

# AVIADANDO O CURRÍCULO: IDENTIDADE/ REPRESENTAÇÃO, GAY, CORPO E POLÍTICA PÚBLICA

FLYING THE CURRICULUM: IDENTITY / REPRESENTATION,  
GAY, BODY AND PUBLIC POLICY

## **Antônio Carvalho dos Santos Júnior**

Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Salvador/Brasil).  
Professor da Rede Municipal de Educação de Petrolina (Petrolina/Brasil).  
E-mail: antoniocsj2009@hotmail.com

## **Janaina Guimarães da Silva**

Doutora em história pela Universidade federal de Pernambuco (Recife/Brasil). Professora Adjunta do colegiado de História da  
Universidade de Pernambuco - campus Petrolina (Petrolina/Brasil).  
E-mail: guimaraes.janaina@gmail.com

Recebido em: 15 de janeiro de 2020

Aprovado em: 17 de abril de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 17 | n. 2 | p. 229-244 | mai./ago. 2020

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1953>

**RESUMO**

Os debates em educação necessitam cada vez mais de concepções pedagógicas que emanem do movimento de libertação das oprimidas e dos oprimidos, assim como apregoava o professor Paulo Freire. Isso significa que é preciso realizar o ato educacional na aproximação dos sentidos elaborados pelos sujeitos participantes das dinâmicas pedagógicas, respeitando e potencializando suas identidades no movimento de busca do ser mais no/com o mundo. É preciso sentir o cheiro daqueles/as que conosco participam da construção das aprendizagens, que devem ser instrumentos políticos que re/elaborem nossa presença no mundo. É nesse sentido que este artigo reflete teoricamente acerca da necessidade da construção de currículos que respeitem as identidades gays elaboradas fora e dentro da escola; construídas pelos corpos que, com seus gestos, inscrevem sua presença no mundo e com isso também suscitam políticas públicas para esses sujeitos.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas Públicas. Gays.

**ABSTRACT**

Debates on education increasingly require pedagogical conceptions emanating from the liberation movement of the oppressed and oppressed, as Paulo Freire proclaimed. This means that it is necessary to carry out the educational act in the approximation of the senses elaborated by the subjects participating in the pedagogical dynamics, respecting and potentializing their identities in the search movement of being more in / with the world. It is necessary to feel the smell of those who participate with us in the construction of learning, which must be political instruments that re-elaborate our presence in the world. It is in this sense that this article is made as a theoretical reflection about the need to construct curricula that respect the gay identities elaborated outside and within the school; constructed by the bodies that with their gestures, inscribe their presence in the world and, with this, also raise of public policies for these subjects.

**Keywords:** Curriculum. Public policy. Gay.

## INTRODUÇÃO

A perspectiva intercultural, a qual tomamos como alicerce epistemológico das nossas reflexões, põe-se diante do desafio de contestar o desenvolvimento, descolonizando-se desse imaginário, dessa premissa ontológica que é parte constitutiva da “mitologia programada do Ocidente”, instaurada e instauradora da modernidade (PERROT, 1994, p. 205). A perspectiva intercultural é construída através do exercício de interpretação dos nossos outros. É um esforço de deslocamento do olhar, enxergando a partir de outros lugares referenciais. Nesse sentido, ajuda-nos a perceber que os olhares instituidores das identidades gays são importantes para o re/fazer educacional na escola, nos currículos criados e criadores do cotidiano pedagógico.

Acreditamos ser importante compreender como as identidades gays se manifestam no ambiente escolar, haja vista que os sujeitos dessas identidades são histórica e sistematicamente violentados. Para tanto, faz-se necessário entender como a escola e os nossos currículos se relacionam com a diversidade de identidades sexuais. Para que a escola reflita sobre esses sujeitos que também a compõem é preciso potencializar os debates sobre as questões que se colocam junto à insurgência de tais identidades. Marco Antonio Torres (2013, p. 11) nos diz que

as formas de expressar a sexualidade estão relacionadas com a história de vida das pessoas. Existe, portanto, uma singularidade da experiência sexual, que não pode ser desprezada. Cada pessoa tem o direito de reproduzir e elaborar de modos diferentes a compreensão da sexualidade que desenvolveu durante sua história. Isso pode levá-la a ter variadas maneiras de experimentar a sexualidade, em relação tanto à expressão quanto à prática. Talvez essa possibilidade provoque medo e repulsa em alguns, o que também depende de sua história de vida e de suas crenças.

A escola como espaço de encontro de uma multiplicidade de histórias de vida deve estar atenta para as diferentes expressões das identidades sexuais, uma vez que ela deve ser o território da manifestação do plural, do diverso. A educação escolar não deve pretender formar o sujeito ideal, esse que se encontra instituído pelas identidades hegemônicas que colonizam as diferenças.

Enquanto professores e pesquisadores, fazemos então o esforço de abandonar a perspectiva educacional que pretende galgar o desenvolvimento, pois a busca por esse desenvolvimento medido por índices educacionais – muitas vezes construídos sem levar em consideração as vivências na escola e as relações entre os sujeitos que a compõem – significa a tentativa de manutenção da hegemonia simbólica, epistêmica, política e econômica. Hegemonia esta que bipolariza o mundo (Norte/Sul, Ocidente/Oriente, desenvolvidos/não desenvolvidos, homo/heterossexual, normal/patológico), construindo e

reproduzindo, assim, na feitura dos nossos currículos escolares, representações que podem não dialogar com os diferentes sujeitos do ato educacional.

O desenvolvimento serve como rótulo de retroalimentação da dominação de um pensamento que se quer único e homogêneo, fixando lugares ideais a serem alcançados, escamoteando os conflitos e marginalizando as diferenças. Isso por meio da norma.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela encontravam distintos dos outros, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2014, p. 61).

É então imprescindível deslocarmos-nos de um paradigma que se orienta a partir da lógica do desenvolvimento e nos inclinarmos para uma perspectiva intercultural, a partir da qual observam-se as multiplicidades de culturas e identidades que coabitam a escola pública brasileira. Sujeitos e identidades que são fluidos, não sendo possível o exercício da busca de seus estados de pureza, assim como sublinha Stuart Hall (2003). Partindo desta compreensão de cultura, temos como proposta realizar uma discussão teórica sobre a ausência das identidades gays na construção dos nossos currículos, a partir de categorias como representação, poder e alteridade. Em seguida pensamos um currículo multicultural e suas implicações na escola e nas vivências desses sujeitos, finalizando com uma breve apresentação das tensões que permeiam os corpos LGBTs na escola.

## **CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Pensamos aqui a escola como campo de produção e distribuição de significados; como lugar que inevitavelmente se insere na construção de políticas de identidades. Compreendendo esse papel da escola torna-se imprescindível discutirmos currículo, cultura, representação e identidades como categorias que se articulam na produção de uma perspectiva crítica do fazer pedagógico escolarizado. Lançamo-nos no campo dos estudos do currículo, no esforço de trazer as questões identitárias para o centro de suas preocupações, diluindo com isso as grandes narrativas que predominam nos estudos sobre o currículo e naturalizam as posturas políticas majoritariamente heteronormativas, as quais os currículos estão submetidos no momento mesmo de sua feitura.

No centro das questões do currículo, deve estar a necessidade de uma ação conjunta de desestabilização dos nossos sistemas de significação, de descentralização de nossos sistemas de representação, em um esforço de desnaturalização do vivido. Quando falamos de representação, não estamos nos referindo à perspectiva clássica moderna. Não compreendemos representações enquanto “noções abstratas que se formam como reflexo do real, como correspondência a algo ‘realmente’ existente, como fato de conhecimento sensível ou intelectual, ou como ato psicológico em que o objeto se faz presente ao espírito, à imaginação como uma réplica” (COSTA, 2005, p. 40).

Compreendemos que a representação se dá em processo de produção de significados, por meio de operações discursivas que inscrevem nossa presença no mundo. Nessa proposição, representar não é conhecer e dizer sobre uma natureza anterior à qual estamos condicionados; não é a construção de mero reflexo da realidade que é anterior ao próprio discurso. Para Marisa Varraber Costa, “representação são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validação e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder” (2005, p. 41). Desse modo, as representações não se estabelecem de forma fixa, não são uma aproximação de uma suposta verdade que em essência é mais verdadeira – e sim espectros fluidos reconstruídos cotidianamente. As representações são elaboradas, assim, por meio de disputas nas quais se define quem pode nomear o mundo, quem pode representar a si mesmo e representar o outro. A partir delas são erigidas narrativas que dizem sobre nós e os outros, tornando administráveis as coisas que elas narram. Tais narrativas são naturalizadas como estratégia de apagamento das marcas dos conflitos a partir das quais são instituídas.

Representar é, dessa forma, inserir-se nas dinâmicas de poder que povoam todas as relações sociais. Poder que não se encontra localizado e sim difuso em nossas relações cotidianas, produto e produtoras dos contextos nos quais nos fazemos humanos. As relações de poder estão intimamente vinculadas às realidades objetivas onde os sujeitos estão inseridos. “Quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de ‘realidade’” (COSTA, 2005, p. 41).

Tomas Tadeu Silva (2004) diz que o currículo é um campo de construção de narrativas engendradas nas dinâmicas das relações de poder e assim,

as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 2004, p. 193).

Desse modo, o currículo é um campo de batalhas onde as identidades concorrem ao direito à representação. Todavia, o jogo da representação não se estabelece de forma equilibrada, pois, como dissemos antes, “através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder” (SILVA, 2004, p. 05). Poder que garante e define o processo de produção das representações.

O poder está inscrito na representação: ele está ‘escrito’, como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está representado na representação. As relações de poder que funcionaram como condições de possibilidade dessa representação deixaram aí sua marca e seu rastro inconfundíveis. Mesmo que seja também função da representação apagar essas marcas e esses rastros, a representação é, pois, sempre, uma relação social, quer a encaremos como processo, quer a vejamos como produto (SILVA, 2004, p. 06).

Poder presente nas representações também se inscreve nos processos de diferenciações que instituem as identidades, essas que estabelecem o nós e os outros (aqueles que são e que não são) a partir da representação. Identidade e diferença são, desse modo, interdependentes. Logo, inseparáveis. “É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma dualidade de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação” (SILVA, 2000, p. 74). Identidade e diferença são então mutuamente determinadas.

Segundo essa perspectiva, identidade e diferença só são possíveis por serem resultados de atos de criação linguística. Portanto, elas não estão essencialmente presentes na natureza, não funcionam como algo que está pronto/acabado. A identidade e a diferença emergem como tais quando nós desempenhamos atos de fala. E, nesse sentido, “a língua não passa de um sistema de diferenças. [Desse modo] a noção de diferença como operação ou o processo básico de funcionamento da língua é, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade” (SILVA, 2000, p. 77-78).

Sendo assim, é preciso agir frente ao desafio de erigir uma educação básica que dê conta da pluralidade de vozes/corpos presentes na escola, evidenciando a existência de diferentes identidades coabitando nossa sociedade. Para tanto, é imprescindível a ruptura com um paradigma que se orienta a partir da lógica do desenvolvimento, seguindo em direção a uma perspectiva intercultural, que evidencie a multiplicidade e o hibridismo das culturas e das identidades que coabitam o mundo.

Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da tradução. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial. Antigas e recentes diásporas governadas por essa

posição ambivalente, do tipo dentro/fora, podem ser encontradas em toda parte. Ela define a lógica cultural composta e irregular pela qual a chamada 'modernidade' ocidental tem afetado o resto do mundo desde o início do projeto globalizante da Europa (HALL, 1996, apud HALL, 2003, p. 82).

O fazer escolar/curricular, ancorado nessa perspectiva intercultural, deve se realizar na desestabilização criativa que o contato com o outro pode nos proporcionar, pois, ao nos confrontarmos percebemos que a identidade e a diferença se estabelecem mutuamente. Essa proposta intercultural:

Consiste em deixar-se interrogar em suas próprias crenças, valores, porque, em outra cultura, tudo isso é diferente, inexplicado, implícito. Trata-se de se deixar educar, de se deixar ensinar por sua própria origem, sua matriz cultural e suas variantes inventadas pela história, através da confrontação com quem coloca questões a partir de uma outra cultura (PERROT, 1994, p. 205-206).

A aprendizagem vai no sentido de que não somente o outro difere de nós, "mas que nós diferimos juntos um do outro e que é nesta exploração das diferenças que cada um se descentra de seu próprio universo e se recentra numa identidade renovada, enriquecida pelo contato" (PERROT, 1994, p.207). Podemos, a partir desse contato com o outro, estabelecer aquilo que Paulo Freire, em "A Pedagogia do Oprimido" (2011), chama de diálogo. Diálogo como uma relação amorosa com a condição de humanidade do outro. Esse que, ao existir, nos garante o nosso lugar de existência em processos de diferenciações. Diálogo que nos possibilita desestabilizar e desnaturalizar nossa própria existência, ancorando-a nas experiências vividas com os outros, em nossas histórias de vida.

Precisamos, então, no momento do contato com o outro desestabilizar mutuamente os nossos sistemas de verdades. E assim podemos construir currículos que não se orientem por posturas eugênicas, que não busquem a homogeneização dos indivíduos, não suprimindo física e simbolicamente as diversidades de formas de ser no mundo. Não almejando assim um suposto modo melhor de ser – e com isso buscamos contribuir para o exercício da vocação humana (FREIRE, 2011).

O currículo é um lugar em movimento, em disputa, que se re/faz na/pela representação. Nesse sentido é que precisamos fazer o movimento em direção à humanização dos sujeitos gays, erigindo identidades que emanam dos corpos autônomos, livres das violências disciplinares instituídas pelas identidades que se fizeram centros hegemônicas. Ao fazermos isso acabamos por humanizar também os não gays, pois estes são desafiados a se repensarem humanos.

Ao propormos "aviadar" o currículo, pensamos naquilo que Paulo Freire (2011) chamou de busca da vocação humana, haja vista que o ser deve forjar-se na ruptura do parecer, pois parecer é parecer com

o opressor. Na busca do ser mais, nossa verdadeira vocação humana, nos fazemos humanos. Pois, tal vocação só pode ser exercida no ato de humanização do outro, ser sendo com o outro. “Aviadar” nossos currículos é, então, aprender na desestabilização das identidades, nas disputas políticas de representação.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram o “hospedeiro” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 2011, p. 43).

Deste modo, o currículo “aviadado” pressupõe o rompimento com os modos tidos como corretos de ser. Extirpando o complexo da opressão, provocando a descoberta do hospedeiro que faz com que o oprimido emergja enquanto tal. Sem essa emergência e abertura de perspectiva, por meio de atos de violência, os sujeitos gays podem ser coagidos a não existir enquanto possibilidade no mundo, limitando-se a parecer ser. Uma espécie de interdição dos espíritos, do ser, do corpo, do pensamento. A verdadeira vocação humana, o ser mais, é impossibilitada de se realizar devido à naturalização dos lugares e não lugares identitários que nos colonizam com sentimento de ser menos, de ser defeituoso, de ser patológico.

## O SER CORPO GAY INTERDITADO NA ESCOLA

Nossa perspectiva de currículo se constrói no campo dos estudos culturais, o que nos possibilita mobilizar reflexões acerca das identidades gays na escola, no universo de relações travadas no cotidiano escolar. Acreditamos, assim, que a escolarização dos corpos/mentes ocorre a partir da demarcação dos lugares que os diferentes sujeitos podem ou não ocupar, de demarcação de lugares ideais e das identidades/diferenças. Para isso, um conjunto de signos e significados está presente no ambiente escolar, delimitando e sendo delimitado pelas ações dos sujeitos. Assim como nos diz Louro (2014, p. 62):

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



Essas delimitações dos lugares na escola se fazem em processos de disciplina, cuja função é uma espécie de fabricação dos indivíduos, dos gestos, nos/dos corpos. Assim como nos tem dito Foucault, no seu conhecido *Vigiar e Punir* (1987, p. 153):

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado.

Para pensar esses processos disciplinares é preciso refletir sobre o corpo, sobre as marcas das identidades gays inscritas nos corpos dos sujeitos escolarizados. Desse modo, os estudos em corporeidade são uma possibilidade compreensiva das mais interessantes, isso por sua aproximação radical com os corpos, pois o que também está em jogo são exatamente os corpos, esses que são nossa inscrição imediata no mundo. Esses que denunciam nosso estado de viadagem. O rebolado, a desmunhecada, a jogada de cabelo e as roupas são alguns dos elementos que instituem esses corpos.

A filósofa e teórica do gênero Judith Butler (2000), ou dos problemas da categoria, como a mesma prefere, nos traz a noção de performance, como uma “estilização repetida” do próprio corpo, expressa por um conjunto de atos praticados pelos sujeitos, o que é demonstrado, no modo de andar, na maneira de falar, gesticular, se apresentar ao mundo. Já o filósofo francês Merleau-Ponty, um dos importantes pesquisadores do corpo, tem reflexões que se fazem necessárias na medida em que coloca o corpo e o pensamento em movimento, assim como sugere o título de um ensaio “Merleau-Ponty, movimentos do corpo e do pensamento”, da pesquisadora Terezinha Petrucia da Nóbrega (2011).

Ponty questionava as concepções do corpo que promoviam profunda cisão entre o corpóreo (tomado como pura exterioridade) e o pensamento reflexivo (tomado como pura interioridade). Pensar esses corpos gays presentes na escola é, então, entender a exterioridade e interioridade como justaposto. O gesto é parte do pensamento que inscreve a presença do sujeito/corpo no mundo. Em sua crítica a uma visão mecanicista do corpo, destaca duas noções, a de corpo próprio e a noção de motricidade. A primeira diz respeito à afirmação de que eu “não estou diante do meu corpo, sou o meu corpo”. Uma afirmação ontológica do sujeito pela sua condição corpórea.

Para essa ontologia, é preciso se afastar de noções de sujeitos ou consciência como referência para percepção do movimento do corpo. Desse modo, a noção de motricidade tem a ver com a intencionalidade do movimento/gesto na expansão da nossa experiência no mundo, alargando o vivido. Não se tratando

assim de uma intencionalidade de juízos, mas uma cinestesia propiciada pela nossa condição corpórea. Essa concepção auxilia na ultrapassagem dos determinismos biológicos para que possamos compreender o corpo no movimento, no afetar-se no/com o mundo, um corpo em feitura permanente.

Para Ponty (2006), a percepção não nasce de qualquer lugar, ela emerge no recesso de um corpo. Nesse sentido, compreendemos que, para além do que sabemos dizer, a linguagem não se restringe ao domínio do pensamento, ela atravessa, se faz no corpo. Pois nossos corpos estão imbricados ao mundo. Essas reflexões propiciadas a partir de Ponty têm contribuído significativamente para o repensar das práticas educativas. Possibilitando-nos observar a pluralidade de corpos presentes no ambiente escolar. Corpos precarizados, como afirma Miguel Arroyo (2012), pela diversidade de violências sofridas além-escola. Destituímos com esse pensamento as noções de corpo ideal, de sujeito/indivíduo apto.

Acreditamos, então, que esses corpos escolarizados também eclodem em cores e brilho, assim como purpurina, assim como o arco-íris da diversidade, assim como as múltiplas possibilidades de arranjos identitários gays. No entanto, o cotiando curricular/pedagógico está marcado pela hierarquização desses corpos assim como nos diz Torres (2013, p. 38):

Essas hierarquizações podem ser observadas nas piadas que depreciam a população LGBT, na ausência de personagens LGBT nos livros didáticos, nas agressões físicas e psicológicas cometidas devido à orientação homossexual e bissexual, entre outras. Essa hierarquização atinge de forma diferente o LGBT. Um jovem gay e outro que seja transexual serão atingidos de maneiras diferentes; uma jovem lésbica que assumiu publicamente seu namoro será mais aviltada do que aquela que se priva da expressão de sua orientação sexual. O preconceito é moldado de acordo com as hierarquizações sociais, inclusive etnorraciais, de classe econômica, de gênero, etc.

Outra questão que precisa ser urgentemente analisada pela produção acadêmica e alvo de políticas públicas é a situação dos professores gays. Em sua dissertação de mestrado, Marco Maurício Gondim Gomes alerta sobre os silenciamentos e as poucas pesquisas sobre os professores gays. Segundo ele, o senso comum sobre a falta de sexualidade dos docentes, deixadas em casa, separadas do papel que exercem como educadores, seria papel preponderante na ausência de pesquisas ou preocupações com a temática. Assim nos Fala Gomes:

Podemos inferir sobre este fato que a sua ocorrência se explica por ser atribuída à figura do professor e da professora todo o aporte acadêmico, colocando-os na posição de detentores do saber/poder dentro da sala de aula e da escola, negando desta forma a condição de sujeitos da sexualidade, acreditando não estarem afeitos a sofrer este tipo de violência, ou, partindo da análise que na abordagem das sexualidades, os professores e professoras sejam percebidos como não dotados de sexualidade (GOMES, 2018, p. 31).

Esses processos hierarquizadores ocorrem de diferentes formas, atingindo os diferentes sujeitos e têm potência de violência também diferente. A bicha pão com ovo, a biba, a poc poc, a pintosa, a afetada são as que mais sofrem com as agressões que se instituem na escola, nos processos curriculares. Seus corpos carregam inscrições de feminilidades não aceitas pela moral heteronormativa e em função disso são submetidos aos processos disciplinadores que se fazem sobre a égide de muita violência.

O corpo heterossexual masculino pode ser compreendido como um efeito discursivo regulador dos demais corpos. Nessa regulação o homem permanece viril, penetrador, dominador, etc., sendo qualquer desempenho na lógica da passividade, feminilidade, penetrada, dominada, etc., associada à mulher. Assim, os LGBT e outras formas de sexualidade são rechaçados como algo indevido pelos discursos articuladores na história do Ocidente por meio de discursos religiosos, médicos e morais (TORRES, 2013, p. 60).

Temos então a construção discursiva de corpo ideal, masculino e heteronormativo. Esse que se coloca como centro regulador, referencial para os outros corpos. Todos os destoantes ao centro tornam-se margem, periferia, diferença, patológico e por isso sujeitos a correções. Os corpos gays têm dificuldades de se instituírem como possibilidade de existência, especialmente no ambiente escolar, nos processos curriculares que movem o cotidiano da escola.

## **TENSÕES SOCIAIS E PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LGBT**

Os debates sobre currículos necessitam também estar atentos à necessidade de criação de políticas públicas que interfiram positivamente nas dinâmicas pedagógicas forjadas no chão da escola. O Estado brasileiro deve então assumir a reponsabilidade na promoção de relações mais equânimes entre os diferentes sujeitos presentes no ambiente escolar. Para além da oferta de vagas nas instituições escolares, é necessária a organização do fazer curricular tendo em vista o acolhimento das diferentes formas de ser no mundo.

Sendo assim, observamos que desde o começo do século XXI, o Brasil tem intensificado as pautas LGBT na construção de políticas públicas, inclusive no Sistema Nacional de Educação.

A partir de meados de 1990 e início de 2000 houve uma abertura gradual da educação para a discussão das relações de gênero no âmbito das políticas públicas. No caso das demandas por diversidade sexual na educação, pude captar, durante os dois mandatos do governo Lula, um discurso voltado para a inclusão social, com a negociação de muitas reivindicações na direção do que Nancy Fraser (2007) denomina políticas de reconhecimento, ou seja, advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações

coletivas que ocupam o cenário político, caracterizadas pela busca de reconhecimento cultural, como forma de superar algumas das desigualdades sociais. Nesse processo, articularam-se as demandas do movimento LGBT, a produção acadêmica sobre o tema e a elaboração de políticas públicas.

No final de 2003, durante o XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBLGT), em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, através de um representante da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade acerca do público LGBT. O movimento rejeitou veementemente tal proposta e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema (VIANNA, 2015, p. 798).

Como nos apresenta Vianna, com mais intensidade a partir de 2003, o Brasil passou a pautar na agenda do governo as demandas dos seguimentos LGBT, construindo programas e projetos elaborados no diálogo dos agentes do governo com a sociedade civil organizada. Os movimentos sociais preocupados com a marginalização dessa população tiveram então avanços no que tange à conquista de direitos.

Neste contexto, foi criado, em 2004, o Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH), cuja centralidade consistiu no combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e na defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual. A criação do BSH foi pautada pelo movimento social, iniciando-se então o processo de construção do programa. Para tal, resgataram-se demandas históricas do movimento LGBT, além de parcerias com ONGs e universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão. Sob a responsabilidade da SDH, contou com o apoio do Ministério da Saúde e do Programa Nacional de AIDS, principal locus de articulação do movimento LGBT com a referida secretaria (VIANNA, 2015, p. 799).

Vianna (2015) nos ajuda na compreensão de como os movimentos sociais têm avançado na luta por elaboração de políticas públicas LGBT, isso sendo bastante perceptível nos governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Contudo, ela nos chama atenção para o fato de que essas pautas se limitam à agenda do governo, não sendo ainda absorvidas organicamente como demandas do Estado para que se torne obrigatoriedade, independente do governo que conduza o país.

Com isso, nos preocupa a possibilidade de desmonte dessas conquistas com a atual conjuntura política que se instalou em nosso país. Vivenciamos um golpe político que se instaurou com a destituição da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Tal golpe move-se na redução do Estado de direitos, perseguindo minorias políticas que têm suas demandas marginalizadas em detrimento aos interesses dos mercados.

Importante frisar que atualmente temos um governo que pauta o fim de políticas públicas fundamentais e cortes expressivos na área da Educação.

Uma onda conservadora e de práticas fascistas vem se movendo em nosso país, onde os últimos acontecimentos políticos oxigenaram setores intolerantes à população LGBT. Os veículos midiáticos alternativos nos mostram pela internet os vários crimes de ódio contra sujeitos gays. Casos de invasão de domicílio, agressões físicas, propaganda nazista e mortes são constantemente noticiados.

O projeto de lei “Escola sem Partido” é a expressão mais nefasta desse avanço de intolerância às diferentes posições políticas na escola. Tal projeto é expressão de um Estado que se quer autoritário, no qual poucos sujeitos tenham direito à participação política, inclusive na produção do conhecimento. Os LGBTs são então execrados do estado de direitos a partir das ideias que orientam o “Escola sem Partido”, este que poderia ser chamado “Escola de Partido Único”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é percebida aqui como campo de interações culturais, onde são produzidas diferentes formas de ser no mundo. Para vivenciar essa multiplicidade é preciso que entendamos cultura não como um valor universal e sim como operações de produção dos diferentes sentidos de ser no mundo. Entendendo que “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos” (HALL, 1997, p. 16). A instituição escolar deveria ser um lugar de encontro intercultural desses diferentes sentidos, haja vista que ela recebe diferentes sujeitos que se fazem no mundo a partir de diferentes referenciais culturais. Para que essa escola seja, de fato, esse lugar de encontro, os sujeitos gays precisam ser visibilizados nas dinâmicas pedagógicas, tendo suas particularidades identitárias respeitadas.

Percebemos o currículo escolar não simplesmente como o lugar da prescrição de conteúdos e metodologias de ensino, mas como uma dinâmica de interações produtoras de significados. Significados que deveriam estar na prática pedagógica cotidiana de professoras, professores, alunas e alunos. O currículo desejado seria o lugar de produção de representações sobre os sujeitos do ato educacional, forjando assim identidades através de processos de diferenciações entre a pluralidade de sujeitos presentes na escola. Diferenciações essas que são atualmente operadas de modo a subalternizar uma gama de identidades concorrentes à representação, pois as dinâmicas pedagógicas são atravessadas por relações de poder. A população LGBT é então um desses grupos subalternizados por essas relações de poder heteronormativas, que entende apenas uma forma de ser para as masculinidades e feminilidades.

Relações essas sentidas quando percebemos que os sujeitos que compõem a escola, como professores, gestores e coordenadores, ainda não têm pautado as questões LGBT como proposta política institucional; quando, por exemplo, não promovem debates amplos entre o corpo docente e discente sobre o assunto. A falta dessa política institucional é sentida quando os corpos gays são vítimas de agressões, piadas, violências, exclusão, segregação; quando são preteridos no ambiente educacional, em função de uma hierarquia que privilegia a heteronormatividade; quando se desqualificam os gays seguindo uma escala de proximidade com aquilo que é dito feminino, quanto mais afeminado maiores as chances de ser desqualificado, inclusive dentro do próprio grupo identitário; quando também verificamos a pouca participação da pauta LGBT nas agendas de políticas públicas do estado brasileiro, inclusive para educação.

Seguimos reflexões de autores como Tomas Tadeu, em *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (2010), pois o exercício de pensar a partir de uma variedade de racionalidades negadas nos dá pistas para supormos que a interdição da produção de representação positiva das identidades gays na escola se faz pela negação da humanidade dos sujeitos LGBT nas vivências pedagógicas, se dá na marginalização curricular de diferentes racionalidades instituídas e instituidoras das várias humanidades negadas. Isso nos faz crer que é cada vez mais urgente o desenvolvimento de novas posturas político-pedagógicas em nossas escolas, essas políticas devem ser orientadas pela busca de relações mais equânimes entre os diferentes sujeitos que ocupam os bancos escolares.

Precisamos forjar práticas pedagógicas que propiciem aos corpos liberdade de manifestação, para que eles se relacionem com o mundo de modo a não serem precarizados por atos de violências que reprimam seus gestos, suas capacidades criativa e reflexiva. É necessariamente urgente que “aviademos” a escola e com isso nossos currículos – que são instituidores de identidades e representações dentro e fora do espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Corpos Precarizados que Interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (Org.). **Corpo Infância**: Exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COSTA, M. V. Currículo e Política Cultural. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **O Currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, M. M. G. G. **"Ah, este professor é uma bichona, um viadão!"**. Quem se importa com ele? Um estudo auto-etnográfico da violência homofóbica em uma escola do subúrbio ferroviário de Salvador. 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) - Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2018.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Uma perspectiva Vozes, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **A Estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, T. P. da. Merleau-Ponty, movimentos do corpo e do pensamento. **Vivência**, n. 36, p. 127-136, 2011.

PERROT, M.-D. Educação para o desenvolvimento e perspectiva intercultural. *In*: FAUNDEZ, A. (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura**: contradições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, T. T. da. **A poética e a política do currículo como representação**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_poetica\\_e\\_a\\_politica.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp). Acesso em: 10 jul. 2004.

SILVA, T. T. da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p.190-207.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.