

Currículos, sexualidades e professoralidades: espaços de disputa da diferença¹

Curriculum, sexualities and professoralities: spaces of dispute of the difference

Maria Goretti Ramos de Oliveira², Rosane Meire Vieira de Jesus³

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que intenta discutir como os docentes da Educação Básica das redes Municipal e Estadual de uma cidade no interior da Bahia agenciam subjetividades nas negociações curriculares diante de performatividades que envolvem corpo, gênero e sexualidades. O conceito de diferença ou *différance* derridiano atravessa a perspectiva de currículo como lugar de enunciação e negociação, ou seja, o currículo é pensado num campo discursivo. A discussão de sexualidades e gênero como performatividade bluteriana é acionada na compreensão das professoralidades dos sujeitos da pesquisa. Para a produção de dados e informações desta pesquisa, foi utilizado o Grupo de Experiência, que é um dispositivo metodológico de compartilhamento de experiências formativas, acionadas por obras artísticas, disponibilizadas pelas pesquisadoras. A análise das narrativas foi norteada pelas hermenêuticas filosóficas gadameriana, com a intenção de seguir as pistas interpretativas que construíram os cenários da pesquisa. Como resultado da pesquisa, compreendeu-se como das narrativas dos docentes emergem as suas negociações com os atravessamentos no currículo das questões de corpo, gênero e sexualidades. Tais disputas curriculares, sempre políticas, possibilitam fugas e rasuras que movimentam os habitantes da escola de modo que o currículo burocratizado e prescritivo é desestabilizado e, por consequência, produz outros arranjos, outras sociabilidades.

Palavras-chave: Currículo; Sexualidades; Professoralidades.

Abstract: This article presents the results of a master's research that intends to discuss how the teachers of the Basic Education of the Municipal and State networks of a city in the interior of Bahia agency subjectivities in the curricular negotiations in face of performativities involving body, gender and sexualities. The concept of Derrida's difference or *différance* crosses the perspective of curriculum as a place of enunciation and negotiation, that is, the curriculum is thought in a discursive field. The discussion of sexualities and gender, as Butler's performativity, is triggered in the understanding of the professoralities of the research subjects. To produce data and information from this research, we used the Experience Group, which is a methodological device for sharing formative experiences, triggered by artistic works, made by researchers. The

¹ Artigo resultado de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional, Universidade do Estado da Bahia, em 2019.

² Mestra em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional, Universidade do Estado da Bahia. Professora efetiva da Rede Estadual de Educação da Bahia e da Rede Municipal de Educação do Município de Conceição do Coité, Bahia. E-mail: mgo.guimares@hotmail.com

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional, Departamento de Educação, Campus de Conceição do Coité, Universidade do Estado da Bahia. E-mail: rmvieira@uneb.br

narrative analysis was guided by the Gadamerian philosophical hermeneutics, with the intention of following the interpretative clues that built the research scenarios. As a result of the research, it was understood how the teachers' narratives emerge their negotiations with the crossings in the curriculum of body, gender and sexuality issues. Such curriculum disputes, always political, allow for escapes and erasures that move the school's inhabitants so that the bureaucratized and prescriptive curriculum is destabilized and, consequently, produces other arrangements, other sociability.

Keywords: Curriculum. Sexualities. Professoralities.

Introdução

No jogo no qual a diferença é reduzida e sua potência política é enfraquecida, os Planos de Educação – Nacional, Estadual e Municipal – afetados pelo projeto “Escola Sem Partido” (PLS 193/2016) seguem o processo de economização da vida (Macedo, 2017b). Ainda que a ESP não seja um dispositivo da lei, suas proposições nos documentos que regem a Educação Brasileira já são sentidas. Nesse percurso, destacam-se as intervenções na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sem considerar os debates em educação sobre sexualidade e gênero. Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) retirou do documento da BNCC, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), trechos que diziam que os estudantes teriam de respeitar a orientação sexual dos demais. Outra alteração do documento foi a supressão da palavra gênero de seu texto. Segundo o CNE, a palavra gênero gerou muitas “controvérsias” durante as reuniões sobre BNCC, o que justificaria sua retirada.

É sob essas afetações que os docentes têm se movido no território do currículo. Como o espaço escolar institucionaliza e produz as identidades de gênero? Por que não falar de gênero e sexualidades em um espaço em que olhares e falas marcam limites sobre corpos e experiências? É possível uma “educação sexual”? Como o currículo é “desorganizado” quando surgem agendas, como gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis ou homofobia na escola? Que arranjos curriculares são feitos para manter o quadro de referência heteronormativo como referência?

Tomando o cotidiano como relações que afetam o processo de subjetivação dos seus habitantes (Certeau, 2014), este artigo intenta responder ao seguinte problema: de que forma as professoras e professores da Educação Básica das redes estadual e municipal de uma cidade do interior da Bahia agenciam subjetividades nas negociações curriculares diante de performatividades que envolvem corpo, gênero e sexualidades? E seguem as questões norteadoras: que professoralidades marcam as construções discursivas dos docentes? Quais as políticas curriculares possíveis ao pensar essas categorias na perspectiva da diferença derridiana e da performatividade butleriana?

Para tanto assumimos a compreensão de currículo como espaço-tempo de negociação (Macedo; Ranniery 2017a; Macedo, 2017b), relacionado ao conceito de *différance* (Derrida, 2014). Logo não é possível reproduzir uma identidade plena sobre como se é professor e professora, como também não é possível fazer planos fechados, fixos, de fora para dentro ou de cima para baixo sobre a escola em que se perpetuem visões de mudanças permanentes e de

alcance total de objetivos traçados, como se não andássemos em um terreno movente praticado ou feito por sujeitos diferentes que marcam esses espaços com suas experiências, seus saberes-fazer (Certeau, 2014).

Assim, pensar sobre professoralidade extrapola a ideia de formação docente centrada apenas nos cursos de formação das agências governamentais desde a graduação aos cursos de formação continuada (Pererira, 2016). Trata-se, então, de tomar as experiências docentes como fio condutor da formação que acontece a partir do que é vivido, experimentado. Desta forma, há um momento constante de refazer-se frente à ordem e desordem que surgem no vivido. Rasuram, desse modo, os cursos de formação docente que operam no campo da representação e coisificação da docência ao construir políticas de identidade do que é ser professora e professor voltadas para demandas e políticas públicas.

Por fim, esse texto é composto por mais duas partes, além das considerações finais. Em “Caminhos metodológicos”, apresentamos a trajetividade seguida para construção de dados e produção de informações. Dentre os quais, destacamos a filiação aos estudos pós-estruturais, bem como as inspirações da pesquisa participante e da Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2015). Em “Narrativas docentes em disputa”, abordamos as performatividades das professoras e professores que produzem corporalidades sobre currículo, sexualidades, corpo e gênero (Butler, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2018).

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa filia-se ao veio pós-estrutural, que caracteriza a pesquisa de campo como produtor de saberes localizados, implicados. “O saber não é policiado, mas interpretado como conhecimento fabricado por alguém é um caminho para uma forma desejada de poder bem objetivo” (Haraway, 1995, p. 10). Tanto pesquisadoras e sujeitos pesquisados sociabilizam saberes, relatam a si mesmo. Seus horizontes de mundo se fundem, podendo permitir o diálogo hermenêutico, o compartilhamento de diferentes perspectivas e expectativas de saberes sobre as questões de sexualidades, corpo e gênero.

Na pesquisa pós-estrutural, o exercício constante é da desconstrução derridiana em relação às narrativas modernas sobre a escola, que versam por uma eficiência social, baseada na racionalidade técnica, na fixação de significados e construção de identidades. A ambição é questionar o pensamento abissal que coloniza, exclui e hierarquiza, produzindo os elegíveis e inelegíveis. Outro empreendimento epistemológico diz respeito à linguagem, compreendida como performática, aberta à transitoriedade, aos escapes e imprevistos. Empreender essa performatividade linguística é uma negociação que envolve a existência e disputa do significado que produz.

Para a construção de dados e informações da pesquisa, foram realizados dois encontros de Grupo de Experiência (GE), que se constitui como um espaço em que professoras e professores narrem suas experiências que são traduções de saberes-fazer nas negociações curriculares. A partir do GE, construímos imagens de como os cotidianos escolares, engendrados por políticas públicas, agências governamentais e regimento escolares, são praticados por seus habitantes diante de performatividades que envolvem corpo, gênero e sexualidades.

No GE, os sujeitos experimentam e produzem a si mesmo, através dos textos artísticos disparadores. Foi possível interpretar as professoralidades negociadas quando as questões de gênero, sexualidades e corpo atravessam o currículo, sem a ambição de consensualidade, muito menos, de colonizar professores e professoras, fechando-os em explicações totalizantes e universais, mas tendo em vista os fluxos de sentidos e significados que permeiam esse movimento.

No primeiro GE, as professoras e professores assistiram ao documentário “Sexualidades, gênero e corpo” (2018). No documentário, Mar e Alice, estudantes egressos da rede estadual da Bahia, narraram experiências vividas na escola em relação a suas práticas sexuais e performatividade de gênero. O texto mobilizou narrativas das professoras e professores sobre as experiências de estudantes gays e lésbicas na escola.

No segundo GE, montamos uma instalação artística no corredor da escola que dava acesso à sala onde nos reunimos. Para essa instalação, solicitamos que alguns estudantes desenhassem a si mesmos em papel metro tal qual a forma de seus corpos. Em seguida, eles recortaram os moldes. Desenharam rostos e escolheram cores, anunciando uma relação com o mundo. Todos somos atores curriculares, fazendo cenas, refazendo, criando movimentos e significados. Esse momento possibilitou diálogos sobre com quem negociamos os textos curriculares e sua ressonância no cotidiano.

Reconhecemos a própria precariedade de compreensão como pesquisadoras, porque, segundo Butler (2017c), as narrativas que chegaram a nós são ficcionais, performáticas. Ao narrar-se, os docentes estão se fazendo, encenando. O ato de narrar faz escapar esse exercício de representação se colocarmos em análise os intervalos de falas que surgiram, as demoras na busca de ordenar o que é dito ou nas repetições de falas que apareceram no campo de pesquisa. “Sustentar que uma pessoa deve fazer um relato de si mesma de forma narrativa pode ser o mesmo que exigir uma falsificação da vida” (Butler, 2017c, p. 86).

Assim, não é possível defender que há um empreendimento consciente da pessoa de narrar-se. Não há tempos-espacos físicos, muito menos, significados que deem conta do que nos acontece. As contingências impõem um infinito jogo de significações. O relato do eu ao confrontar-se com o outro suspende a linearidade e ambição de elencar causas para determinar sentidos ao narrado.

Narrativas docentes em disputa

A partir dos relatos de professoras e professores⁴ que participaram do Grupo de Experiência, interpretamos as professoralidades que marcam as construções discursivas sobre o corpo, sexualidades e gênero. O aporte teórico para essa compreensão é balizado nas teorias pós-estruturais. Aciono dessa filiação, Judith Butler (2017b; 2018), que elabora um campo epistêmico afetado pela desconstrução derridiana, rompendo com as perspectivas naturalistas sobre tais categorias, são compreendidas como construções culturais. As identidades são construídas mediante um quadro normativo. Contudo, a própria norma

⁴ Para manter a integridade dos docentes, seus nomes foram substituídos por fictícios.

também se mostra precária, contingente e cambiante. É esse limite da norma que nos permite falar sobre seu caráter não determinista. A norma nunca conclui o seu trabalho de modelar, de formatar. O limite da norma está em sua incapacidade de alcançar a totalidade, que desequilibra as tentativas de capturar, de fixar sentidos e significados. O que acontece, então, é que esse mesmo limite normativo produz condições de sua transgressão (Butler, 2017d).

Se por um lado, a norma é apresentada como uma performatividade de poder. Por outro lado, há outro poder performativo, animando outras formas de aparecimento pela subversão e transgressão. Performatividade, aparecimento e reconhecimento não são conceitos em contradição; são interdependentes, estão relacionados diretamente como aponta Butler (2017). A aposta é fazer um diálogo entrelaçando as narrativas docentes sobre corpo, gênero e sexualidades em um cenário de relações de saber e poder, pontuando como essa relação afeta os movimentos de reconhecimento e aparecimento das performatividades.

As narrativas produzidas no GE, como “eu sou”, “eu tenho”, “eu preciso”, “ele tem que”, apontam para professoralidades que acreditam na totalidade de consciência das narrativas sobre si e ratificam uma vida fechada ao imprevisto, a contingência e a indecidibilidade. Além disso, emergem professoralidades concebidas como uma habilidade a ser desenvolvida. As narrativas demonstram a ideia de professoralidades obrigadas a serem conscientes do que ocorre ao seu redor. Somos convocadas à completude e a teorias finalistas e fundacionais.

No documentário “Sexualidades, gênero e corpo”, exibido no primeiro GE, Alice diz que se considera não binária: “Tem dias que eu me visto como menina e tem dias que me visto como menino”. Desta fala, seguem as narrativas docentes:

Posso falar um pouquinho? Eu achei interessante passar Alice aí, porque ela foi minha aluna e, sinceramente, eu não percebi. Olhe como são as coisas. Eu não percebi enquanto professora dela, esse lado dela, que ela era trans. Quando eu soube, ela não era mais minha aluna e eu me surpreendi porque eu não percebi. Olhe como são as coisas em sala de aula. Não percebi de maneira alguma esse comportamento diferente, não foi diferente para mim, era igual a todo mundo. Então, assim, eu a achava bem meiga. Alguns professores perceberam, mas eu não percebi de maneira alguma. E, assim, eu não tratava diferente, Alice é uma menina bem meiga, eu a achava meiga (Lúcia).

Mas ela é (Carlos).

Eu a conheci de cabelo longo e ela ainda não vestia roupas assim, se vestia normalmente. Ela foi minha aluna também (Carla).

Eu acho que o que o que Alice tá falando é que a gente espera, a gente imagina a pessoa caricaturada, né? Com as características (Carlos).

Por um lado, possibilita pensar sobre as expectativas de um “eu” consciente quando a professora se questiona como não percebeu Alice; além de nos conduzir a refletir sobre as reações das professoras e professores quando o corpo de Alice aparece, animando interpretações, que demonstram que o corpo é dependente a um mundo que o suporta e o impõe. Essas respostas dadas ao corpo de Alice cumprem com a função de certos enquadramentos

interpretativos, que não surgem isoladamente; são consequências de campos de reconhecimento, que, por sua vez, condicionam outros campos de inteligibilidade, como Butler (2017a) afirma:

O modo como sou apreendido, e como sou mantido, depende fundamentalmente das redes sociais e políticas em que esse corpo vive, de como sou considerado e tratado, de como essa consideração e esse tratamento possibilita essa vida ou não tornam essa vida vivível. Assim, as normas de gênero mediante as quais compreendo a mim mesma e a minha capacidade de sobrevivência não são estipuladas unicamente por mim. Já estou nas mãos de outro quando tento avaliar quem sou. Já estou me opondo a um mundo que nunca escolhi quando exerço minha agência. (p.85)

O que nos interessa é compreender quais expectativas estão em jogo e, precisamente, como a forma de aparecer do corpo de Alice deslocou de tal forma as perspectivas dos docentes a ponto de não ser compreendido. O que nos leva a outra questão: por que precisamos compreender o outro ou, em nome de uma compreensão desse outro, qual projeto político se enuncia?

A performatividade de gênero é construída por atos de fala, ora por enunciados linguísticos, ora por discursos. Não se afirma com isso que o único caminho percorrido pelo gênero é da incorporação, subalternização. Há outros movimentos de rejeição e transgressão às normas produzidas pelo gênero. Alice, em certo contexto, recusa-se a aderir a esse enquadramento de corpo generificado, com base em uma identidade sexuada. Butler (2017b) chama de ato de sexuação a identidade que é atribuída ao sujeito devido a sua genitália.

Quando Alice corporifica suas escolhas, torna-se conflituosa a relação entre sua atribuição de sentidos e significados a seu corpo com a perspectiva dos docentes. Nesse sentido, estamos representando um tipo de aparecimento. Sua reprodução é uma negociação de poder. Alice não só negocia seu aparecimento com os demais, mas, na medida em que seu corpo é inscrito nessa transitoriedade de gênero, o movimento pode fazer ou desfazer as normas. Isso permite abrir novos caminhos para os conformados ou não conformados às normas de gênero.

Tomemos como afirmação que o gênero é produzido dentro de um quadro: homem/pênis, mulher/vagina. Esse quadro binário é a forma formante da matriz heterossexual, que por sua vez, potencializa a heteronormatividade. Segundo Araújo e Colling (2017, p. 171), Adriane Rich popularizou essa política de “heterossexualidade compulsória”. Deste modo, somos cristalizados, marcados como macho/fêmea, masculino/feminino. Esse projeto político de existir para outras pessoas institui e mantém as normas de gênero, como também buscam enquadrar as práticas sexuais. Quando esse quadro é desorganizado, quando essas categorias identitárias do sexo são postas em risco, desestabilizadas, questionando a viabilidade de homem/mulher como produtos morfológicos-substantivos, alguns corpos tornam-se irreconhecíveis, inteligíveis e, muitas vezes, descartáveis (Salih, 2017).

Se Alice “não vestia roupas assim” (referência ao gênero masculino), “vestia roupa normalmente”, significa dizer que o reconhecimento do corpo de Alice, na sua visão, exige uma conformidade, um corpo generificado. Há, nessa fala, um campo de reconhecimento regulado, ou seja, meninas devem usar cabelos longos e usar vestido. O cabelo curto de Alice não é inegável nesse

enquadramento. Tal consideração coloca em análise a produção singular de masculinidade e feminilidade. Não há espaço para a pluralidade que envolve esses universos.

O cabelo curto, as roupas, a declaração de não binária são condições de reconhecimento. Isto implica aceitar: I) saber como as normas operam para tornar certos sujeitos reconhecíveis e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer; II) compreender que as normas atribuem reconhecimento assimétrico; III) o reconhecimento opera em um campo de reciprocidade, interdependência e relacional entre o eu e o outro.

Este terceiro item legitima que não é possível conceber a condição de reconhecimento como uma ação individual. É, no encontro com o outro, no coletivo, que essa condição é viável. Nosso enquadramento não permite ver o que vemos. Nosso olhar policia, produz, reduz, fixa, “restringe o percebível e, na verdade, até o que pode ser” (Butler, 2017a, p. 148). Esta política do reconhecimento está ligada diretamente à produção de situações que geram quadros de precariedades.

Quando as categorias maturidade, responsabilidade, cuidado com o corpo e saúde animam as narrativas docentes, imagens normativas no que diz respeito a uma pedagogização sobre sexualidades produzem uma demanda por educação sexual. Isso define lugares apropriados para sexualidades. Em meio a uma trincada relação de poder e saber, o que se busca é tentar alcançar o outro, controlar as experiências juvenis com o objetivo de interditar o sexo na adolescência de modo que se adiem as sexualidades “da escola, para a vida adulta” (Louro, 2001, p. 26). Outro desdobramento que compreendemos desse contexto é que há uma associação entre faixa etária e maturidade para algo. De acordo com Ribeiro (2016), esse discurso corrobora para pensarmos que este momento da vida dos estudantes é um momento de transição para vida adulta. Nessa análise, persiste uma concepção naturalista e biológica voltada para corpo. Isso implica em uma construção na qual o adulto é a referência de maturidade (um modelo), aquele que controla os hormônios, os desejos. A juventude, categorizada com estudante - o jovem da escola -, são “imaturos”, “não cuidam de si e do corpo”, “se jogam”, como relatam professores e professoras.

Como resultado, nós, docentes, viramos catalisadores de angústias, porque nos sentimos impelidos a dar conta de algo - explicar, pedagogizar as sexualidades do outro. As sexualidades são a nossa própria alteridade. “É um momento social no espaço da nossa vida íntima” (Butler, 2018, p. 64). O problema é que queremos explicá-la, decifrar, definir esse espaço do outro. As narrativas docentes constituem e expressam esses aspectos abordados, voltam para a mesma política de explicar, de dar contornos às sexualidades. Essa lógica nos conduz a entender que a sexualidade é algo exterior a nós mesmos e não o que nos constitui. Nesse sentido, destaco algumas falas que provocaram essas interrogações:

Falar de sexualidade é uma necessidade, certo? Até mesmo para que nós possamos entender melhor ou, pelo menos, tentar entender como as pessoas se relacionam com essa questão, né? (Maria).

Eu quero saber lidar melhor com tema. Não sei se eu consigo fazer isso em sala de aula... do jeito que eu acho que deveria ser, mas quanto mais conhecer o

conteúdo sobre isso, eu acho que vou lidar melhor em sala de aula, né? Esse diálogo com os meninos (Lúcia).

Essa sexualidade foi crescendo (...). Acho que a gente precisa saber lidar; saber direcionar a nossa ação pedagógica, pensando nessas questões. Eu acho que o momento aqui é ideal para a gente aprender mais, adquirir mais conhecimento (Débora).

Então, eu acho que o momento é de mudança e eu mesma quero me instrumentalizar, trabalhar mesmo com toda essa diversidade e não assumir um papel de ficar isenta dessa responsabilidade que é nossa também (Laura).

Tudo é muito novo e a gente vai engatinhando e é preciso que se discuta mesmo pra gente não ser pego de surpresa e ficar sem saber. E a gente dizer se é certo ou errado, agora (Karine).

Essas considerações demonstram como opera no cotidiano escolar uma pedagogia de gênero que, a partir da normatização, determina quais as experiências são certas ou erradas. Parece óbvio que o desdobramento não é dizer que as professoras e professores consideram uma relação heterossexual como certa e a homossexual como errada. Pelo contrário, se trata de questionar como o que sabemos e o que ensinamos precisam se tornar alvos de atenção redobrada. O “ser pego de surpresa” revela um deslocamento provocado quando a heteronormatividade é posta em rasura. O certo e errado para classificar o outro, fabricar o diferente, ainda que questionado como indicam as narrativas, não está distante de nossos arranjos escolares; é parte dele. Nas narrativas, há traços de uma ação docente atrelada à mudança, ao projeto de emancipação e de transformação social balizados na ideia de instrumentalização, de aquisição de conhecimento.

No GE, foi possível perceber como as demandas são criadas, mobilizando professoralidades que confirmam a proposição do espaço escolar como produtor da heteronormatividade:

Elas queriam se posicionar, né. E aí elas se agarravam. Olha que coisa difícil para o educador. (...) E elas se agarravam, elas faziam questão de ficar juntinhas, se acariciar, tal... E começou a incomodar alguns colegas. Ó que situação difícil, né, traziam os relatos delas da sala de aula, com alunos de mesma faixa etária delas, os alunos ficavam cobrando da gente. Ah, uma postura: isso não pode em sala de aula? (Ana).

Ana disse aí uma coisa muito importante. A gente percebe os alunos que estão ali ao redor, eles ficam quase falando, falando assim: “ô, professor faz alguma coisa, fala que aquilo ali é certo ou não é”. Não tem como fazer nada. Eu acho que a gente não tem instrumentos (Paulo).

Esses momentos acentuam que a diferença passa a ser apontada como abjetas, classificadas como certa ou errada. De acordo com Bento (2017), a abjeção torna-se uma potente categoria heurística nos estudos voltados para a compreensão do lugar reservado social aos corpos sem inteligibilidade social.

Os sujeitos abjetos são aqueles que não são reconhecíveis pelas práticas hegemônicas, fundamentadas na matriz heterossexual que se configura, como já mencionado, em códigos reguladores. No simbólico de algumas pessoas, as

estudantes se beijarem, se agarrarem contraria a coerência dessa matriz. Quando os corpos e as práticas sexuais não se encaixam nesse modelo proposto, a diferença vira abjeção. Para Bento (2017), isso nos convida refletir como a raiva, o nojo, as violências se instauram.

Por outro lado, há a moldura do que é preciso para ser um gay “aceito” pela comunidade. A afirmação de espaço de disputa não desconsidera que as categorias gênero e sexualidades não podem ser analisadas fora de seus contextos econômicos, além de outros marcadores de diferença, como etnia. Pelo contrário, gênero pensado isoladamente é vazio (Bento, 2017). Convém, no entanto, atentarmos que essa interseccionalidade não pode percorrer os discursos que potencializam a produção de identidades fixas.

Deste modo, me refiro mesmo a tolerar no sentido de que o “eu” autoriza a existência de outro mediante um “acordo” – o outro aceito até determinado ponto. Daí existirem as “bichas boas”, prendadas que, na escola, fazem os cartazes, organizam as festas; e as “bichas más” que rasuram a política da tolerância, as bichas que transgridem e desestabilizam os “acordos”. Nos relatos abaixo, é possível analisar como professores e professoras reconhecem e fazem a crítica de que, na escola, existe esse processo de rejeição da diferença e subjetivação para ser o tolerável:

Respeitado pelas pessoas, porque ele é respeitado, ele sabe disso, ele é respeitado pela sociedade. Então, assim, aceitar Carlos é bem diferente, é fácil. Até a gente mesmo, em sala de aula, quantas vezes a gente olha para o menino na escola: esse menino não faz nada na escola, é gay, quer dizer, além de ser (Karine).

Além de ser gay, ainda não quer estudar (Ana).

Né gente, quantas vezes a gente não se pegou nisso. Assim de verdade, aí depois, às vezes a gente verbaliza; às vezes, a gente consegue frear antes de verbalizar. Aí a gente faz um exercício de autocrítica, porque a gente já tem uma outra vivência e aí a gente sufoca. Epa! Ó! O meu preconceito aflorando, não é isso que a gente faz? (Karine).

E, às vezes, a gente faz assim, como que a gente sabe o quanto é que a pessoa vai sofrer. E isso de estudar, de ter conhecimento, de saber argumentar, vai ajudar ele a ser respeitado (Lúcia).

Gente, eu fico inquieta com isso. Ele tem que provar que é o melhor sempre (Laura).

O estudante gay, como questiona a docente, tem sempre que provar que é bom em algo. Obrigatoriamente, tem que estudar, marcar outro lugar privilegiado, garantido pelo acesso ao estudo e à escola para ser respeitado. Vale à pena frisar que ser gay parece ser o que lhe condena e exclui. Assim, o único “projeto de salvação” seria estudar para poder ser “incluído, “respeitado” e “aceito”, mas ainda condenado e punido. Devemos pensar, então, que, em nome de uma inclusão para garantir uma vida mais suportável, outra exclusão se produz no campo do simbólico e político.

Esta análise, a partir do encontro dessas narrativas, dos referenciais que balizam esses estudos e das crises que são vivenciadas no cotidiano escolar,

filia-se ao currículo descrito por Lopes e Macedo (2010) - um currículo do entre lugar, afetado pela desconstrução derridiana. O entre-lugar curricular surge como espaço de enunciação da diferença. A investigação recai sobre os fluxos de significados no interior do currículo, que não suporta sentidos fixos, classificação, determinismo por ser um espaço de possibilidades, de novas rotas, de transitoriedade, indecidibilidade e de contingência.

As notas pós-estruturais animam os discursos curriculares no final da década de 1990. Temos, então, um campo curricular híbrido, disputado entre as teorias modernas e enfoques pós-estruturais. Por outro lado, para Lopes e Macedo (2010) essa mistura provoca problemas conceituais sobre o currículo. Dificuldade observada, inclusive, entre os sujeitos pesquisados nesse estudo. Para algumas, determinado acontecimento era currículo escolar, para outras não. A dicotomia currículo oculto/oficial, conhecimento científico/popular percorrem o simbólico de como o currículo é significado.

Na pesquisa de campo, as narrativas docentes nos colocam em fluxos de significados. Não se percebe uma consensualidade, mas uma variedade de discurso que evidenciam negociações curriculares cuja natureza é a própria diferença. Compreendendo o currículo com um discurso, parece mais produtivo tomar o currículo como um campo que vem reterritorializando referências e produzindo outras discussões que versam pelo currículo culturalizado, ou seja, é um fluxo de culturas, de discursos, de poder e políticas.

Nessa perspectiva, não há um currículo oculto ou oficial. Não há um currículo que está dentro ou fora. Existem práticas e interesses que legitimam alguns fazeres curriculares e outros não. Com essa intenção conceitual, foi montada uma instalação no segundo GE. A instalação foi produzida pelos/as estudantes que se projetavam no papel, revelando sua relação corpo e exterioridade do mundo. Os moldes não responderam apenas com os significados culturais que inscrevemos nos nossos corpos, mas revelaram muitas emoções: frustração, alegria, desejos e expectativas.

Ora, estamos falando de diferença, o corpo é o que nos põe em cena. O corpo performativo é a experiência com a diferença. Claro, essa experiência pode ser passiva, moldada, um estilo governado por outros, ou pode ser ativo, transgressor, não acomodado, não consoante com as normas. As emoções citadas servem como mediadores interpretativos na medida em que animam a crítica e evidencia o essencialismo da idealidade inscritas no corpo.

A instalação provocou um comportamento nos docentes em que o próprio corpo foi projetado nesse universo. Uma professora revela sua frustração por ter um cabelo que ela significa como feio. No entanto, ela reconhece o poder de contestação da diferença das estudantes que “não se preocupam em usar cremes” e aderem a performatividade de usarem o cabelo que querem. Quando ela diz: “É feio”, não estou desconsiderando que o feio não opera numa lógica de reconhecimento. Esse quadro serve para começarmos a pensar como a diferença é significada. Nesse sentido, nos interessa as negociações que fazemos conosco e com o mundo.

Os textos produzidos no GE nos conduzem a uma análise de que a diferença é notada, entendida e sentida, inclusive a partir das próprias experiências dos professores e professoras.

Nossos estudantes estão enfrentando regras, fissurando-as, contestando-as, mas isso não quer dizer que ocorre de forma livre, espontânea, de como se quer ser. A gente sabe que pode vir um preço com isso (...) que eu acho que virá, mas que será pago (Luiza).

Porque, às vezes, você se sente sem função. Poxa, qual é o meu trabalho, qual a utilidade? Por que, às vezes, a gente se sente inútil dentro daquele contexto? (Cristina).

Na verdade, eu acho que o currículo que a gente executa, né, é aquele que a gente finge que não vê. A gente... fica na linha neutra, não se excede. Sem se exceder, fingindo que não está percebendo toda essa vivência, toda essa efervescência. Então, para a gente, é mais fácil se isentar de tudo isso (Laura).

O que persiste são enquadramentos, mesmo quando estes são questionados. Isso é o mesmo que sempre interrogarmos pelas instabilidades e por um desejo de transformação, como afirma Skliar (2010). Perguntar-se pela instabilidade para alcançar a estabilidade. Isso pressupõe controlar e decifrar a diferença. Como é um projeto impossível, como percebido nas narrativas, a culpa e a ideia de fracasso por não atingirem esses objetivos atravessam os professores e professoras.

Quase de forma consensual, os docentes articulam que estamos diante de novos estudantes, outros sujeitos. Esse novo sujeito é um “novo” como produtos das mudanças das relações de trabalho, na família, sexualidade, das transformações políticas e econômicas. Estamos mais uma vez no terreno de buscar decifrar e reduzir os estudantes. Para Skliar (2010, p. 198), na verdade, estamos diante de um novo sujeito da mesmidade produzido pela escola: “porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas, se repetem exageradamente sobre nomes já pronunciados, são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da alma”. Partindo desse entendimento, o que se percebe é uma tentativa de produzir um jovem ideal, através de leis, do currículo, da ideia de pertencimento, da nomeação e definição.

Essa estrutura de compreensão sobre performatividades e diferença configura um estrato de professoralidades que pode marcar o estudante como aquele que precisa sucumbir a burocratização da escola para ser o outro. O mundo social, nessa visão, é apreensível mediante o acesso à educação formal. Escola e famílias são configuradas como lugares de maior ordem e maior controle, portanto, mais eficientes, logo, devem cortejar com mais intensidade a norma ou “recuperá-la”. Para alguns docentes, “a escola e a família precisam ser mais firmes”. A impressão é que estamos vivendo fora das normas e que, ao recuperá-las, o equilíbrio será restabelecido.

Deste modo, as narrativas docentes sobre os estudantes perpetuam o modelo representacional e ficcional, reiterando estereótipos sobre o jovem estudante. Isso nos coloca em outro quadro: ao estereotipar os estudantes como uma “geração meio perdida”, “que é altamente pessimista”, ou que “tem algo que está demais ou de menos”, como narram os docentes; estamos produzindo discursos educacionais operadas nas relações de poder que produzem conceitos de juventude, que comumente, são subordinadas a perspectiva “adultocêntricas e preconceituosas” (Ribeiro, 2018).

Quando o currículo como espaço da diferença foi posto em jogo na instalação, as narrativas docentes sinalizaram um caminho que aproxima a diferença da construção de identidade, da burocratização, linearidade, redução e governabilidade dos estudantes. A entrada da diferença no currículo pressupõe mais um estágio problemático de exclusão do que de entendimento do currículo como possibilidade de criação e da diferença. Nos nossos diálogos, existe uma precariedade em conceber o espaço curricular como campo inventivo de outras formas de viver que não estejam refém da expressividade de uma cultura docente e curricular rígida, previsível e normativa.

Considerações finais

Durante a pesquisa, foi possível perceber que os docentes estão em crise pelo atravessamento das sexualidades tanto na escola como fora dela. Não receamos em dizer que nossa escola é homofóbica e exclui o estudante LGBTQI+. A homofobia é um ato coletivo. São vários discursos e práticas que a produzem. Contudo, como assinala Foucault (2017), a escola é um espaço de poder. O poder não cumpre apenas o papel de hierarquizar e colonizar. Ele reativa a resistência e sentidos. Onde há poder, há submissão e resistência.

Por fim, reconhecemos que de fato há uma circularidade de discursos sobre currículos, sexualidades, corpo e gênero. Estes discursos estão em disputa e negociação, legitimados em uma relação de poder que produz lugares, nomes. No entanto, as fugas, as rasuras surgem por conta dos movimentos dos habitantes da escola de modo que o currículo burocratizado e prescritivo é desestabilizado e, por consequência, produzindo outros arranjos, outra sociabilidade.

Este trabalho não é mais um desses textos que tentam culpabilizar professores e professoras. Pelo contrário, nesse exercício, o movimento é de culturalizar e historicizar para compreender os significados inscritos nessas categorias no que diz respeito ao cruzamento sexualidades/professoralidades e currículo, adicionando à discussão o político para perceber as negociações que são feitas nesse contexto. Estamos diante de sujeitos produzidos no interior de uma cultura que tem em sua norma, a heterossexualidade. Somos efeito disso, como também somos sua causa.

Com toda precariedade que existe ao interpretar sobre as experiências dos docentes pesquisados, a diferença, no currículo, quando irrompe é apenas vista e sentida, sucumbe à coisificação, porque o currículo, que só percebe a diferença, delimita as condições de aparecimento. Defendemos, então, sem perspectiva de consenso, porque de fato não há consensualidade, que há, na escola, alguns contornos que elegem um projeto de vida previsível, capturável e modelável para seus sujeitos.

O currículo é um espaço híbrido de fluxos de sentido, portanto, de enunciação e negociação, como também lugar de formação docente quando tomado como espaço no qual a experiência do fazer reabilita a teorização sobre currículo e de como se fabrica o cotidiano escolar. Nesse território das professoralidades, foi percebido que persiste, na narrativa dos docentes, um projeto de professores e professoras que versa sobre um docente que tem a responsabilidade de alavancar um projeto de mudança. Tal projeto coloca esses sujeitos em uma encruzilhada: dar conta de políticas pensadas para escola e para

ele, construídas sob os ditames de teoria essencialista e universais que colidem com a irrupção da diferença.

Referências

Araújo, D. B. de, & Colling, L. (2017). Por uma escola que aprenda com as diferenças. In Macedo, E. & Ranniery, T. (Eds.), *Currículo, sexualidade e ação docente*. Petrópolis, RJ: DP et Alii.

Bento, B. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA.

Butler, J. (2017a). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Butler, J. (2017b). *Problemas de gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. (13th ed.). Trad. Renato Aguiar. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Butler, J. (2017c). *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Butler, J. (2017d). *A Vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Certeau, M. de. (2014). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Trad. Efraim Ferreira Alves. (22th Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Derrida, J. (2014). *A escritura e a diferença*. (4th Ed.). Perspectiva: São Paulo.

Lopes, A. C., & MACEDO, E. (Eds.). (2010). *Currículo: debates contemporâneos*. (3th Ed.). São Paulo: Cortez.

Foucault, M. (2017). *História da sexualidade I: a vontade de Saber*. (6th Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadamer, H.-G. (2015). *Verdade e método*. (15th Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41.

Louro, G. L. (Ed.). (2001). *O corpo educado: pedagogias das sexualidades*. Belo Horizonte: Autêntica.

Macedo, E., & Ranniery, T. (Eds.). (2017a). *Currículo, sexualidade e ação docente*. rio de janeiro: dp et alii.

Macedo, E. (2017b). As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e base nacional curricular comum. *Educo-o*, 38, p.507-524, Campinas.

Pereira, M. V. (2016). *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: UFSM.

Ribeiro, W. de G. (2018). Quando “aponta do iceberg está sendo em disputa”: sobre fronteiras, currículo, juventude e diferença. In Tomé, C., & Macedo, E. (Eds.). *Currículo e diferença: afetações em movimento*. (pp. 115-132). Curitiba: CRV.

Ribeiro, W. de G. (2016). Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: quando a diferença faz toda a diferença. *Currículo sem Fronteiras*, 16, n. 3, p. 542-558.

Salih, S. (2017). *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sexualidades, corpo e gênero. (2018). Direção: Maria Goretti Ramos de Almeida. Produção: Maria Goretti Ramos de Almeida. Conceição do Coité, DVD (10 min).

Skliar C. (2010). A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In Lopes, A.C., & Macedo, E. (Eds.). *Currículo: debates contemporâneos*. (3th Ed.). (pp. 196-215. São Paulo: Cortez.