderno; os/as alunos/as concluíram que não. Na realidade, eu pretendia fazer com que eles/as pensassem sobre como a linguagem produz significados, e como esses significados são aplicados sobre o corpo (WILCHINS, 2004).

Após essas reflexões, chegamos à conclusão de que alguém havia escolhido esses nomes. “Agora a pessoa que escolheu este nome, ou era o inventor ou era muito importante”, disse Marlon. Aproveitei para mostrar que existem relações de poder, nas quais alguém ou um dado grupo tem o poder de definir o outro, seja entre objetos ou pessoas. Como exemplo, trouxe à tona as questões de raça, procurando salientar como o branco se mostrava como hegemônico e como o negro foi construído (denominado) a partir da negação. Passei do exemplo para as questões de sexualidades, destacando o domínio da heterossexualidade como norma. Exemplifiquei como as outras sexualidades (interssexualidade, bissexualidade, homossexualidade, transexualidade) eram negadas e construídas de formas subalternizadas. Os/as alunos/as permaneciam em silêncio, apenas escutando.

Finalmente, em um determinado momento de minha fala a aluna Dalila chegou a uma conclusão que foi apresentada em forma de pergunta: “Professor, é a gente é que dá nome as coisas e diz se são boas ou ruins, melhores ou piores?”. “É, e são as pessoas que dizem o que é certo ou errado, bom ou ruim”, completou Vitória. Naquele momento perguntei se eram todas as pessoas que podiam dizer ou dar nome à coisas. Imediatamente, Andrew respondeu: “Não, só aqueles que possuem poder”.

Naquele dia minha preocupação foi mostrar como o poder podia nomear e classificar as diversas formas. “Por isso que temos muito mais piadas com negros, com mulher e viados... Isso é pode então... que se acha melhor fala do outro”, concluiu Andrew.

Na semana seguinte levei a teoria do estudo da forma e as suas possibilidades de classificação, de acordo com a relação com a natureza, a dimensão, a realidade etc.

7.5 Reconhecer e valorizar vidas

No dia 23 de outubro estavam presentes na turma 14 meninos e 7 meninas²⁰⁵, que se sentaram no chão, em forma de U. A partir das aulas iniciais sobre forma, propus a discussão e a realização do trabalho sobre as maneiras de valorizar vidas, neste dia com a presença da orientadora educacional. Propus-me a refletir sobre as diversas formas de vida – as vidas consideradas inferiores às outras, o que deveríamos banir do cotidiano e o que deveríamos preservar. Iniciei a conversa lembrando o PowerPoint sobre os crimes por homofobia, pelo não reconhecimento das diferenças, completei apresentando histórias de travestis que foram assassinadas ou espancadas por causa de suas sexualidades, e mostrei imagens de pessoas nas ruas que são invisíveis em seu cotidiano.

Tentei provocar uma discussão. O aluno Daniel lembrou: “O Fantástico mostrou o caso dos mendigos. Eles disseram que são invisíveis na rua, as pessoas passam por eles como se não existissem”. Perguntei se todos/as tinham visto essa reportagem, e uma boa parte disse que sim. “O programa mostrou o problema que a sociedade não quer vê, o aumento dos moradores de rua” (Andrew). “É sempre assim: as pessoas só veem o que querem” (Dalila).

Questionei se eles/as achavam que isso só acontecia com moradores/as de rua. “Eu acho que não, quando eu e meus amigos estamos na zona sul as pessoas só nos vê para correr, a gente vê os motoristas trancando as portas dos carros... eu acho que nos também somos invisíveis” (Isaac) “Invisíveis nada! eles sabem muito da gente só que tem medo de nos... acham que negro e pobre vai roubar” (Mauro)²⁰⁶. Destaquei que essas experiências, lamentavelmente, são comuns aos/às jovens negros/as, e que quase todos/as já haviam sido seguidos/as em mercados e parados/as por policiais. Novamente, tentei mostrar como as vidas são valoradas e hierarquizadas (BUTLER, 2004a; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUELL, 2007; OLIVEIRA, 2010; WALSH, 2009a). Chamei atenção para a importância de nos conscientizarmos sobre essa questão e de buscarmos uma saída para esse problema. A bem da verdade, minha proposta naquele momento era provocar o/a colonizado/a, o/a subalternizado/a, para que ele/a pudesse pensar em saídas alternativas para o enfrentamento dessas questões, conforme propõe o pensamento decolonial (CANDAUI; RUSSO, 2011; MIGNOLO, 2003; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; CANDAUI, 2011; WALSH, 2009a).

²⁰⁵ Devido aos problemas municipais de Duque de Caxias (vide nota 202, p. 178). Para evitar que as aulas fossem suspensas, com possível perda do ano letivo, a Direção da escola passou a revezar as turmas que teriam aulas a cada dia, o que levou à diminuição da frequência discente.

²⁰⁶ O pai deste aluno e padrasto do aluno anterior é mecânico na cidade do Rio de Janeiro; assim, os dois regularmente frequentam as praias do Flamengo ou do Arpoador.

Desejava que os/as alunos/as tentassem construir espaços possíveis que vislumbrassem a construção de uma sociedade distinta, ou seja, queria instigá-los a pensar fora da lógica do colonizador (CANDAU; RUSSO, 2011; CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUELL, 2007).

Aproveitei a conversa e dividi a turma em grupos²⁰⁷. Cada grupo sorteou seu tema dentre os quatro propostos. Acompanhei o processo de discussão dos grupos e a realização dos trabalhos. O primeiro grupo tinha como tema: *Vidas que devemos respeitar*, e trouxe imagens das diversas sexualidades e de pessoas que realizavam trabalho como escravos. “Professor é muito difícil encontrar imagens nas revistas, trouxemos a Ariadna e Lea T, mas elas são famosas” (Vitória). “É por isso que estão na revista... agente queria de pobre mas não achamos” (Iara). “Pensei que o trabalho forçado também era uma falta de respeito a vida” (Daniel). Com as imagens apresentadas, conseguimos retomar a discussão de gênero no intuito de tentar problematizar o sentido biológico do gênero (BUTLER, 1999, 2003) e mostrar que não há nada de natural no processo de construção da heterossexualidade. A apresentação deste grupo foi bastante interessante, porque eles/as conseguiram trazer à cena diversas formas de vida e defender a importância do respeito a cada uma delas.

Vidas que não são inferiores a outras vidas era o tema do segundo grupo, que trouxe figuras encontradas nas paradas gays. Perguntei por que foram buscar as gravuras nesses locais. “Quer lugar mais fácil para encontrar todo tipo de gente?”, falou Lucas. “Ele e o Isaac sempre vão na parada de Caxias”. “Muita gente vai ...” (respondeu Lucas). Lá em casa vai a família toda, só que o povo aproveita para roubar” (Iara). As imagens estiveram muito próximas às do grupo anterior. “Ninguém escolhe a sexualidade” (Alessandro). Ao ver a turma rindo, Georgiane completou: “Acho que a gente deve pensar no futuro e se a gente tiver um filho assim?” “É mesmo a gente não escolhe os filhos” (Isaac). “E se a gente não amar nossos filhos quem vai amar” (Georgiane). Perguntei por que o grupo não havia trazido imagens de outras vidas, que não são consideradas como vidas. “Elas estão aqui professor, veja que a travesti é negra e pobre. Escolhemos porque achamos que representava”, respondeu Georgiane. A explicação da aluna mostrou que o grupo percebeu claramente a hierarquização das vidas (BUTLER, 2004a; CASTRO-GÓMEZ, 2007), e como as questões de sexualidades, raça, masculinidades e gênero estão diretamente imbricadas (BARNARD, 2004; SOMERVILLE, 2000).

O terceiro grupo recebeu a missão de discutir sobre o que deveríamos banir do cotidiano. Depois de debaterem, esta foi a conclusão: racismo, violência, homofobia. Os/as

²⁰⁷ Tinha solicitado que eles/as levassem imagens, revistas, cola, tesoura e papel 40k para a realização do trabalho.

participantes optaram por escrever essas palavras a exemplo do PowerPoint que tinham visto. “A gente resolveu escrever pra marcar melhor”, disse Luiz. “Se fosse colocar figura era de pessoas apanhando, as pessoas já tão acostumadas, a gente queria diferente”, acrescentou Dalila. Esta fala me chamou atenção, pois reflete o quanto a violência está naturalizada naquela comunidade, e como aqueles/as jovens a tinham percebido. Perguntei ainda se eles /as acreditavam que as pessoas leriam os cartazes, tendo como resposta: “Professor, desenhamos e colorimos as letras, elas chamam atenção. A gente tem preguiça de ler coisa grande” (Dalila).

Já com o tema *O que devemos preservar*, o último grupo destacou: amor ao próximo, caridade, respeito, reconhecer o outro como ser humano. As imagens apresentadas foram as de pessoas se abraçando, sorrindo. Brinquei com o grupo sobre a beleza das imagens, e perguntei se seria fácil a construção de uma sociedade assim. “Olha fácil... fácil nos sabemos que não vai ser não... mas impossível também não é” (Andrew). “Mas temos que tentar” (David). “Pensamos no amor, nas pessoas respeitando as outras” (Endison). A orientadora educacional completou a conversa, declarando: “A semente está lançada, o trabalho é de formiguinha, cabe a cada um de nós pensar e agir para construir um mundo melhor, tanto para nós quanto para nossos filhos”. Acredito que estas palavras, em conjunto com o posicionamento dos/as alunos/as, possam servir como um ensaio à utopia (MOITA LOPES, 2006a) no processo de reinvenção da vida e das sociabilidades.

Devido às dificuldades da turma, os cartazes ainda estavam carregados de clichês; o que devo registrar deste dia, porém, foi o contato com o tema, a chance de aproximação com essas questões. Trazer tais discussões para o cotidiano, propondo que refletissem e buscassem soluções alternativas, certamente contribuiu para o questionamento daquilo que eles/as conheciam como normal (TIERNEY; DILLY, 1998), ao mesmo tempo que permitiu trabalharmos conhecimentos ignorados, fazendo circular uma nova dinâmica do saber (BRIZTMAN, 1996; LUHMAN, 1998; LOURO, 2004a).

7.6 A prova multidisciplinar: o desempenho da turma em relação às outras

Anualmente a escola realiza a prova multidisciplinar (APÊNDICE J), que serve como um ensaio para a Prova Brasil. Esta prova segue os mesmos critérios descritores utilizados pelo INEP; como diferencial, todas as disciplinas devem elaborar questões. A prova multidisciplinar contém 25 questões, sendo duas preparadas a partir da disciplina Artes. Após

reunião com a orientadora educacional, ficou decidido que o conteúdo a ser abordado no 6º ano seriam as cores. Para avaliarmos como o conhecimento havia sido apreendido pelos/as alunos/as da turma 604 em relação às demais, decidimos que a professora responsável pelas turmas 601, 602 e 603 elaboraria as duas questões daquela série.

A prova aconteceu no dia 6 de novembro, ocasião em que 25 alunos/as da turma 604 a fizeram. Do quantitativo total, cinco alunos/as acertaram as duas questões, 14 acertaram uma questão e seis erraram as duas questões. Cabe destacar que nenhum/a aluno/a acertou toda a prova, e que o maior número de acertos foi de 18 questões (Leonardo), seguido por Vitória, que acertou 15 questões. Os/as alunos/as que acertaram as duas questões de arte foram: Andrew, Dalila, David, Luiz e Vitória.

Em relação às outras turmas, na 601, dos 34 alunos/as que fizeram a avaliação, apenas dois acertaram as duas questões, 13 acertaram uma questão e 19 erraram as duas questões. Na turma 602, dos/as 29 alunos/as que realizaram a avaliação, apenas 1 acertou as duas questões, 11 acertaram uma questão e 17 erraram as duas questões. Já na turma 603 um total de 29 alunos/as fez a avaliação, sendo que nenhum/a aluno/a acertou as duas questões, 9 acertaram uma questão e 20 erraram as duas questões.

Com base nesses resultados, considerei os números da turma 604 muito bons, principalmente se forem levadas em consideração as dificuldades da turma, desde o início considerada como muito fraca por professores e professoras. Neste aspecto, retorno às ideias de Young (2007, 2011) ao defender a importância da construção de um currículo escolar baseado nas disciplinas e no conhecimento escolar; obviamente, um conhecimento pautado na lógica pluriversal (MIGNOLO, 2003, 2007), que permita ampliar as possibilidades do currículo escolar e desconstruir a ideia de um currículo heteronormativo, masculino e eurocêntrico.

Nesse sentido, estou convicto de que devemos discutir e problematizar as questões relativas às diferenças culturais e coloniais em paralelo com o conhecimento. No caso específico da turma 604, os temas relativos a gênero, sexualidade, masculinidades e raça foram sendo incorporados ao longo dos conteúdos propostos, fato que muito contribuiu para a assimilação dos conteúdos. Acredito que esta foi uma possibilidade de trabalhar conteúdos de artes valorizando, especialmente, os momentos *queer* (DOTY, 1993; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2009; MOITA LOPES, 2013; SAPON-SHEVIN, 1999), e ao mesmo tempo vislumbrando uma perspectiva multicultural (BANKS, 1999; CANDAU, 2008, 2009; CANEN, 2008, 2009, 2012).

Nessa perspectiva, reconheço a importância da LDB nº. 9.394/96 e dos PCNs que instituíram a necessidade/ obrigatoriedade da tematização dessas questões em sala de aula. No entanto, coaduno-me com Macedo (1999) no sentido de que essas discussões não podem ser trabalhadas apenas quando a lógica disciplinar permitir. Tais questões devem e podem ser trabalhadas a todo momento.

8 REFLEXÕES E TENTATIVAS DE ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES PROPOSTAS: para não concluir

A busca do conhecimento que nos permite unir teoria e prática é uma dessas paixões. Na medida em que nós, professores e professoras, carregamos esta paixão, que tem que estar fundamentalmente enraizada num amor pelas ideias que somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece. (HOOKS, 2001)

Volto à questão que norteou o desenvolvimento desta tese (conf. cap. 1): como as identidades de gênero, sexualidades, masculinidades e raça são co/construídas no cotidiano escolar. Defendi o argumento de que as discussões sobre sexualidades, gênero, masculinidades e raça podem contribuir para a diminuição do machismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, misoginia, sexismo e intolerância presentes nas escolas e sociedades. Para tanto, utilizei como referencial teórico as proposições preconizadas pelo multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade (conf. cap. 2) e pelas teorias *queer* (conf. cap. 3). Tinha como proposta a articulação de diferentes teorizações (conf. cap. 4) para tentar pensar em um modelo de escola que dialogasse com alunos e alunas em nossa contemporaneidade. Devo ressaltar que, ao me apropriar dessas teorias, trabalhei apenas com os construtos teóricos que me interessavam naquele momento, ou seja, adaptei algumas de suas propostas para a construção da minha prática pedagógica. Não tive a intenção de repetir experiências propagadas pelos/as teóricos/as que as representam, principalmente porque as realidades são sempre muito diferentes.

Para alcançar os objetivos pretendidos utilizei como metodologia a pesquisa-ação (conf. cap. 5), implementada com uma turma de 6º ano de escolaridade na qual sou professor de Artes. Nessa direção, apresentei cinco perguntas que conduziram o caminho desta investigação. Para tentar respondê-las, organizei três blocos que me ajudaram a desenvolver a pesquisa. No primeiro bloco agrupei as perguntas: *Em que medida as relações de gênero, sexualidades, masculinidades e raça são afirmadas no cotidiano escolar? Quais os regimes normativos que permeiam o cotidiano escolar no que se refere às identidades de gênero, masculinidades, sexualidades e raça?* A proposta de unir estas duas questões se deu pelo fato de refletirem o modo de pensar dos/as alunos/as, apresentando as visões mesmo que ossificadas do grupo e possivelmente indicando caminhos para a realização de possíveis problematizações e interferências que coloquem os regimes normativos em questão.

O segundo bloco de ação foi conduzido pela questão: *Em que medida é possível criar mecanismos de problematização/ questionamentos desses regimes normativos a partir do trabalho da disciplina Artes em uma turma de 6º ano?* Aqui a proposta era fazer circular novos discursos em sala de aula, questionar regimes já consolidados.

Finalmente, o terceiro bloco buscou oferecer subsídios para responder às outras duas questões: *Como é possível propor ações para que os/as alunos/as reflitam sobre as condições que causam sofrimento humano e busquem construir novas possibilidades de convivência com os outros? Em que medida a escola oferece propostas que levam em consideração as diferenças de gênero, sexualidades, masculinidades e raça?*

Desse modo, busquei construir uma prática pedagógica para aquela turma, naquele momento específico. Cabe destacar minha postura enquanto professor, minhas tomadas de decisões. Não tinha a intenção de alterar os programas da disciplina; pretendia elaborar um novo programa de acordo com as necessidades do momento, levando em consideração a espinha dorsal da disciplina Artes proposta para as turmas de 6º ano. Neste particular, e a partir de minha experiência como professor, entendo que as aulas se tornam mais atraentes, eficazes e se desenvolvem melhor quando conseguimos fazer com que nossos/as alunos/as percebam a importância das discussões e a influência do conhecimento nelas auferido para suas vidas. Por isso procure trazer para minhas aulas temas vivenciados no cotidiano e que muitas vezes não são aceitos, tolerados ou contemplados pelo currículo. Acredito que o desenvolvimento de um trabalho sob essa perspectiva poderia abrir espaços de discussão, politizar a vida social e colocar em cena sujeitos apagados ao longo da história.

Vale também lembrar que toda a equipe diretiva da escola estava ciente da minha proposta de trabalho, assim como os pais, mães e responsáveis, pois enviei-lhes carta comunicando com seria desenvolvido o trabalho, além de ter participado nas três reuniões com as famílias que foram promovidas pela escola ao longo do ano, com o intuito de sanar possíveis dúvidas que surgissem em relação ao trabalho. Apesar de achar algumas discussões arrojadas para o nível escolar, nenhum/a responsável questionou o andamento do trabalho.

No que tange aos/às professores/as da turma, enquanto alguns/mas colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, principalmente durante as atividades do projeto NATAM, outros/as simplesmente não fizeram comentários. Talvez esse silêncio possa ser interpretado como falta de apoio, pois alguns/mas professores/as não veem necessidade desse tipo de discussão na escola. Tomei ciência desse posicionamento quando, no ano seguinte à realização da pesquisa, um aluno foi comentar o trabalho com um dos professores e, segundo

suas palavras, ouviu como resposta: “Aquele professor deveria estar ensinando a matéria dele e não essas coisas”. Também escutei diversos comentários no mesmo sentido, como se o corpo, as sexualidades e a raça não estivessem presentes no processo ensino-aprendizagem.

Uma reflexão acerca dos Discursos circulantes entre alunos/as da turma me permitiu conhecer os regimes normativos que os constroem. Dessa forma, um olhar atento sobre as interações cotidianas na escola experimental, e mais especificamente sobre a turma 604 durante as aulas de Arte, confirmou que esses/as alunos/as carregam as marcas da colonialidade. Durante o processo inicial da pesquisa, que objetivava conhecer melhor a turma, pude perceber o domínio do discurso heteronormativo e patriarcal na afirmação das relações de gênero, sexualidades, masculinidades e raça.

Na análise das relações de colonialidade do poder a partir das questões raciais, pode-se notar a força do discurso que subalternizou a mulher negra. Logo nas primeiras aulas, diversas alunas não se apresentaram como negras. O mesmo aconteceu nas discussões sobre família, quando elas se colocaram como as últimas nos processos de escolha dos homens. Destacaram, apesar da pouca idade, que têm consciência de que muitos homens procuram as mulheres negras para as relações sexuais, ao mesmo tempo que elas encontram grande dificuldade em conseguir parceiros para casamentos estáveis. As alunas afirmaram que, se o homem for branco, vai procurar parceiras brancas para se casar; se o homem for negro mas tiver uma situação econômica estabilizada, também dará preferência a parceiras brancas; acrescentaram, ainda, exemplos de diversas situações que ilustravam estes casos.

A colonialidade do ser é aquela que causa maior sofrimento. Nesse sentido, pude constatar que os discursos que circulam naquele ambiente revelam como a mulher negra teve seu imaginário invisibilizado, pois todo referencial de beleza é dado a partir do modelo de mulher branca. Uma das discussões que surgiram ao longo da pesquisa-ação teve o cabelo como tema, visto ser esta uma das grandes questões que subalternizam as meninas negras. Estas mostraram suas dificuldades em lidar com os cabelos: algumas buscam alisá-los, outras os prendem... cada uma procura um recurso para lidar com eles; em comum, todas se acham inferiores àquelas que possuem cabelos lisos.

Em vista disso, no que se refere às questões de gênero pude depreender, em uma turma com maioria de meninas negras, que elas carregam em suas falas o peso da dificuldade de conseguirem um casamento e as dificuldades com os cabelos. Contudo, apesar de declararem gostar de bailes, não se apresentavam de maneira escandalosa ou como barraqueiras prontas para a briga, como o senso comum costuma caracterizar meninas negras e pobres.

As piadas e brincadeiras que delimitam e inferiorizam a mulher negra, pelo que pude observar, não marcam de maneira enfática o processo de construção das identidades dos meninos. Ao mesmo tempo, presenciei e escutei discursos pejorativos sobre o negro, fossem em relação a falta de inteligência, a feiura ou a outros marcadores identitários. Contudo, os rapazes negros, em sua maioria, se apoiavam em discursos que enfatizavam sua força e potência sexual; ademais, por serem maioria naquela comunidade, colocavam-se como superiores aos colegas.

No que tange aos rapazes, observei que eles ressignificaram o sentido do macho hegemônico e utilizaram os discursos da colonialidade do ser a seu favor. É possível notar que os garotos negros se sentem superiores aos garotos brancos porque construíram sua identidade sexual a partir do modelo falocêntrico, o que os faz se sentirem mais másculos e poderosos do que os outros; apesar da pouca idade, mostram-se sempre prontos para o sexo, demonstrando assim uma grande incontinência sexual. O mesmo ocorre com o uso da força, baseado nos exemplos dos ídolos do funk, *hip hop* e futebol – esses garotos adoram exibir seus corpos e músculos. A naturalização/ banalização da violência é muito comum naquele ambiente, com frequentes brincadeiras que incluem tapas e socos. Com base no discurso de que “era coisa de homem”, diversas brincadeiras entre os rapazes reverenciavam a agressividade, o gosto pelos esportes, a força.

Devo aqui abrir um parêntese para registrar que o grupo em questão abrangia diversos níveis de pertencimento à comunidade imaginada. Para integrá-lo, o primeiro pré-requisito era a participação nos esportes coletivos. Neste particular, eram aceitos pelo grupo sem grandes problemas: meninos que praticavam esportes e não fugiam às brincadeiras do grupo, independente de sua hipersexualização; e meninos que, apesar de não praticarem esportes ativamente, eram solidários às brincadeiras e à naturalização da violência. Portanto, quem não se encaixasse nesses modelos não era aceito no grupo, e acabava por ter sua identidade co/construída de maneira subalternizada, com os discursos circulantes enfatizando sua falta de aptidão para os esportes, a falta de cuidado com o corpo e, conseqüentemente, colocando sua sexualidade em xeque. Cabe lembrar que grupos anteriores incluíam diversos gordos que não se adequavam às exigências – visivelmente fora de forma, por exemplo – mas, como atendiam às características requeridas para participação naquela comunidade, estas subjetividades não eram levadas em consideração.

A heterossexualidade era o modelo e a regra naquela turma. Alunos e alunas tinham grandes dificuldades em aceitar as diferenças. Especificamente, se atentarmos para as diversas

interseções que marcam as identidades – neste caso, raça, sexualidade e classe social –, a frase mais ouvida logo nos primeiros encontros – “não existe negro, gordo e viado” – revela como os garotos tinham problemas em aceitar alguém que fuja às marcas esperadas para a raça. Durante os primeiros encontros do projeto NATAM, pude ainda perceber como alunos e alunas reproduziam o discurso heteronormativo, e o modo como subalternizavam os sujeitos e as relações homossexuais. O mesmo projeto mostrou como a comunidade, de um modo geral, acredita no discurso que enfatiza a força e a masculinidade do homem negro.

Foram estes os discursos que encontrei na turma 604 ao iniciar o projeto de pesquisa-ação. A turma reproduzia e refletia discursos globais que acabavam por subalternizar o outro, o diferente, como resultado das informações às quais eles/as tinham acesso. Seu maior veículo de comunicação era a televisão, apesar de a maioria frequentar *lan houses* e utilizar a internet – recursos estes bastante utilizados em jogos. As discussões propostas pelas redes sociais (*facebook*, principalmente) não eram, de um modo geral, levadas em consideração pela turma. Assim, os exemplos que tinham como referência eram aqueles apresentados pelos canais televisivos.

No modelo usualmente explorado pela televisão, às mulheres negras são atribuídos os papéis de empregada doméstica e de personagens que utilizam a sedução como arma. Os discursos veiculados nessa mídia (especialmente em novelas) sobre a mulher negra acabam por essencializá-la, reduzindo-a a um corpo que trabalha em uma casa de família ou exibindo-se para provocar desejo. São estes os discursos vivenciados pelas meninas naquela comunidade. Postas estas questões, pude entender com maior clareza os regimes normativos que circulavam naquela sala de aula, o que me levou a um segundo momento.

Procurei então problematizar alguns discursos consolidados entre os membros da turma. A proposta era trazer para as aulas pequenos momentos *queer*, ou seja, alguns instantes de desestabilização de normas ou verdades consideradas absolutas. Como se tratava de uma turma de 6º ano, eu precisava buscar caminhos que provocassem novas possibilidades de pensamento, ao mesmo tempo respeitando a faixa etária e cognitiva dos/as alunos/as. Embora estivessem ali alunos/as com defasagem idade/série, ou com uma vivência²⁰⁸ muito maior do que a necessária para a série, optei por me ater às leis e programas esperados para essa etapa.

²⁰⁸ No sentido de serem mais maduros/as do que a maioria dos/as jovens na mesma faixa etária que moram em outras regiões. Nas palavras do estagiário, durante uma conversa informal: “a pobreza, a fome e as dificuldades fazem esses meninos amadurecerem bem mais rápido que qualquer outra criança”.

Antes de apresentar os novos discursos que fizemos circular na turma, vale destacar que alunos e alunas vivem um contexto de heterossexualidade em seu cotidiano, a todo momento deparando-se com discursos heteronormativos – a partir dos quais até mesmo a transexual e as travestis da comunidade são construídas. Preta X se apresenta publicamente como mulher e, segundo ela, busca em seus shows homem que é homem, “não aqueles afeminados, amiga não” (em suas palavras). O mesmo ocorre com as outras travestis: quanto mais femininas, maior a possibilidade de sobrevivência na comunidade.

Naquele contexto, torna-se difícil para a turma perceber novos padrões para além do masculino e feminino normativo. Em vista disso, procurei repetidamente provocar esses novos discursos, pois quanto mais se reproduz uma determinada fala, mais ela tende a se desmistificar. O mesmo acontece com a raça – o discurso do negro subalterno era bastante recorrente, e como esses modelos eram muito reforçados na comunidade, poucos exemplos fugiam às regras que subalternizam os corpos ébanos.

Uma das primeiras tentativas de desestabilização ocorreu quando buscamos trazer a dança clássica para a sala de aula. Nosso intuito era mostrar que a estrutura dos movimentos que eles (principalmente os garotos) utilizam nas danças que circulam naquele ambiente (*hip hop*, dança de rua, charme, entre outras) tinha sido inspirada ou originada na dança clássica. Nesse mesmo dia, foi bem interessante observar as reações dos rapazes ao descobrirem que Anderson Silva fez balé clássico. Esta proposta ajudou a problematizar o conceito de atividades masculinas, pois o sujeito em questão é um símbolo do masculino negro, até aquele momento invencível nas lutas; portanto, na cabeça daqueles alunos era inimaginável que ele dançasse balé. Esta foi a primeira oportunidade em que tentamos quebrar expectativas consolidadas, pois os/as alunos/as não contavam com a possibilidade de um negro, forte e lutador, dançar balé.

Outros pequenos abalos puderam ser percebidos nas discussões de família e na apresentação de raça. A discussão inicial sobre modelos de família mostrou como eles/as viviam sob o domínio do discurso padrão. Apesar de poucos ou quase nenhum deles vivenciarem o padrão hegemônico de família, todos/as procuraram se enquadrar. Desse modo, a problematização contribuiu para que refletissem sobre suas próprias condições e confirmassem a existência de diversos arranjos familiares.

O mesmo aconteceu com a raça, como resultado do choque provocado na turma com a exibição de um filme onde negros/as constituíam os detentores do poder. Por sua vez, o cabelo mostrou ser uma forte questão de gênero para as meninas negras. Trazer modelos de

beleza negra com novos referenciais ajudou a desestabilizar o modelo padrão de beleza baseado na mulher branca de cabelo liso, que tanto subalterniza a mulher negra, revelando que a beleza está no sentir-se bem com o padrão que cada uma puder escolher para si. Tais momentos, mesmo que breves, trouxeram novas possibilidades de pensamento, levando-os/as a pensar em novas formas de sociabilidades. Revelou-se de extrema importância retomar essas discussões em diversas oportunidades, com o intuito de provocar reflexões e tentar desestabilizar as verdades consolidadas. Percebi que a repetição dessas problematizações ajudava no amadurecimento de suas reflexões.

A introdução de novos conhecimentos sobre sexualidades possíveis e discussões sobre travestis, transexuais, bissexuais, intersexuais em uma turma de 6º ano, cujo contexto de sala de aula é normatizador e heterossexual, provocou questionamentos nos discursos que habitualmente circulavam naquele ambiente; mostrou também, assim como as discussões de família, novas maneiras de organizar a vida social que devem ser reconhecidas.

Outro momento relevante ocorreu quando trouxemos para a sala de aula as discussões do corpo, como o prazer e o desejo, não apenas como interdições – isto é, medo da gravidez e das doenças. Foi importante mostrar-lhes pessoas fortes e aparentemente saudáveis como portadores/as do vírus HIV. O discurso de que a utilização de preservativos é “chupar bala com papel” – referência local para o ato sexual com preservativo (camisinha) – é bastante recorrente na comunidade. Apesar desta não ser uma discussão recente, os/as alunos/as não associavam beleza e corpo em forma com a doença. As imagens utilizadas provocaram abalos na maneira de pensar o corpo e a prevenção de doenças.

Cabe destacar, contudo, que um momento fértil para desestabilizações ocorreu com as conversas individuais ou com pequenos grupos de alunos. No decorrer do ano, chamei alguns meninos (conforme mencionado na conversa com Wanderson) para conversas em separado. Esse processo me ajudou a colocar em xeque alguns Discursos que eles²⁰⁹ traziam e que eram tão fortes que se subalternizavam em outros tantos. Esta foi a saída encontrada para mostrar-lhes que somos diferentes, que cada sujeito social possui diversas subjetividades e que determinados marcadores utilizados para subalternizar o outro também poderiam ser usados para subalternizá-los. Ao convidar o grupo ou determinados alunos para conversas individuais, minha proposta era fazer com que se colocassem no lugar do outro; que refletissem como se sentiriam se fossem subalternizados por algum marcador identitário que possuíam. Embora ao longo do ano eventos similares tenham ocorrido com diversos alunos,

²⁰⁹ Aqui escrevo no masculino porque, no caso específico desta turma, conversei individualmente apenas com os meninos.

nesta tese limitei-me a trazer apenas uma conversa com um aluno, porque a considerei como a mais significativa do conjunto já que ele, dentre todos os membros da turma, era o que mais se apropriava do discurso hegemônico para subalternizar o outro. Estes pequenos momentos *queer* contribuíram para perturbar e problematizar visões essencializadas da turma, ao mesmo tempo que permitiram fazer circular novos Discursos.

Para responder às últimas questões propostas e refletir sobre o processo de busca, permitindo que os/as alunos/as se posicionassem e apresentassem saídas que vislumbrassem o reconhecimento do outro como sujeito social, busquei inspiração nas propostas decoloniais que propõem que o/a colonizado/a reflita sobre sua própria condição e procure saídas alternativas. Considero ter acertado ao centrar as discussões no sofrimento humano e na valorização da convivência com um outro ser humano. Qualquer outro caminho diferente do escolhido poderia ter-me causado uma série de dificuldades.

Como mencionei em capítulos anteriores, o discurso religioso é muito forte naquela comunidade; sob este enfoque, acredito que diversos/as alunos/as não teriam participado das discussões, e eu não teria obtido o apoio de boa parte da equipe diretiva e dos docentes, principalmente porque minha proposta não tratava da tolerância, tampouco da conversão. Um outro discurso bastante presente na comunidade é o que culpabiliza o/a outro/a por suas escolhas; apesar desta fala ter surgido ao longo de uma das discussões, ela não foi recorrente. Da mesma forma, neste caso eu dificilmente obteria apoio, pois os/as professores/as possivelmente defenderiam que cada sujeito é responsável por viver de um determinado modo.

Com a opção escolhida, pude então caminhar com a turma de 6º ano. Utilizei e discuti o vídeo “Procurando Bianca” sem grandes problemas. Os/as alunos/as centraram-se em analisar como o tentar enquadrar as pessoas nas sexualidades hegemônicas pode lhes causar sofrimento. Além disso, imagens de pessoas violentadas por motivos de intolerância fizeram com que a turma refletisse sobre ações cotidianas na comunidade que estavam naturalizadas.

Dessa maneira, consegui instigá-los a buscarem saídas para aquela situação, para que cada um pudesse apresentar propostas objetivando a valorização de vidas que normalmente não são consideradas como tal. As discussões foram acaloradas, mas o grupo teve grande dificuldade com a produção escrita de suas reflexões – fato perfeitamente compreensível seja pelo nível de escolaridade seja pelos obstáculos especificamente inerentes à turma.

Reconheço que, lamentavelmente, o período de pesquisa foi prejudicado pelas condições em que se encontrava a cidade. Estávamos em um período eleitoral, e o então prefeito havia ficado fora do segundo turno, deixando a cidade à deriva. Surgiram graves problemas como a falta de água e o lixo acumulado nas ruas, que acarretaram redução de horários e cancelamento de aulas. Em consequência, não consegui explorar toda a potencialidade da turma no sentido de propor saídas para a convivência em grupos sociais.

No que diz respeito à análise do potencial da escola em sugerir possibilidades de colocação das diferenças em questão, ela abarca as propostas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação e propõe a realização de projetos interdisciplinares. Isto faz com que todos/as os/as professores/as, na medida do possível, possam participar dessas propostas. Cabe ressaltar, porém, que cada professor/a participa a partir de seus referenciais teóricos e crenças. Assim, há alguns/mas que ainda acreditam que essas discussões não devam ser responsabilidade da escola, e portanto não se propõem a participar de forma ativa.

Neste caso particular, a equipe diretiva tenta levar esses/as professores/as a participarem dos projetos, oferecendo-lhes formação continuada em serviço e ao mesmo tempo estimulando-os a formar duplas com colegas que se enquadrem no projeto de maneira satisfatória. Para auxiliar os/as professores/as no desenvolvimento dos trabalhos propostos, dois terços do horário destinado aos grupos de estudos²¹⁰ são utilizados como espaço de formação continuada em serviço. Nessa oportunidade, as orientadoras levam materiais que abordem o tema em questão, ajudando o grupo no progresso dos trabalhos. Vale destacar que esses projetos são elencados no Projeto Político Pedagógico da escola como metas a curto e a médio prazo. O projeto NATAM representa a possibilidade de desenvolvimento dessas propostas.

No capítulo 4 desta tese propus a realização de uma agenda política ética e intervencionista/ transformadora para ser conquistada como objetivo pedagógico. Para facilitar a reflexão sobre a forma de encaminhamento e desenvolvimento das propostas, apresento a seguir, de modo sucinto e em forma de quadro, o trabalho realizado.

²¹⁰ O calendário escolar aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias permite a realização de grupos de estudos mensais.

Agenda proposta	Agenda realizada
Reconhecer, problematizar, estranhar e desestabilizar	Aqui propus ao longo do ano os momentos <i>queer</i> , com isso provoqueei o estranhamento e problematizei visões engessadas sobre diversas noções como: questões de sexualidades, masculinidades, raça, cabelo, gênero, modelos de família.
Valorizar as diferenças e reconhecer a igualdade de direito a educação de qualidade: trazer a tona as diversas identidades culturais e buscar promover o diálogo entre elas, em prol do reconhecimento e valorização em uma linha horizontal, sem hierarquização. Refletir sobre a diferença colonial.	Ao tematizar os assuntos da disciplina, trouxe aspectos de diferentes culturas. Por exemplo: ao mostrar pintores/as, artistas e produções artísticas trouxe diferentes gêneros, diferentes países e culturas, vários momentos históricos e diversas áreas de produção. Na dança foram enfatizadas as diversas linguagens. Quando trabalhei raça, gênero, sexualidades e masculinidades, discuti para além da diferença cultural, trouxe à tona como as diferenças coloniais causam a hierarquização ou a subordinação de diversos sujeitos sociais.
Resgatar identidades e saberes	Ao longo das aulas tentei resgatar questões relativas ao processo de construção das identidades de raça. Gênero, masculinidades e das sexualidades. Durante as discussões sobre raça ressaltar como a cultura negra foi subalternizada e como alguns saberes foram apresentados ao longo dos tempos apenas como exóticos e secundarizados.
Aprender, reaprender, transgredir	Busquei trazer diversas formas de sociabilidades para a sala de aula. No que se diz respeito a raça tentei apresentar e discutir possibilidades outras de ser negro/a, diferentes daquelas que seguem as expectativas consolidadas. Apresentei e conversei sobre sujeitos sociais que infelizmente não entram pela porta da frente na escola, principalmente em turmas do primeiro segmento ensino fundamental. fiz circular novos discursos em sala de aula.
Construir novas possibilidades: a proposta é buscar refletir e ressignificar as práticas escolares	A tentativa foi criar novos espaços dentro da sala de aula, quebrando a lógica de carteiras organizadas em fila. Busquei associar temáticas de sexualidades, gênero, raça e masculinidades ao conhecimento de artes. Dialogar com o grupo e ao mesmo tempo individualmente com alunos/as buscando desestabilizar verdades consolidadas. Trouxe discussões sobre corpo, prazer, desejo para além de interdições, proibições e doenças. Valorizei e provoqueei a curiosidade em sala de aula. Ao tematizar estas questões privilegiei assuntos que são marginalizados e ignorados pelo currículo.
Valorizar a autodeterminação	Tentei promover reflexões, oportunizar que os/as alunos/as apresentassem suas reflexões sobre as questões propostas e destacassem saídas outras para a valorização e convívio com as diversas sociabilidades. Busquei possibilidades de diálogo.

Quadro 3: Trabalho proposto versus desenvolvido

Foi assim que consegui traduzir o argumento em experiências de práticas cotidianas de sala de aula. Dessa forma, esta tese possibilita questionar as maneiras como a escola vem tratando, silenciando, ignorando ou negando as questões de sexualidades, masculinidades, gênero e raça em conjunto com o conhecimento específico das disciplinas. Desenvolvi este trabalho com a disciplina de Artes, mas ele poderia estar ancorado em qualquer outra matéria do currículo. Aliás, seria ainda melhor se estas discussões fizessem parte de todo o currículo. As escolas têm responsabilidade ética e política no processo de formar seus/uas alunos/as,

evitando com isso o sofrimento humano daqueles sujeitos que vivem em fronteiras, buscando caminhos para o com-viver, isto é, viver com o outro.

As escolas são responsáveis pelos Discursos que fazem circular, pelos que legitimam ou negam. Entendo que, ao problematizar e desestabilizar a heteronorma, o patriarcalismo, o androcentrismo; ao reconhecer que a heterossexualidade é apenas uma possibilidade dentre várias; ao valorizar que o que conta é o ser humano, e que os nossos limites éticos devem estar centrados em evitar qualquer forma de sofrimento humano, nós – professores e professoras – estaremos contribuindo para a formação de uma sociedade outra, na qual a justiça social se faça perceber. Uma sociedade que reconheça e valorize o abraço, o carinho, o amor, o beijo entre dois sujeitos sociais independente de sua sexualidade, raça, classe social ou gênero.

No entanto, o caminho aqui apresentado é apenas o começo de uma pequena célula que precisa se desenvolver e multiplicar. Esse trabalho deve ser sistemático e continuamente realizado, pois não é fácil problematizar e desestabilizar normas consolidadas e disseminadas pelo senso comum em um curto espaço de tempo. Assim, defendo a relevância deste estudo em possíveis contribuições para a construção de uma teoria que articule os estudos provenientes do multiculturalismo, da decolonialidade com as teorias *queer*. O presente trabalho poderá favorecer práticas similares em outras escolas, secretarias de educação e outros/as profissionais que desejem partir da denúncia para o anúncio; em outras palavras, partir da denúncia de que na escola heterossexualidade, masculinidade se enlaçam como norma, e chegar ao anúncio de que é possível fazer diferente e promover reflexões desestabilizadoras dos discursos colonizadores e heteronormativos.

Com base no acima exposto, recomendo que outras pesquisas-ação sejam desenvolvidas em diferentes áreas de conhecimento. Os/as pesquisadores/as atentos/as ao estudo de políticas educacionais poderiam realizar pesquisas quantitativas em Secretarias Municipais de Educação buscando perceber como o trabalho com sexualidades, gênero, masculinidades e raça está sendo tratado.

Nessa direção, encerro provisoriamente esta tese – *quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar* – convicto de que as discussões propostas contribuíram para desestabilizar discursos, trazendo para as salas de aulas sujeitos e vidas apagadas pela modernidade e fazendo com que alunos e alunas refletissem a respeito dessas questões.

Concluindo, e inspirado na epígrafe que emoldura este capítulo, afirmo que é possível fazer diferente, tentar ampliar as discussões e o cabedal de conhecimentos em sala de aula, provocar mudanças nas relações sociais. Para tanto, é preciso estar mobilizado pela paixão, pelo desejo de tentar fazer mais, de buscar novas perspectivas, de provocar a valorização e o reconhecimento de vidas que são possíveis de ser vividas, e principalmente de conviver com e para o outro.

REFERÊNCIAS

ABICHEQUER, A. M. D. *Só pega essa doença quem quer?* Tramas entre gênero, sexualidade e vulnerabilidade à infecção pelo HIV/AIDS. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

ALBUQUERQUE, P. P. de. *A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, SP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

ALENCASTRO, C. Aids ameaça nova geração. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 29 nov. 2011. Caderno O País, 29 nov. 2011, p. 3.

ALMEIDA, C. Governos contra o preconceito. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 11 mar. 2008. Caderno Economia, p. 22.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, jul. 2001, p. 51-64.

ANDREOLI, G.S. *Representações de masculinidades na dança contemporânea*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Palavras e Ação. Conferência 1 e 2. Tradução Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.

AVILA, E.P. “*Conversando sobre sexo*”: o que ensinam os(as) professores(as) sobre sexualidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Cachoeira do Sul, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

BACCO JUNIOR, A. M. *Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação de jovens e adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, SP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em : 27 mar. 2011.

BACHILLER, C. R. Poscolonialismo y teoria queer. In: CORDOBA, D.; SAEZ, J. VIDARTE P. (Ed.) *Teoria Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona/Madri: Egales, 2005.

BADINTER, E. XY. Sobre a Identidade Masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BALESTRIN, P. A. *Onde “está” a sexualidade?* Representações de sexualidade num curso de formação de professoras. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

BANDEIRA, G. A. *Eu canto, bebo e brigo... alegria do meu coração:* currículo de masculinidades nos estádios de futebol. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

BANKS, J. *An introduction to multicultural education*. 2. ed. USA: Allyn and Bacon, 1999.

BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, A.L. dos S. *(Des)orientação sexual: uma problematização da sexualidade no espaço escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2007.

BARNARD, I. *Queer Race*. Nova York: Lang, 2004.

BARP, M. R. T. *Sexualidade e educação: o conflito entre o cultural e o biológico na atuação do educador*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

BARRETO, M. I. *Como veem, o que pensam, como agem os professores de ciências do município de Aracaju frente a homossexualidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 28 mar. 2011.

BARROS, S. da C. de. *Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 28 mar. 2011.

BATISTA, A. C.; SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. Rio de Janeiro: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.21, n.79, p.253-68, abr./jun. 2013.

BAUMAN, Z. A sociedade líquida, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais! p. 5-9.

BELLO, A. T. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso: 30 mar. 2011.

BERLANT, L; WARNER, M. Sexo em público. In: JIMENES, R. M. M. *Sexualidades transgressoras*. Barcelona: Içaria, 2002.

BORDINI, S. C. *Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

BRAGA, A. V. *Modos de endereçamento no currículo: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, RS. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

BRAGA, R. M. “*Palavrões*” ou *palavras*: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, SP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

BRAH, A. Diferencia, diversidad, diferenciación. In: *Otras inapropiables, feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.

BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). *Diário Oficial da União*, 13 de julho de 1996.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1972.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, 10 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 dez. 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”.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, 11 de março de 2008. Altera a Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, C. S. D. *A formação de educadores na educação sexual emancipatória: um estudo dos níveis de reflexão à prática pedagógica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, SC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

BRITO, R. dos S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006.

_____. *Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-111837/pt-br.php>>.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e realidade*, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p.83-112.

_____. Sexualidade e cidadania democrática. Tradução Antonio Flavio Barbosa Moreira. In: SILVA, Luiz H. (Org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001b, p.33-47.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.) *O Corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-72.

_____. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL, Henry (Org.). *The Performance Studies Reader*. Nova York: Routledge, 2004a.

_____. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004b.

CABICEIRA, G. O. *Olhares de crianças sobre gênero, sexualidade e infância*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

CAETANO, M. R. V. *Gênero e Sexualidade: Um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

CAMPOS, M. I. *Memórias de infância de professoras da educação infantil: gênero e sexualidade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (Org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-50.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean Claude Forquin. In: *Educação e Sociedade*, v.21, n.73, p.79-83, dez. 2000.

_____. (Org.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Diferença(s) e Educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural. *Revista Educação On-Line*, Rio de Janeiro, v.1, p. 1-42, 2005.

_____. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2008.

_____. *Didática: Questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

_____. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios: In: _____. (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 19-54.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. Didática na perspectiva inter/multicultural em ação: Construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p. 731-58, set./dez. 2007.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, n.111, p. 135-149, 2000.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-95.

_____. Child education and literacy learning for multicultural societies: the case of the Brazilian national curricular references for child education. *Compare*, v.33, n.2, p. 251-264, 2003.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v.25, n.2, maio/ago., 2007.

_____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, J. F.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 59-79.

_____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria de. (Org.). *Subjetividades e Educação: conexões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 237-50.

CANEN, A.; ANDRADE, L. T. Construções Discursivas sobre Pesquisa em Educação: o que dizem os professores formadores universitários. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.30, n.1, p. 49-65, 2005.

CANEN, A.; CANEN, A. G. *Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e em outros campos do saber*. *Currículo sem fronteiras*, v.5, n.2, p. 40-9, jul./dez. 2005.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). Ênfases e omissões no currículo. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (Org.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p. 61-74, 2002.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. *Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n.48, p.333-44, jul./set., 2005.

_____. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.2, p.306-25, 2012.

CAPUTO, S. G. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARLSON, D. Who AmI? Gay Identity and a Democratic Politics of the Self. In: PINAR, W. E. (Org.) *Queer Theory in Education*. New Jersey e Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.

CARVALHO, C. Em vídeo, deputados conclamam fazendeiros a expulsar invasores ‘do jeito que for necessário’. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 13 fev. 2014. Caderno O País, p. 6.

CARVALHO, G. M. D. de. *Tá ligado!?* Diálogos entre adolescentes e telenovelas da Rede Globo: interfaces na construção da compreensão da sexualidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, SC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

CASTRO, R. P. “*Apertem os cintos*”... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do programa de educação Afetivo-Sexual (PEAS). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, MG. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto ceroy el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALEIRO, M. C. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP/SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/pt-br.php>> Acesso em: 5 maio 2011.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CISOTTO, L. *A formação docente continuada sobre a educação para sexualidade, em uma escola pública do município de Diadema: a ótica de professores participantes e gestora*. 2010, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 abr. 2011.

CONNELL, R. W. Políticas de masculinidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

_____. *The Men and the Boys*. Berkeley: The University of California Press, 2000.

CORNEJO, G. A Guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica/UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

COSTA DE PAULA, R. “Não Quero Ser Branca Não. Só Quero um Cabelo Bom, Cabelo Bonito” – Performances de Corpos/Cabelos de Adolescentes Negras em Práticas Informais. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP, 2010.

COSTA, K. C. D. da. *Discursos sobre corpos e sexualidades nos parâmetros curriculares nacionais de Educação física e Orientação sexual*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

CURY, A. J. *Você é insubstituível: este livro revela a sua biografia*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. [1972]. Signature Event Context. In: GRAFF, G. *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press, p. 1-23, 1988.

DOTY, A. *Making Things Perfectly Queer: Interpreting Mass Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola. 2006.

FANON, F. [1951] The Lived Experience of the Black. In: BERNASCONI, R. *Race*. Oxford: Blackwell, 2001.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista; In: SOUZA, J. (Org.) *Democracia hoje*. Brasília: UNB, 2002, p. 245-382.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).

FREITAS, J. G. de O. *No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade*. Nas carteiras escolares: os professores. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

FROSH, S.; PHOENIX, A.; PATTMAN, R. *Young Masculinities: understanding Boys in Contemporary Society*. New York: Palgrave, 2002.

FRY, P.; MACRAE, E. *O que é homossexualidade?* São Paulo: Abril Cultural, 1985.

GARCIA, D. C. Teoria Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de La sexualidad. In: CORDOBA D.; SAEZ, J.; VIDARTE P. (Ed.) *Teoria Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona/Madri: Egales, 2005.

GIDDENS, A. *A Transformação da Intimidade*. São Paulo: Edit. UNESP, 1992.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Edit. UNESP, 1995.

GOLIN, C. Aonde não queremos chegar: uma reflexão sobre nossas práticas políticas. In: _____. (Org.) *Homossexualidade, cultura e política*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

GOMES, L. M. de A. L. *Representações de masculinidades entre os jovens em Moçambique em tempos de SIDA*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

GRANÚZZIO, P. M. *Entre visibilidades e invisibilidades: sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por homossexuais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, SP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Eds, 2007.

GUERRA, J. *Dos segredos sagrados: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

HALBERSTAM, J. *In a queer time and place*. Transgender bodies, subcultural lives. New York: New York U.P., 2005.

HALL, D. E. *Queer Theories*. Londres: Palgrave, 2003.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; *Educação e Realidade*, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

_____. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JAGOSE, A.M. *Queer Theory*. An introduction. Nova York: New York University Press, 1996.

JUNQUEIRA, R. D. Heterossexismo e violência de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, F. F.; MELLO E. M. B. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação* (recurso eletrônico), Uruguiana: Unipampa, 2011.

KETTNER, J. G. *Adolescentes e Aids: a respeito da prevenção*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 27 de mar. 2011.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

KING, J. R.; SCHNEIDER, J. J. Locating a place for gay and lesbian themes in elementary reading, writing and talking. In: LETTS IV, W. J.; SEARS, J. (Edits.). *Queering elementary education: advancing the dialogue about sexualities and schooling*, 1999. New York: Rowman & Littlefield Publishers, p. 3-14.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

LEÃO, A. M. de C. *Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP, SP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

LIMA, F. M. *O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, v. 20, n.2, p. 101-32, jul./dez. 1995.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. Segredos e mentiras no currículo. Sexualidade e Gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

_____. Corpos que escapam. *Revista de Estudos Feministas*, n.4, agos./set. 2003a. Disponível em: <<file:///E:/CORPOSQUEESCAPAM1.htm>>. Acesso em: 16 out. 2007.

_____. Gênero e sexualidade na escola – refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003b.

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

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, D. *et al.* (Org.) *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004b.

_____. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.

LUHMANN, S. Queering/Querying Pedagogy? Or Pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, W.E. (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey e Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MARTIN, S.A. de F. *Educação sexual na escola: concepções e práticas dos professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

McLAREN, P. *A vida nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Multiculturalismo Crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000a.

_____. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. As *performances* discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. DELTA, v. 29, p. 237-65, 2013.

_____. *A performance narrativa de uma blogueira: “tornando-se preta em um segundo nascimento*. Alfa: Revista de Linguística (UNESP.Impresso), 2014.

MELO, G. C. V.; ROCHA, L. L. ; SILVA JUNIOR, P. M. Raça, gênero e sexualidade interrogando professores(as): perspectivas queer sobre a formação docente. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)*, v. 7, p. 237-255, 2013.

MIGNOLO, W. *Histórias globais / projetos locais* colonialidade, saberessubalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2003.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura.Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad

epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO /Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIRANDA, M. G. de; REZENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p. 511-65, set./dez. 2006.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.) *Afirmado diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

_____. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Edit.UFOP, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Discurso, corpo e identidade: masculinidade hegemônica como comunidade imaginada na escola. *Gragoatá*, Niterói, v.11, n.2, p. 207-26, 2001.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campina: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Discursos de Identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. On being white, heterosexual and male at school: multiple positionings in oral narratives. In: SCHIFFRIN, D; DE FINNA, A.; BAMBERG, M. *Identity and discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2006a.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: Desafios em tempos queer. In: SILVA, A. P. D. (Org.) *Identidades de gênero e práticas discursivas*. Campina Grande: EDUEP, 2008b, p. 13-9.

_____. A Performance Narrativa do Jogador Ronaldo como um Fenômeno Sexual em um Jornal Carioca: Multimodalidade, Posicionamento e Iconicidade. *Revista da ANPOLL*, v. 27, p. 129-60, 2009.

_____. O Novo Ethos dos Letramentos Digitais: Modo de Construir Sentido, Revolução das Relações e Performances Identitárias Fluidas. In: FIAD, R.S.; SIGNORINI, I. (Orgs). *Ensino de Língua. Das Reformas, das Inquietações e dos Desafios*. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2012.

_____. Gênero, sexualidades e raça nos contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Momentos queer no contexto educacional: desafios na construção de performances alternativas para os corpos. In: CONGRESSO LUSO-AFROBRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Braga, livro de Actas: Universidade do Minho, 2009, v.4, p. 321-30.

_____. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2010.

MOLINA, R. A pesquisa-ação / investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo – USP. São Paulo: FEUSP, 2007.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 467-82, set./dez. 2005.

MONTARDO, J. L. *Do pecado ao perigo: discursos sobre educação sexual para adolescentes brasileiros do século XX*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

MORAES, S. C. *As representações dos professores sobre a sexualidade dos alunos com síndrome de Down*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo – UPF, RS. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

MOREIRA, A. F. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-12, 1996.

_____. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A. F. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.18, p. 65-5, 2001.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 53-83, 2002.

_____. Por que ter medo dos conteúdos. In: PEREIRA, M. Z. da C.; MOURA, A. P. *Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. 1 ed. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 11-42.

_____. Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo. Organização e introdução Marlucy Alves Paraiso. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. (Coleção Perfis da Educação, 2).

_____. Políticas de currículo: Repercussões nas práticas. In: SANTOS, L.L. de C. P. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-68, maio/ago. 2003.

_____. *Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. Em defesa a uma orientação cultural na formação dos professores. In: CANEN, A; MOREIRA, A. F. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORRIS, M. Unresting the Curriculum: Queer Projects, Queer Imaginings. In: PINAR, W. E. (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey e Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.

MUNANGA, K. *Negritude Usos e Sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

MUÑOZ, A. C. Teoria rarita. In: CORDOBA D.; SAEZ J. VIDARTE P. (Ed.). *Teoria Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelon/Madri: Egales, 2005.

MUÑOZ, J. E. *Disidentification. Queer of color and performance of politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

NELSON, C. D. A Teoria Queer em Linguística Aplicada: Enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In: MOITA LOPES, L.P (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NOLASCO, S. *O primeiro sexo outras mentiras sobre o segundo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2001.

NUÑEZ, F. V. La fuga de las bestias. In: CÓRDOBA, D.; SÁEZ, J.; VIDARTE P. (Ed.) *Teoría Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona/Madri: Egales, 2005.

O'DONNELL, M.; SHARP, S. *Uncertain Masculinities*. Londres: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, K. F. *Gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: um estudo de caso*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

OLIVEIRA, L. F. *Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

OLIVEIRA, L. S. *Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá – UNESA, RJ. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

OLIVEIRA, R. J. Identidade, alteridade e educação: pensando nos problemas contemporâneos. *Revista Contemporânea de Educação*, v.4, n.8, p. 417-29, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P (Org.) *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Performance and performativity. In: PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Nova York: Routledge, 2007.

PEREIRA JUNIOR, G. *Paternidade e saúde discutidos por jovens de escolas públicas em vídeos documentários*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

PIMENTA, S. A pesquisa em Didática (1996-1999). In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática, Currículo e Saberes Escolares*, X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78-106.

PINAR, W. Introduction. In: PINAR, W.E. (Org.) *Queer Theory in Education*. New Jersey e Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.

PINCINATO, D.A.V. *Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1989)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

PINHEIRO, F. C. S. de M. *Concepções de sexualidade manifestadas nas vozes de atores e atrizes no cotidiano da escola pública: um desvelar das faces ocultas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – FUFPI. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 28 mar. 2011.

POLETTI, E. S. *Dos jovens filhos de Gala e Urano aos adolescentes do Google em seus processos de educação sexual*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

PRADO, V. M. do. *Sexualidade(s) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

PRECIADO, B. Devenir bollo-lobo o cómo hacerse un cuerpo queer a partir de El pensamiento heterossexual. In: CORDOBA D.; SAEZ J.; VIDARTE P. (Ed.) *Teoria Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona/Madri: Egales, 2005.

PRETTO, L. de L. *Sexualidade no currículo do curso de psicologia da UFRGS*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso 30 mar. 2011.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Tradução Susana Bornéo Funck. *Estudos Feministas*, v.1, ano 10, p. 155-67, 2002.

PROENÇA, E. R. *Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINO, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 28 mar. 2011.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia. In: *Tendencias básicas de nuestra era*. Instituto de Estudios Internacionales Pedro Gual. Caracas, Venezuela, 2001.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007.

REIS, E. F. de A. *Escola e sexualidades diferentes concepções/muitos desafios*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

RESENDE, L. V. *Concepções metafóricas sobre gravidez na adolescência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

RIBEIRO, J. F. *Sexualidade na escola: um olhar sobre os parâmetros curriculares nacionais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, MG. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

ROCHA, L. L. *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2013.

ROCHA, M. E. B. da. *Juventude com HIV/Aids: rostos velados, vozes a serem ouvidas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

ROSA, R. M. *Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si (des)construção das masculinidades no magistério*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

SALIN, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO J.C.; SANTOS E.S. (Org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SANTOS, S. K. A. dos. *O gênero e a sexualidade na escola: um estudo com docentes do instituto de educação Gastão Guimaraes em Feira de Santana-Bahia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, BA. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

SANTOS OLIVEIRA, L. dos. *Falar sobre sexo é proibido professora? Problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

SAPON-SHEVIN, M. Using music to teach against homophobia. In: LETTS IV, W. J.; SEARS, J. (Ed.). *Queering elementary education: advancing the dialogue about sexualities and schooling*, 1999, p. 3-14.

SCHINDHELM, V. G. *Educar para a sexualidade é educar para a vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 30 mar. 2011.

SCHROEDER, E. *A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para a análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo de sexualidade humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 28 mar. 2011.

SEARS, J. Teaching Queerly: some elementary propositions. In: LETTS IV, W. J.; SEARS, J. (Ed.). *Queering elementary education: advancing the dialogue about sexualities and schooling*, 1999, p. 3-14.

SEDGWICK, E. K. *Epistemology of the closet*. Londres: Penguin, 1990.

SILVA, A. M. M. A pesquisa-ação em metodologia didática. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1993, p.121-30.

SILVA, D. R. Q. da. *Mães-menininhas: a gravidez na adolescência escutada pela Psicanálise/Educação*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

SILVA, K. K. V. *Sexualidade feminina e docência: desvelando tabus*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

SILVA, L. R. G. da. *Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

SILVA, M. M. *Entre a ilha deserta e o arquipélago: mapeamentos e cartografias das masculinidades produzidas nas aulas de educação física*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

SILVA, R. A. *Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. Currículo, Universalismo e Relativismo: uma discussão com Jean Claude Forquin. *Educação e Sociedade*, v.21, n.73, p.71-8, dez. 2000b.

_____. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA JUNIOR, P. M. Estudo de gênero: Por um olhar mais atento às múltiplas e conflitantes sexualidades presentes no interior das salas de aula. *Forum Crítico da Educação. Revista do ISEP*, v.1, n.2, abr. 2003. Rio de Janeiro: ISEP.

_____. *Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2008.

_____. *Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual*. In: 32ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2009. Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

_____. Quando as questões de sexualidades interrogam as práticas curriculares: reflexões sobre masculinidades e (homos)sexualidades na escola. In: Anais I Seminário Currículos Cotidianos Culturas e Formação de Professores. UFES, 2011.

_____. Interações cotidianas: reflexões sobre possíveis processos de co-construção das masculinidades negras em uma escola de ensino fundamental. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES – direitos, educação, gênero, religião e direitos humanos. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 63-64.

SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. Garotos.com – quando as visões de heteronormatividade e masculinidade hegemônicas são colocadas em questão: um olhar sobre o processo de construção das masculinidades entre garotos do 5º ano. In: Anais do V Seminário Corpo Gênero e Sexualidade. FURG, 2011.

SILVA JUNIOR, P. M.; CARVALHO, A. M.; MELO, G. C. V.; ROCHA, L. L.; SILVA, L. L. Práticas queer em ação em instituições educacionais brasileiras – Artes e teoria queer: quando as visões de heteronormatividade e masculinidade hegemônica são colocadas em questão. In: *Queering Paradigms* 4, 2012, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 187-190.

SILVA JUNIOR, P. M.; GARCIA, A. N. C. Multiculturalismo, sexualidades e escola – Apontamentos e contribuições da pesquisa-ação para o desenvolvimento de um programa de Educação para sexualidade. In: Anais do III Congresso Internacional Cotidiano - diálogos sobre diálogos, 2010.

SILVA JUNIOR, P. M.; MOREIRA, A. F. Periferias, sexualidades e educação para a sexualidade: desafios para as práticas curriculares. In: SOBREIRA, H.G. (Org.). *Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010, p. 21-39.

SOBRAL, O. J. *Representações sociais de sexualidade dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – UFG, GO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

SODRÉ, M. *Claros e Escuros*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOLDATELLI, M. M. *Educação sexual e condições de ensino: implicações na construção da corporeidade de alunos do ensino médio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

SOMERVILLE, S. B. *Queering the color line*. Durham: Duke University Press, 2000.

SOUZA, A. Governo ajudará transexuais a irem para casa. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 16 fev. 2012. Caderno O País, p. 14.

SOUZA, A. D. *Identidades veladas: Fanny: a formação e a educação de Brusque na década de 1960*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, SC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

SOUZA, R. R. de. *A Confraria da esquina: o que os homens de verdade falam em torno de uma carne queimando: etnografia de um churrasco de esquina no subúrbio carioca*. Rio de Janeiro: Bruxedo, 2003.

STOER, S.; CORTESÃO, L. “*Levantando a pedra*”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999, p. 51-72.

SULLIVAN, A. *Praticamente Normal: uma discussão sobre homossexualismo*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

SULLIVAN, N. *A critical introduction to queer theory*. Nova York: New York University Press, 2003.

TEIXEIRA, F. L. *No meio do caminho: entre o discurso adolescente e a norma*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, RS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIERNEY, W.; DILLEY P. Constructing Knowledge: Educational Research and Gay and Lesbian Studies. In: PINAR, W. E. (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey/Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.

TREVISAN, J. S. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-66, set./dez. 2005.

VENN, C. *Occidentalism. Modernity and Subjectivity*. Londres: Sage, 2000.

VIDAL, F. F. *Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os novos contos de fadas ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul –

UFRGS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

VITELLI, C. *Jovens universitários e discursos sobre masculinidades contemporâneas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO /Siglo del Hombre Edits, 2007.

WALSH, C. *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas Y políticas*. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009a.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009b.

WILCHINS, R. *Queer theory, gender theory*. Los Angeles: Alysson Books, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução Claudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as Escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, 2011, p. 609-24.

YUKA, M. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro. Intérprete: O Rappa. In: *O Rappa*. Rio de Janeiro: Sony, 1994. 1 disco sonoro.

ZAMPIERI, M. C. *O comportamento sexual do universitário brasileiro: estudo analítico-descriptivo acerca de suas concepções, valores e atitudes sobre sexualidade*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhe>>. Acesso em 28 mar. 2011.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA, J. M. D. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a Transformação Social. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 125, p. 63-80, maio/agos. 2005.

ZUCCO, L. Relações de Gênero: um eixo norteador da educação sexual. In: BORTOLINI, A. (Org.). *Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética*. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Escola Municipal (Escola Experimental – nome fictício)

Rio de Janeiro, 02 de fevereiro de 2012.

Senhor(a)s responsáveis,

Venho por meio desta solicitar autorização para participação do(a) aluno(a) _____ no meu projeto de pesquisa para o Doutorado, que estou cursando na Faculdade de Educação da UFRJ. A proposta do projeto é discutir temas relacionados à educação para a sexualidade. A participação envolverá gravação em áudio das nossas aulas de Arte. As gravações serão analisadas apenas por mim, professor da turma, e **não** serão exibidas de forma alguma a outras pessoas. A transcrição das gravações **não** revelará a identidade dos(as) participantes nem da escola, pois pela ética de pesquisa, devo usar nomes fictícios.

Desde já agradeço a colaboração e me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Paulo Melgaço
Professor de Arte

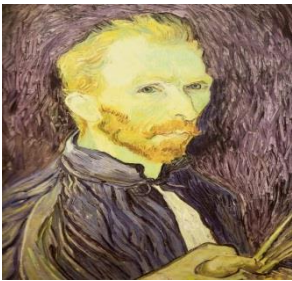
De acordo,

APÊNDICE B - Autorretratos de artistas

Aula de apresentação



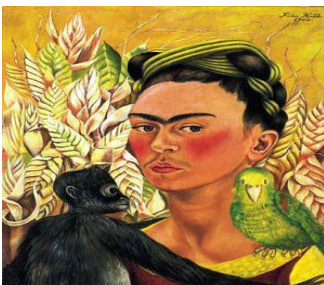
Pablo Picasso



Van Gogh



Tarsila do Amaral



Frida Kahlo

APÊNDICE C - Entre autorretratos e retratos (trabalhos de alunos)

Autorretrato 1: aluna Jorgiene



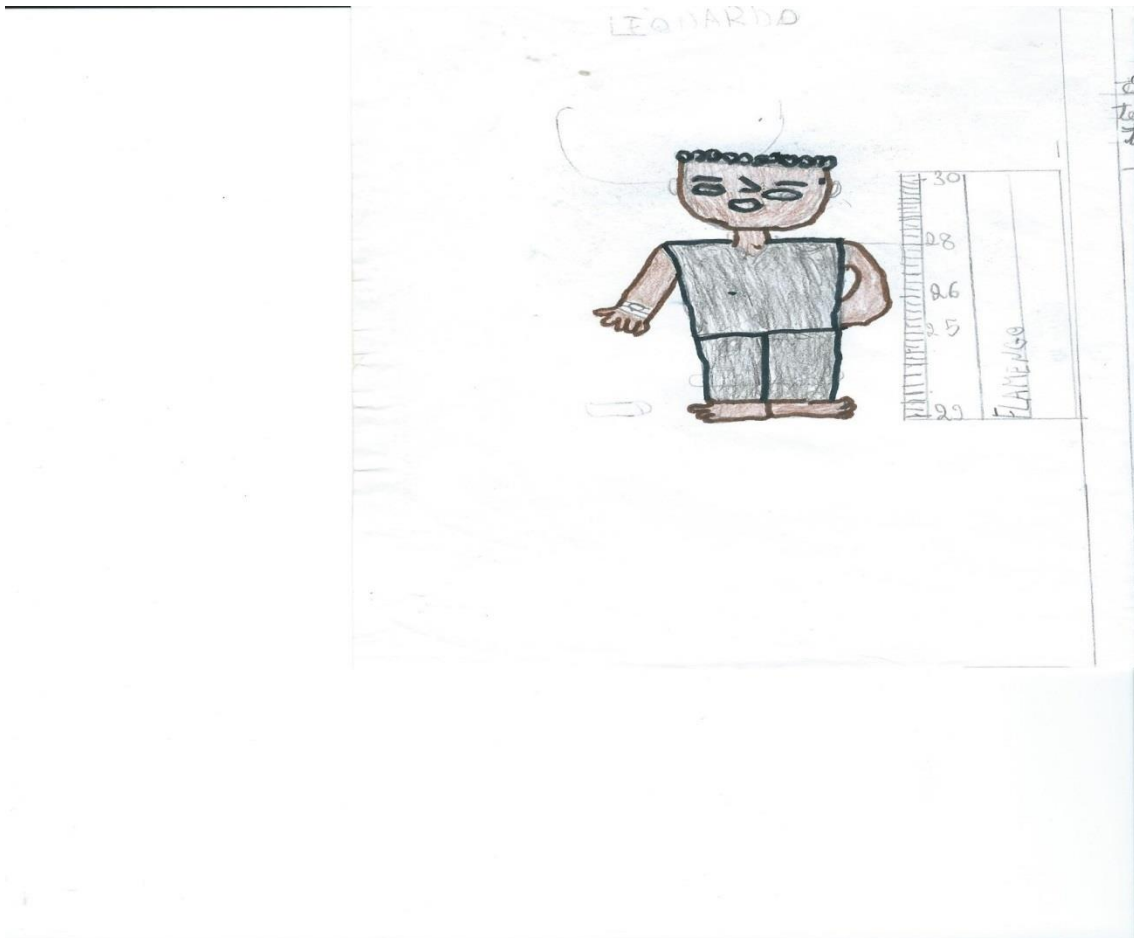
Autorretrato 2: aluna Joyce



Autorretrato 3: aluna Iara



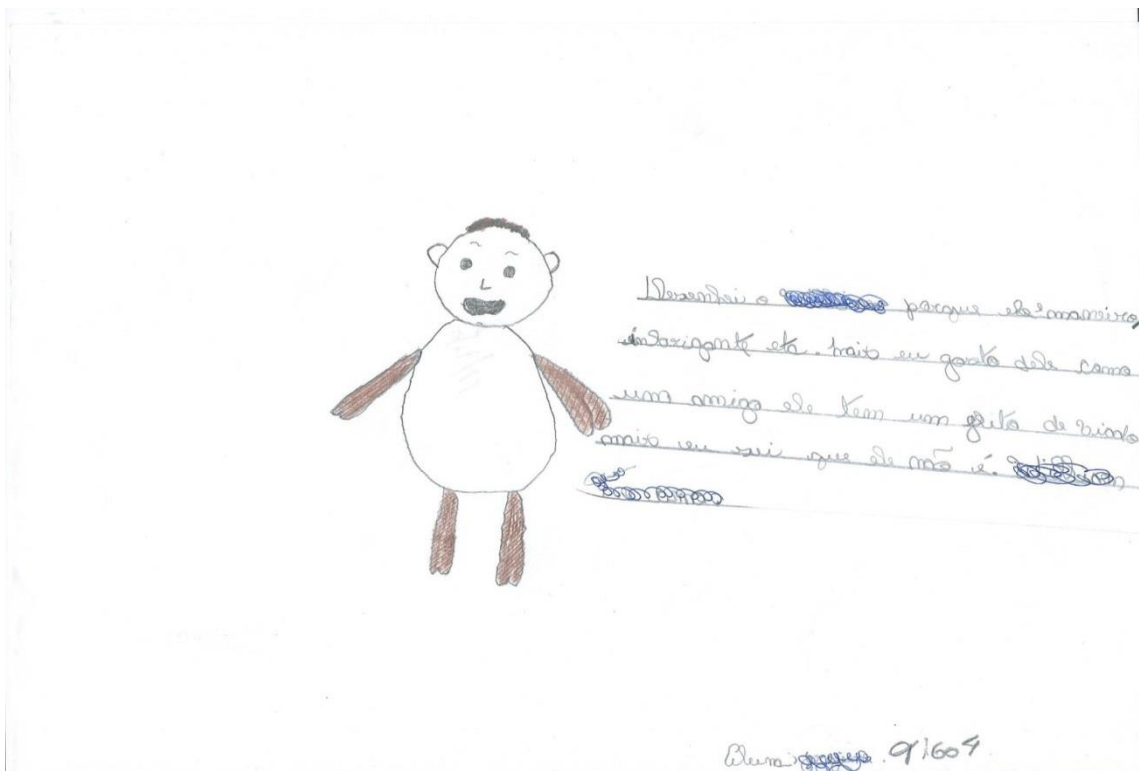
Autorretrato 4: aluno Leonardo

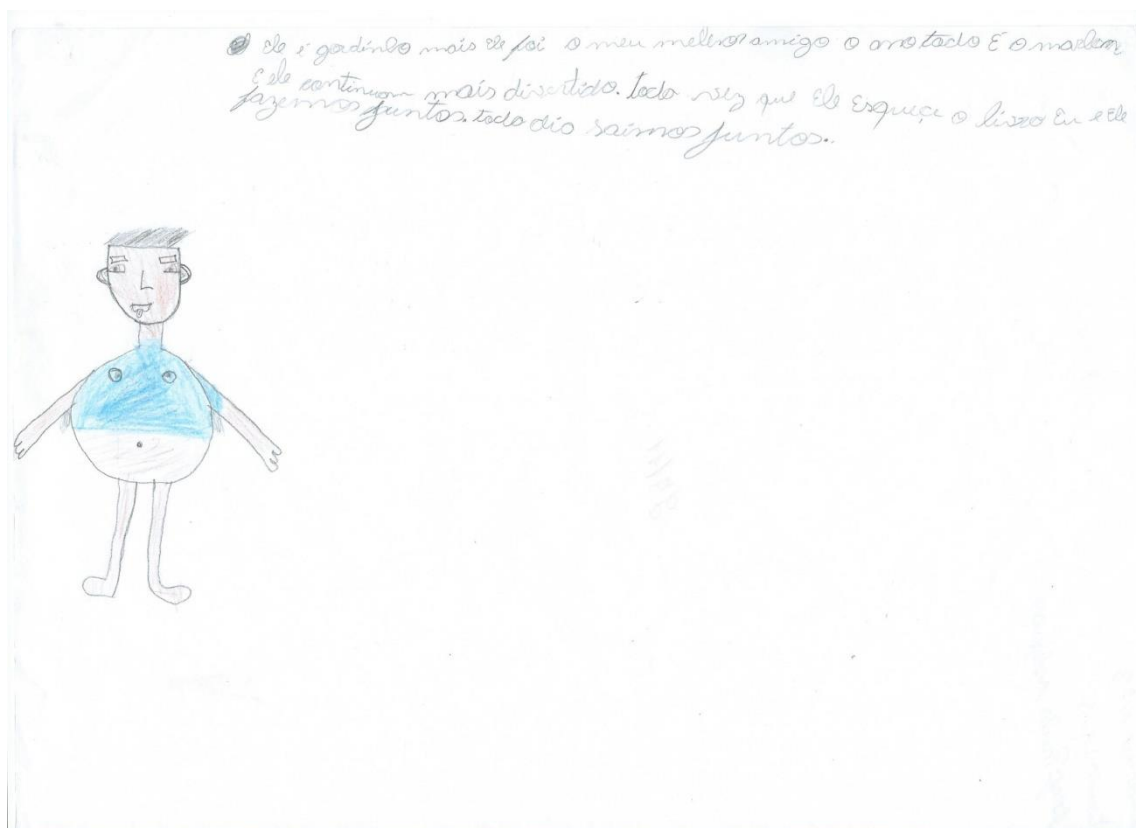


Autorretrato 5: aluno Willian



Retrato 1: Retrato de aluno desenhado por colegas de turma



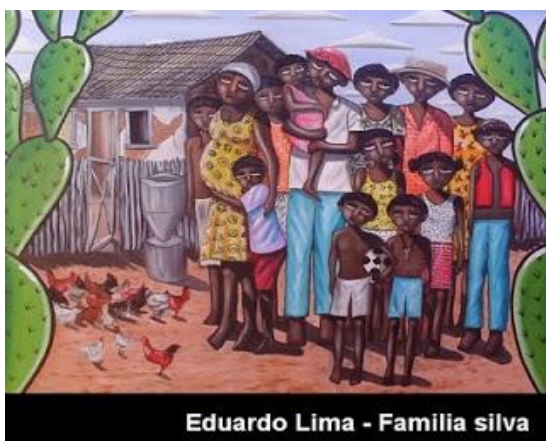
Retrato 2: Retrato de aluno desenhado por colegas de turma

APÊNDICE D - Família

Aula 3 de julho



Goya: A família do rei Carlos IV da Espanha



Eduardo Lima - Familia silva



Raphael Perez

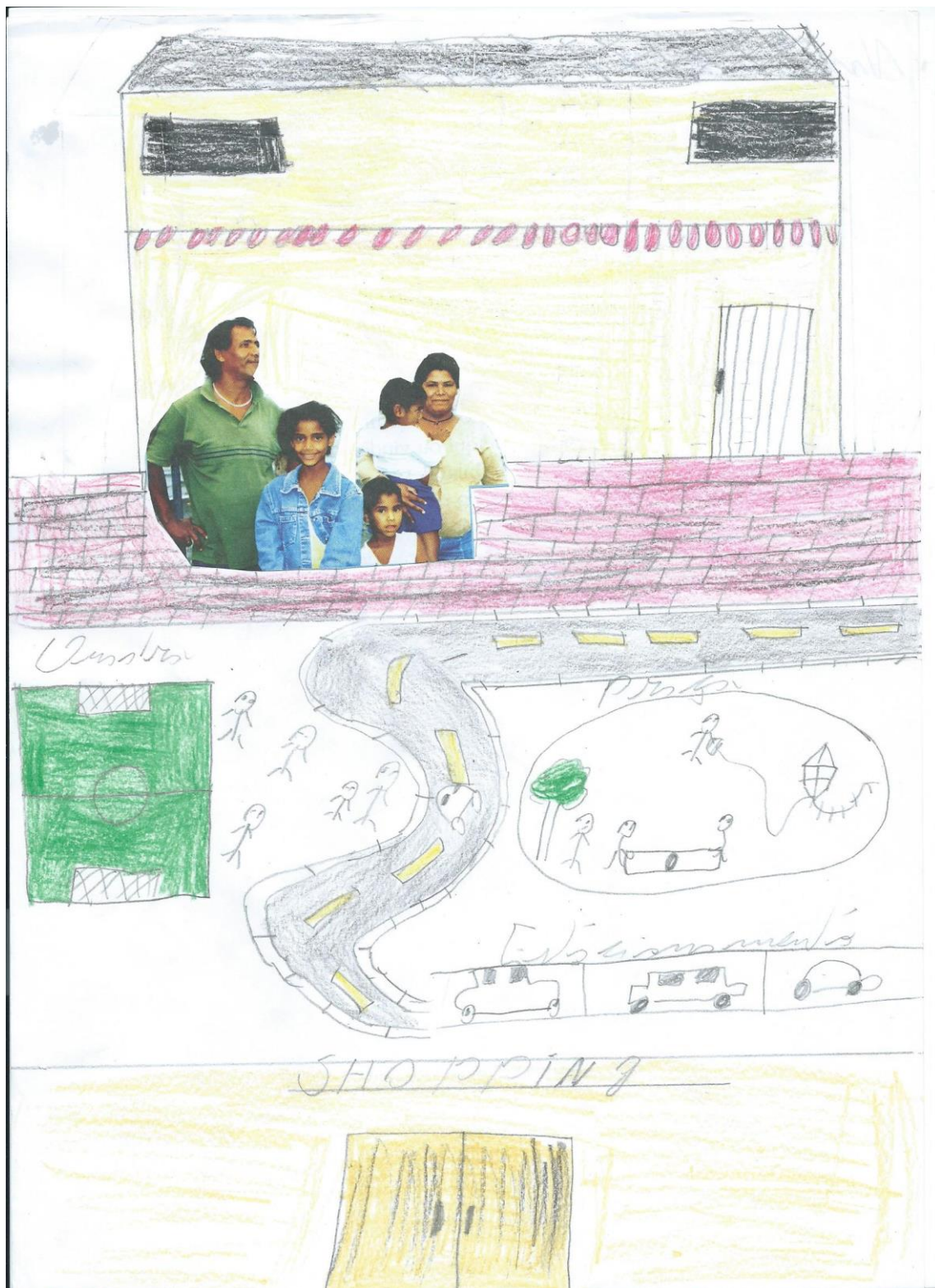
**APÊNDICE E – Imagens de modelos de família
e proposta de trabalho prático**





APÊNDICE F – Trabalhos de figura e fundo realizados pelos/as alunos/as
Tema Família

Trabalho de figura e fundo: aluno Lucas Mauro



Trabalho de figura e fundo: aluna Joyce



Trabalho de figura e fundo: aluno Willian



APÊNDICE G – Aula Cor

Vídeo *Vista Minha Pele*



Ficha técnica:

Duração: 15 minutos

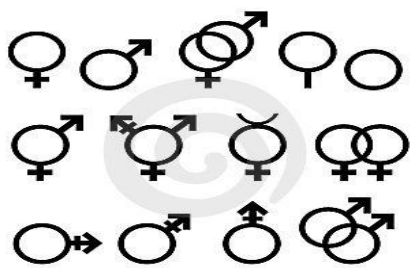
Direção: Joel Zito Araújo

Produção: Casa de Criação

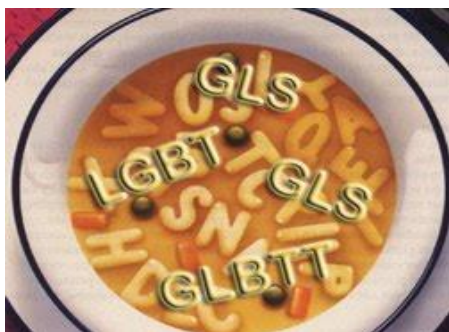
APÊNDICE H – Projeto NATAM Sexualidades



Matrizes de Sexualidades



dreamstime.com Diversidade Sexual



Sopa de letrinhas



Lésbicas



Gays



Bisexuais



Travestis



Drag Queen



Drag King



Transexuais



Transexuais



Intersex





Queer



Fobias

APÊNDICE I – Trabalhos realizados pelos/as alunos/as durante o Projeto NATAM

Aula 12 de julho

<p>Nome 1604 / Data 22/07/2012 Projeto Natam</p> <p>Está Bem porque eu aprecio que a importância de caminhar para não pega nada mais. Ser preciso com que de HIV e não apóia</p>  <p>Use Camisinha</p>	<p>Nome Numero 33 Turma 604</p> <p>HIV</p> <p>Para medir e lavar usar camisinha não pega doença grave e não é HIV pega uma doença</p>  <p>Aids</p> <p>medir e lavar com camisinha usar camisinha não NATAM</p>
---	--

APÊNDICE J – Avaliação Bimestral (3º. Bimestre)

Aula 19 de setembro

ESCOLA MUNICIPAL CORONEL BUGES

AVALIAÇÃO de ARTES – Prof. Paulo Melgaço

Nome: _____

Atividade I: Observe a primeira página desse suplemento infantil de jornal:



Folha de S.Paulo, 18 nov. 2006. Folhinha

Agora responda:

A) Após observar a página acima, descreva-a:

B) Que sentimentos essa imagem desperta em você?

C) Na foto há uma frase: "Amizade não tem cor". O que essa frase quer dizer?

Homem é condenado por racismo no orkut

Terça-feira, 25 de agosto de 2009 - 10h32

SÃO PAULO – A Justiça Federal do Pará condenou Reinaldo A. S. J. a dois anos e seis meses de reclusão pelo crime de racismo contra índios via orkut.

Mediante decisão do juiz federal Wellington Cláudio Pinho de Castro, da 4ª Vara, o réu terá que prestar serviços comunitários à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) durante uma hora de tarefa por dia de condenação.

Reinaldo fazia parte de uma comunidade no orkut chamada de "Índios...Eu Consigo Viver Sem" e se manifestava "de forma extremamente racista e preconceituosa, em detrimento da imagem dos indígenas", segundo a denúncia do Ministério Público Federal.

Em uma das mensagens postadas no orkut, divulgada pela Seção de Comunicação Social da Justiça Federal do Pará, o acusado diz:

"Sou capaz de viver sem os índios porque eles são incapazes, não tem responsabilidade civil, portanto não existem (...) No ponto de vista indígena eu concordo com a política Norte Americana, deveríamos matar todos os índios e passar a estudar a sua história 'pos morten'" .

Para o juiz, as consequências do crime são "graves por disseminar e incitar ideais de intolerância, desprezo e racismo contra a etnia indígena a um universo indeterminado de pessoas, inclusive crianças e adolescentes, sabidamente, assíduos frequentadores do orkut".

Essa mesma situação tem acontecido tanto no Orkut como no Facebook. Escreva um pequeno trecho buscando responder as seguintes questões:

- Você tem um perfil no Facebook?
- Para que serve o facebook?
- Na sua opinião, o que Reinaldo escrevia na comunidade em que participava era certo? Por quê?
- Se você fosse o juiz, o que você diria ao Reinaldo?

APÊNDICE K – Prova Multidisciplinar

E.M CORONEL ELISEU

ALUNO: (A): _____ Nº _____ TURMA: _____

DATA: 31/10/2012

PROVA MULTIDISCIPLINAR 2012 – 6º ANO

PORTUGUÊS

TEXTO 1: A FLORESTA DO CONTRÁRIO

Todas as florestas existem antes dos homens. Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também. Mas esta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica. Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar. É o que poderia se chamar de vingança da natureza- foi assim que terminou o seu relato o amigo beija-flor. Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores- aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão. Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim. Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras. Era um lugar muito bonito, gostoso de se ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado uma outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

(Fragmento do livro “Em busca do tesouro de Magritte”, de Ricardo Cunha Lima, FTD, 1988)

(1) Nan é o personagem principal do livro que vi em busca do tesouro dos anjos que lhes fora roubado. Os anjos entregaram a Nan o mapa de um castelo. O tesouro estava escondido no interior desse castelo e são vários os caminhos a seguir para chegar lá, dentre eles a Floresta do Contrário.

1ª QUESTÃO: O texto tem como título “Floresta do Contrário”, porque

- (A) os homens chegaram à floresta.
- (B) os prédios foram construídos e ocuparam os espaços das árvores.
- (C) as árvores foram chegando e ocuparam o espaço sujo da Cidade.
- (D) os pássaros chegaram e expulsaram os homens da Cidade.

2ª QUESTÃO: O personagem do texto que conta a história do surgimento da Floresta do Contrário é

- (A) o colibri.
- (B) o beija-flor.
- (C) os homens.
- (D) o personagem principal, Nan.

TEXTO 2



3ª QUESTÃO: No segundo quadrinho da tirinha do Gió, o personagem jacaré usa a expressão “Deus me livre!”, porque o jacaré

- (A) não quer conhecer o mundo.
- (B) gosta muito de viver no pantanal.
- (C) tem medo de ser presa de algum caçador.
- (D) não tem botas para caminhar e conhecer o mundo;

4ª QUESTÃO: A tirinha faz uma crítica

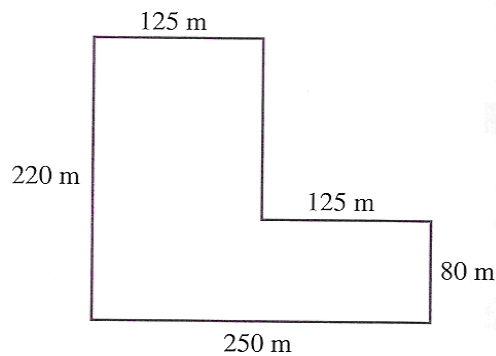
- (A) à destruição ambiental do planeta.
- (B) à caça aos animais no Pantanal.
- (C) à extinção dos pássaros nas florestas.
- (D) à poluição das águas no Pantanal.

5ª QUESTÃO. “Eu queria conhecer o mundo...” A frase, das opções abaixo, onde aparece um antônimo correspondente ao verbo é:

- (A) Eu queria ignorar o mundo;
- (B) Eu queria experimentar o mundo;
- (C) Eu queria descobrir o mundo;
- (D) Eu queria ter uma noção mais precisa do mundo.

MATEMÁTICA

6ª QUESTÃO: A chácara do Sr. Luiz tem o formato e as medidas indicadas na figura abaixo.



Quantos metros de arame farpado ele precisa comprar para cercar a chácara com 6 fios?

- (A) 940
- (B) 2 820
- (C) 5 640
- (D) 11 280

7ª QUESTÃO: O triatlo é uma prova esportiva onde os atletas percorrem 1 500 m de natação; 4 000 m de ciclismo (bicicleta) e por último 10 km de corrida a pé.

Ao final da prova cada atleta terá percorrido, em metros, a distância de:

- (A) 5 510
- (B) 5 600
- (C) 6 500
- (D) 15 500

8ª QUESTÃO: A diretora vai colocar piso na biblioteca da Escola. Utilizará lajotas retangulares medindo 10 cm x 20 cm.

Quantas lajotas ela comprará sabendo que a biblioteca é quadrada, com 8 m de lado.

- (A) 1 600
- (B) 3 200
- (C) 6 400
- (D) 12 800

9ª QUESTÃO: Uma pessoa faz caminhada num parque duas vezes por dia e, de segunda à sexta-feira. Em cada caminhada ela dá 3 000 passos de 60 cm cada um.

Quantos quilômetros essa pessoa percorre por semana?

- (A) 0,9
- (B) 1,8
- (C) 9,0
- (D) 18,0

10ª QUESTÃO: Dona Júlia quer recobrir um piso de 48 m^2 de área. Ela pretende aproveitar a oferta da loja de material para construção e economizar o máximo possível.



Então ela deve comprar:

- (A) Lajota lisa
- (B) Lajota decorada
- (C) Qualquer uma
- (D) Metade de cada uma das lajotas

HISTÓRIA

“Do alto do Monte Sinai, Deus falou a Moisés: Se ouvirdes a minha voz e observardes o pacto que fiz convosco, sereis para mim a porção escolhida entre todos os povos, porque minha é toda terra. E vós sereis o meu reino e uma nação santa.”

Bíblia, Antigo Testamento.

11ª QUESTÃO. O povo do texto acima é:

- (A) O egípcio
- (B) O Persa
- (C) O Hebreu
- (D) Os fenícios

12ª QUESTÃO. Conhecemos a história desse povo através do seu livro sagrado:

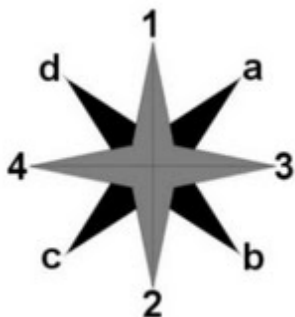
- (A) O Corão
- (B) A Sudra
- (C) A Bíblia
- (D) Os Miseráveis

13ª QUESTÃO. A religião desse povo era diferente dos demais da Antiguidade porque era:

- (A) Politeísta
- (B) Monoteísta
- (C) Oral
- (D) Escrita

GEOGRAFIA

14ª QUESTÃO Os pontos cardeais e colaterais são representados pela rosa-dos-ventos. Os números e as letras da rosa-dos-ventos representam, respectivamente:



- (A) as vogais e os números;
- (B) os pontos cardeais e os números
- (C) as consoantes e os pontos colaterais
- (D) os pontos cardeais e colaterais.

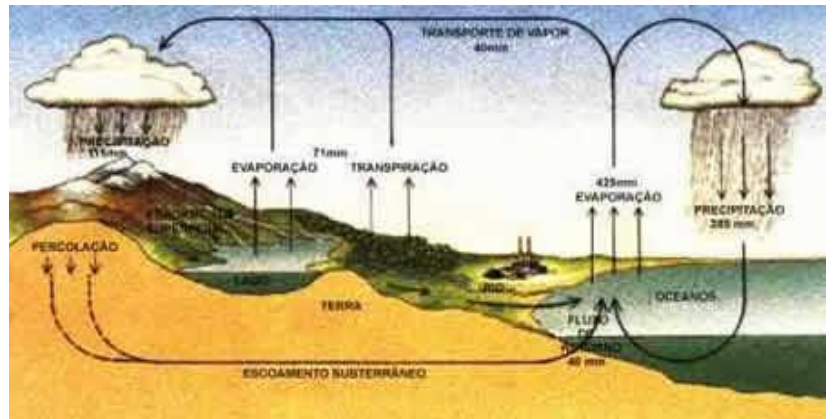
15ª QUESTÃO. A maneira mais rápida e mais segura de se orientar é usar um instrumento chamado bússola. Com base na foto, podemos afirmar que:



- (A) a bússola é o instrumento mais moderno para nos orientar
- (B) a bússola indica os pontos cardeais (N, S, L, O) e colaterais (NE, SE, NO, SO)
- (C) a agulha da bússola aponta para o sul
- (D) a bússola nos fornece a latitude e a longitude

16ª QUESTÃO. Um avião decola de Rio de Janeiro (RJ) com destino a Rio Branco (AC). De acordo com o mapa abaixo a aeronave segue o rumo em qual direção geral? (Lembre-se da rosa-dos-ventos para se orientar.)

- (A) nordeste
- (B) sudeste
- (C) sudoeste
- (D) noroeste



CIÊNCIAS

17ª QUESTÃO. Apesar da maior parte do nosso planeta ser constituído por água (cerca de 71%), a maior parte dessa água encontra-se formando os oceanos. Cerca de 97% da água do nosso planeta é salgada e por isso, imprópria para o consumo dos seres vivos incluindo o ser humano. Apenas 3% da água do nosso planeta é doce mas somente uma pequena fração dessa água é encontrada em rios, lagos, atmosfera e de fácil acesso para o consumo humano. Estes números nos mostra a importância de se preservar a água doce em planeta. Uma medida que podemos adotar para ajudar a economizar água em nosso planeta é:

- (A) limpando a calçada de nossa casa utilizando a mangueira como vassoura d' água.
- (B) fechando o chuveiro quando formos nos ensaboar
- (C) deixar torneiras e registros com defeito vazando água
- (D) tomar banho só uma vez por mês.

18ª QUESTÃO. A figura abaixo ilustra o ciclo dá água em nosso planeta.

O processo pelo qual a água passa do estado gasoso ou de vapor, para o liquido, é chamado de:

- (A) solidificação
- (B) condensação
- (C) vaporização
- (D) ebulição

19ª QUESTÃO. Uma epidemia de cólera, doença que pode ser transmitida pela água contaminada, está ocorrendo em sua cidade. Essa doença provoca vários problemas ao ser humano como diarreia intensa e pode levar à morte. Sabendo que o filtro doméstico não é capaz de filtrar a bactéria do cólera, outra medida que podemos tomar para bebermos a água em nossa casa com segurança é:

- (A) ferver a água encanada ou de poço, pois a fervura mata a bactéria do cólera.
- (B) lavar as mãos antes de beber água
- (C) beber água somente em copos descartáveis
- (D) não devemos fazer nada, pois se a água não estiver barrenta, significa que está própria ao consumo.

ARTES

20ª QUESTÃO. Maria levou para casa um desenho da bandeira do Brasil. Ela deveria pintá-la e dar as classificações possíveis para suas cores. Vamos ajudar a Maria e escolher as classificações possíveis para a bandeira nacional.

- (A) Branca (neutra); verde (primária); azul (primária); amarela (secundária).
- (B) Branca (primária); verde (secundária); azul (primária); amarela (primária).
- (C) Branca (primária); verde (secundária); azul (secundária); amarela (primária).
- (D) Branca (neutra); verde (secundária); azul (primária); amarela (primária).

21ª QUESTÃO. O João foi encarregado pelo Sr. Antônio de pintar o quarto do menino Lucas. Sr. Antônio pediu que o João utilizasse uma cor fria e secundária. Ele deixou vários baldes de tintas. O João ficou com dúvida. Vamos ajudá-lo a escolher o balde de tinta correto.

- (A) Um balde de cor laranja.
- (B) Um balde de cor azul claro.
- (C) Um balde de cor verde água.
- (D) Um balde de cor azul celeste.

INGLÊS

TEXT: Butterflies

Butterflies have a very interesting life cycle. They are also known as Caterpillar. The first stage is the egg.

Escolha a alternativa correta:

22ª QUESTÃO. Lagarta é conhecida também como:

- (A) Butterfly
- (B) Butterfly larva
- (C) Egg
- (D) Plant

23ª QUESTÃO. O primeiro estágio da borboleta é:

- (A) The plant
- (B) The Caterpillar
- (C) The energy
- (D) The egg