

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Yara de Paula Picchetti**

**REITERAÇÕES E TRANSGRESSÕES À HETERONORMATIVIDADE  
NA ESCOLA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE**

Porto Alegre

2014

**Yara de Paula Picchetti**

**REITERAÇÕES E TRANSGRESSÕES À HETERONORMATIVIDADE  
NA ESCOLA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Seffner

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Porto Alegre  
2014

#### CIP - Catalogação na Publicação

Picchetti, Yara de Paula  
Reiteraões e Transgressões à Heteronormatividade  
na Escola em Tempos de Educação para Diversidade /  
Yara de Paula Picchetti. -- 2014.  
138 f.

Orientador: Fernando Seffner.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Heteronormatividade. 2. Norma. 3. Diversidades  
sexuais e de gênero. 4. Educação para diversidade. I.  
Seffner, Fernando, orient. II. Título.

**Yara de Paula Picchetti**

**REITERAÇÕES E TRANSGRESSÕES À HETERONORMATIVIDADE  
NA ESCOLA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 ago. 2014.

---

Prof. Dr. Fernando Seffner – Orientador

---

Profa. Dra. Guacira Lopes Louro

---

Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi

---

Prof. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza

Porto Alegre  
2014

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação é uma construção coletiva. É por isso que divido o mérito que receberei com outras pessoas que também foram parte importante desta trajetória. Agradeço...

... ao meu orientador Dr. Fernando Seffner pelos nossos encontros dos quais sempre saí renovada para me debruçar novamente sobre a escrita e por sempre me apresentar a novos cafés na cidade.

... à Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer pelas observações e sugestões durante a defesa do projeto.

... à Dra. Guacira Lopes Louro, ao Dr. Henrique Caetano Nardi e à Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza por terem aceitado participar da banca de defesa desta dissertação.

... à Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares, que me acolheu para o estágio de docência e compartilhou comigo sua disciplina na graduação, aguçando-me a vontade de dedicar-me ao ensino.

... a todas as professoras e professores da Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

... aos colegas do grupo de orientação pelas preciosas discussões coletivas dos meus escritos.

... à coordenação do curso Especialização em Educação para Diversidade pela oportunidade de trabalho durante o mestrado e a toda equipe e cursistas pelo compartilhamento de aprendizados.

... a todas professoras e professores das disciplinas que realizei durante o mestrado.

... à CNPq pela bolsa concedida a partir do segundo semestre do curso.

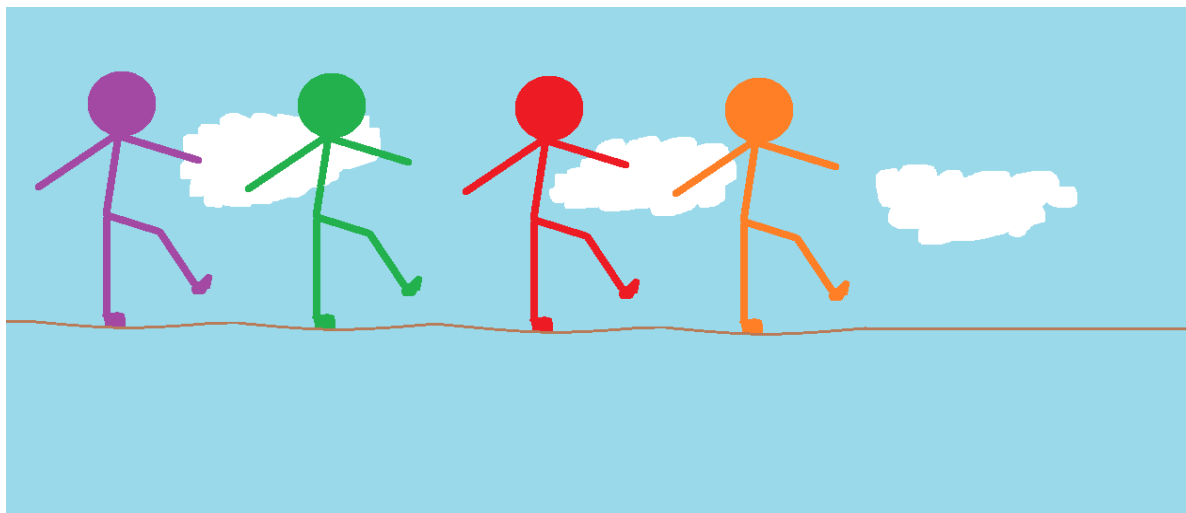
... à direção da escola em que realizei a pesquisa, a todas alunas e alunos que dividiram seus espaços comigo, às professoras que me concederam entrevistas e ao Clube de Cinema.

... a todas autoras e autores de livros e textos que li, os quais também fizeram parte da construção desta dissertação auxiliando-me teoricamente, despertando-me novos *insights* e emprestando seus nomes para citações nos meus escritos.

... à Ms. Beatriz de Paula Souza pela oportunidade de aproximar-me da área da educação e por incentivar meu desejo de pesquisar e escrever.

... às carinhosas visitas paulistanas que recebi durante estes dois anos.

... a Alexandre Albuquerque por construir ideias comigo e por me acompanhar nesta jornada.



### Na corda-bamba da norma

Brincar na corda-bamba requer equilíbrio, sendo necessário muito treino e controle do próprio corpo, com movimentos precisos e atenção permanente para se manter nela. A corda é tênue e sofre abalos com os movimentos mais bruscos, mas dificilmente se rompe. Vendo como o outro se manteve lá também é possível ensaiar seu próprio caminhar sobre a corda. Mas, com tamanha habilidade necessária, poucos são os que conseguem sucesso ao brincar na corda-bamba.

Diferentemente da brincadeira de corda-bamba em que o objetivo é chegar ao ponto oposto do qual se partiu, na vida o objetivo é manter-se nela a maior quantidade de tempo possível. Ou seja, manter-se na norma, normal. E não há um ponto a que se chegar pois nunca se está acabado em termos de performances sexuais e de gênero. Na vida, a norma nem sempre é tão visível quanto a corda da brincadeira, mas as performances necessárias em geral já são bem conhecidas ou rapidamente apreendidas em ambos os casos.

Da mesma forma que na brincadeira, para se manter afinado com as normas sexuais e de gênero é necessário muito empenho: disciplinamento dos gestos e posturas corporais, atenção ao que se diz e preparo para reações imediatas a situações que possam colocar a masculinidade (principalmente) ou a feminilidade em risco. Tarefas estas que geralmente são desempenhadas com grande adesão e alguma motivação, pois manter-se normalizado promete felicidade, admiração, saúde.

Mas não se escolhe brincar ou não na corda-bamba da norma. É uma brincadeira reiteradamente evocada pela qual todos passam: equilibrando-se, caindo, subindo novamente, caindo de novo, mantendo-se, e até mesmo pulando propositalmente. E assim a norma também é bamba, pois além de sujeita à possibilidade de transgressão dos que caem e especialmente dos que pulam, seu percurso aparentemente linear é tensionado pela passagem das pessoas, mostrando-se bem mais incerto do que se espera que seja.

## RESUMO

Esta dissertação trata de modos de funcionamento da norma no campo da sexualidade e relações de gênero em um contexto institucional e político-social de educação para diversidade, em que reiterações e transgressões à heteronormatividade são cotidianamente exercidas. Na contemporaneidade observa-se uma acentuada discursividade acerca das diversidades sexuais e de gênero, com valorização do assunto tanto na mídia quanto na agenda de políticas públicas. Nesta conjuntura, como uma das mais legitimadas instituições de nossa época, a escola é tomada como um espaço estratégico de luta e vem sendo convocada a discutir sexualidade e relações de gênero, gerando possibilidades de tensionamentos da temática no campo da educação. Porém, discursos, instituições e práticas são organizadas de forma heteronormativa em nossa sociedade e a atuação da norma pode provocar arranjos inusitados neste contexto de um projeto de educação para diversidade. Sob a égide da inclusão escolar e através de práticas pedagógicas para diversidade, “novas” sexualidades têm se tornado inteligíveis e aceitáveis, proporcionando reconhecimento e acesso a direitos a sujeitos antes marginalizados ou considerados abjetos. Mas, se por um lado a afirmação identitária e a defesa dos direitos humanos promovem o alargamento dos limites do considerado socialmente normal e a convivência de sujeitos outrora segregados com ampliação do nosso regime democrático, por outro lado também facilitam a normalização dos sujeitos, especificando-os e conformando modos de vida. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista com aporte principalmente dos estudos foucaultianos, utilizei estratégias etnográficas em uma escola estadual da cidade de Porto Alegre com o objetivo de apreender e analisar o funcionamento de normas de sexualidade e gênero em um contexto eminentemente preocupado com uma educação para diversidade. Discuto como a heteronormatividade atravessa o dispositivo da sexualidade e se reatualiza por meio da pressuposição de heterossexualidade, pela marcação dos sujeitos que dissidem da norma, pela reafirmação de categorizações em padrões binários de sexualidade e gênero e pela domesticação da diversidade. Como a reiteração da norma é um processo nunca idêntico ao anteriormente exercido e nem completamente acabado, a eventual transgressão à norma e emersão do novo é sempre uma possibilidade instaurada nas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Heteronormatividade; Norma; Diversidades sexuais e de gênero; Educação para diversidade.

## ABSTRACT

This dissertation deals of modes of operation in the norm field of sexuality and gender relations in an institutional and political-social context of education for diversity, in which reiterations and transgressions to heteronormativity are exercised routinely. In contemporary times there is a sharp discourse about sexual and gender diversity with an appreciation of the subject both in the media and in the public policy agenda. At this juncture, as one of most legitimate institutions of our time, the school is taken as a strategic space of struggle and has been convened to discuss sexuality and gender relations, generating possibilities of the thematic tensions in the field of education. However, discourses, institutions and practices are organized in a heteronormative way in our society and the actions of the standard may cause unusual arrangements in this context of a project of education for diversity. Under the aegis of school inclusion and through pedagogical practices for diversity, "new" sexualities have become intelligible and acceptable, providing recognition and access to rights to subjects previously marginalized or considered object. But, if on one hand the identity affirmation and defense of human rights promote the expansion of the limits considered socially normal and the coexistence of subjects more segregated with expansion of our democratic system, on the other hand also facilitate normalization of subjects, specifying and conforming the ways of life. From a poststructuralist perspective with input primarily from Foucault studies, I used ethnographic strategies in a public school in the city of Porto Alegre with the goal of understanding and analyzing the operation of norms of sexuality and gender in a context eminently concerned with education for diversity. I discuss how heteronormativity goes through the device of sexuality and renews through the presupposition of heterosexuality, by the marking of subjects that disagree with the norm, by the reaffirmation of categorizations in binary patterns of sexuality and gender and the domestication of diversity. As the reiteration of the norm is a process never identical to the previously exercised and not quite finished, the eventual transgression of the norm and emergence of the new is always a possibility brought in daily practices.

Keywords: Heteronormativity; Norm; Sexual and gender diversity; Education for diversity.



## SUMÁRIO

1. Apresentação .....	10
2. Situando a pesquisa: Norma e heteronormatividade e suas relações com sexualidade e gênero .....	19
3. Processos de normalização das diversidades sexuais e de gênero e conexões com a inclusão na contemporaneidade .....	28
3.1. Processos de normalização e a constituição dos sujeitos .....	29
3.2. A emersão das diversidades sexuais e de gênero: Inclusão e práticas para diversidade .....	35
3.3. Escola: Particularidades do campo .....	43
4. A escola da pesquisa: A diversidade está na escola.....	49
5. Produzindo cenas e encontrando a norma.....	64
5.1. Das estratégias metodológicas para apreender a norma .....	71
5.2. Do funcionamento da norma .....	76
5.2.1. Especificando sujeitos: A marcação pela norma .....	77
5.2.2. Instituinto categorizações: A reacomodação da norma .....	81
6. Clube de Cinema: Uma prática pedagógica para diversidade .....	85
6.1. O filme e as gravações .....	90
6.1.1. A produção da heterossexualidade .....	92
6.1.2. A produção da homossexualidade .....	96
6.1.3. Marcas simbólicas, marcas físicas .....	100
6.1.4. Cena final .....	106
7. Reiteraões e Transgressões? .....	109
8. Referências bibliográficas .....	116
9. Anexos .....	125

## 1. Apresentação

A realização de uma pesquisa é sempre um exercício de busca de verdade, nem que essa verdade seja afirmar que há uma infinidade de verdades. Mesmo que o objetivo de uma pesquisa seja desestabilizar verdades, novas verdades são instauradas neste processo: as verdades de que as verdades são instáveis, relacionais, contingentes. Assim, esta dissertação produz uma verdade deste momento, desta pesquisa e feita por esta pesquisadora, e que não poderia ser a verdade de outro momento ou de outra pesquisadora nem que fosse pesquisado o mesmo objeto. E nada disso diminui a importância desta verdade, mesmo sendo esta tão efêmera e transitória. Desse modo, para ser honesta, se assume a provisoriedade do conhecimento e seu arranjo interessado, e assim se situa a perspectiva teórica deste trabalho. Mas, sem hipocrisia, admite-se que em determinados momentos de embate é possível aproveitar a posição de ciência para fazer escutar nossa voz.

Foucault nos conta uma história da sexualidade um pouco diferente da que estamos acostumadas a ouvir. É uma história sobre nossa vontade de saber sobre o sexo, que se arranja em função da produção de verdade sobre este. Vontade de saber essa na qual se insere inclusive a presente pesquisa, e que não deixa de ter efeito de verdade, já que o discurso científico tem sido a principal veiculação de verdade no ocidente. A vontade de saber (e falar) sobre sexualidade paira nos cursos de graduação em psicologia. É um dos assuntos prediletos nas rodinhas de amigos aspirantes a psicólogos. Mesmo dentre os que não se filiam às teorias psicanalíticas, colocar o tema da sexualidade em pauta é uma forma de driblar o superego e liberar o id. Graduada em psicologia em 2009, hoje reatualizo minha vontade de saber inserindo-me em uma linha de pesquisa na qual a sexualidade e as relações de gênero e suas implicações com a educação são o cerne da atenção dos estudos desenvolvidos.

Nos últimos anos observamos uma acentuada discursividade acerca das diversidades sexuais e de gênero. O tema é pauta em eleições e na posse do papa, artistas falam publicamente de suas homossexualidades, pessoas discutem acaloradamente sobre a aprovação do casamento *gay* no Brasil e no mundo. Há intensificação do assunto em noticiários, novelas e mídia em geral. A articulação de movimentos sociais por garantia de direitos de cidadania tem alcançado algumas conquistas. É possível afirmar que a empreitada das chamadas políticas das identidades realizada amplamente pelos movimentos sociais principalmente a partir da década de 1980 no Brasil alcançou e está alcançando um

considerável conjunto de mudanças nos últimos tempos no que se refere ao aumento da participação política e da visibilidade que valoriza a diversidade. Temos maior aceitação social e mais qualidade de vida para a população LGBT<sup>1</sup>.

O tema está na agenda de políticas públicas que atravessam inclusive a educação escolar, que compreendida como campo de formação para cidadania é uma das áreas convocadas para a inclusão das diversidades sexuais e de gênero pelo viés dos direitos humanos na escola e na sociedade. As políticas de inclusão atuam nas escolas com o intuito de proporcionar acesso a todas as pessoas, combatendo o preconceito e a violência e valorizando a diversidade. Hoje já não é comum encontrar pessoas afirmando-se homofóbicas. Corre um discurso politicamente correto de respeito e há até mesmo um clima de celebração das diversidades sexuais e de gênero.

Tudo isso concomitantemente à manutenção em nossa sociedade da heterossexualidade como pressuposta e referência. Vivemos em uma sociedade que desde pelo menos o século XVIII agencia normas de sexualidade e gênero em que o poder e o saber são instrumentos de investimentos que formam, por diferentes modos, arranjos que legitimam a heterossexualidade enquanto padrão a ser seguido. Como compreender esse aparente paradoxo então? Como a atual efervescência da discursividade sobre as diversidades sexuais e de gênero disputa espaço com a heteronormatividade? Será que vivemos na atualidade um momento de ruptura e finalmente estamos próximas do fim da normalização no campo da sexualidade e da almejada liberdade sexual? Seria a grande quantidade de diversidade uma desestabilizadora da heteronormatividade? Uma inundação de diversidades seria capaz de acabar com a hegemonia heterossexual e fazer com que a heterossexualidade se tornasse apenas mais uma das sexualidades?

Bem, nesta dissertação, minha aposta aproxima-se da negativa para estas perguntas. Minha aposta é que a celebração das diversidades não chega a deslocar a norma, ou pelo menos não como gostariam os discursos da diversidade. Enquanto cresce o campo da diversidade, em que dela muito se fala e com ela muitos se identificam, pouco se faz para torcer a norma, fazê-la falar, trazê-la para o debate. Enquanto os holofotes irradiam para as diversidades, a norma se expande às sombras. Com isso, não pretendo discorrer sobre

---

<sup>1</sup> Utilizo a sigla LGBT principalmente para me referir ao movimento social ou a pessoas auto-reconhecidas como lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais. Ressalto que seu uso é provisório, pois nomenclaturas são passíveis de mudanças de acordo com o contexto e momento histórico, principalmente considerando que são infinitas as possibilidades de viver e nomear as sexualidades e experiências de gênero. Sublinho que já hoje alguns autores adicionaram outras letras à sigla para incluir diferentes grupos, como I para Intersexo e Q para *Queer*.

equívocos dos movimentos sociais e das políticas para diversidade (embora estes possam existir), pois não estou em posição de fazê-lo e nem é este o meu objetivo. O que pretendo é ressaltar que a norma não é algo que se modifique apenas alargando o campo da diversidade, proporcionando a ela visibilidade e associando-a a mensagens positivadas. Além disso, que efeitos a própria norma pode provocar na diversidade? Estaria esta diversidade, mesmo em crescente reconhecimento, sendo domesticada pela norma? E é por isso que na minha pesquisa procurei olhar para as manifestações da norma, as formas como ela aparece e as estratégias por meio das quais atua, com foco em sexualidade e gênero. A estratégia metodológica escolhida foi a etnografia e o espaço, a instituição escolar.

Assim, meu objetivo não é observar as expressões das diversidades de sexualidade e gênero dentre estudantes e professoras, mapeando as formas de manifestação das sexualidades dissidentes da heterossexualidade na escola, mas meu objetivo consiste em observar as manifestações da norma havendo um contexto de discursividade acerca das diversidades como pano de fundo. Dessa forma, surgem outros questionamentos menos diretivos, os quais guiaram meus caminhos durante a pesquisa: Quais articulações normativas se engendram no dispositivo da sexualidade neste atual cenário? Como estão funcionando as normas de sexualidade e gênero neste contexto?

No final do primeiro semestre do mestrado iniciei uma atividade como tutora à distância em um curso de especialização cujo público-alvo eram professoras e professores da rede pública de escolas do estado do Rio Grande do Sul. O curso Especialização em Educação para Diversidade foi uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) pela UAB/CAPES (Universidade Aberta do Brasil/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sediado na FACED/UFRGS (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). A atuação como tutora foi muito significativa para traçar aproximações com particularidades escolares, desafios enfrentados pelas professoras nas escolas e especificidades relacionadas à temática da diversidade neste espaço na contemporaneidade. Algumas vivências junto a estas professoras serviram de motor para fomentar minha curiosidade. Deparei-me com professoras que como estudantes se saíam relativamente bem nas atividades, pois conseguiam apreender os discursos proclamados para uma educação para diversidade. Porém, em outros momentos de discussões em que se sentiam mais livres para trazer suas experiências profissionais, questionavam a universalidade dos direitos, os condicionando a mudanças de comportamentos dos alunos e sob pretextos meritocráticos. Estas experiências me ajudaram, de certo modo, a amadurecer meu problema de pesquisa na

medida em que se explicitava que o discurso da diversidade e da inclusão constitui-se em meio a um complexo jogo em um campo bastante minado.

Do encontro entre os dois campos de saber nos quais me situo – a psicologia na graduação e a educação no mestrado – o subjetivo e o pedagógico embaralham-se e formam um ponto de tensão nos meus questionamentos. Enquanto a educação pode mais facilmente ser alinhada a questões envoltas às condições nas quais subjetividades são produzidas, tendo historicamente uma ampla atuação na prescrição de normas, as questões acerca das formas de produção das subjetividades podem encontrar muitos subsídios na psicologia, que tem se constituído de modo a ser acesso e veiculação da verdade sobre os sujeitos, tendo assim também seu papel em relação a processos normativos ao anunciar critérios de verdade. Essa caracterização dos dois campos não pretende reforçar a disciplinarização dos saberes exigida no contexto acadêmico desde a modernidade, delimitando-os de modo a estancá-los, mas ser uma reflexão acerca de meus pertencimentos (disciplinares) acadêmicos de modo a explicitar neste trabalho meus interesses e atravessamentos.

Surge assim deste encontro, como uma de minhas principais preocupações, as relações dos sujeitos com as interpelações culturais, entrecruzando-se normatizações e brechas para invenção de si, possibilidades de agência, reproduções, adaptações, ressignificações, sujeições e desfrutes. O sujeito constituindo-se em relação às normas, às normas sexuais e de gênero, à ordem social heteronormativa. Desse modo, neste trabalho pretendo problematizar normas culturais sexuais e de gênero e suas implicações na constituição dos sujeitos, atualmente articulando-se pelo regime heteronormativo a partir de todo um aparato social e diversas práticas em nossa cultura. Esta pesquisa se debruçará sobre os desdobramentos desse processo no ambiente escolar, um lugar que desempenhou na vida de muitos de nós um importante papel no reconhecimento e produção da norma e atualmente está implicado com a universalização do acesso à educação e atravessado por discursos pró-diversidade.

Então, no capítulo 2 desta dissertação “Situando a pesquisa: Norma e heteronormatividade e suas relações com sexualidade e gênero” discuto sobre os conceitos a partir dos quais pretendo trabalhar e procuro explorar como norma, sexualidade e relações de gênero estão implicados de modo a constituírem a heteronormatividade. Já no capítulo 3 “Processos de normalização das diversidades sexuais e de gênero e conexões com a inclusão na contemporaneidade” discorro sobre a constituição dos sujeitos na modernidade, a emersão das diversidades sexuais e de gênero, sua luta pela aquisição de direitos e algumas particularidades escolares no que se refere a processos de normalização e inclusão das

diversidades. É através das relações e tensões entre estes elementos que se constitui o contexto político e social em que se insere minha problemática de pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, a escola escolhida fica na região central de Porto Alegre, próxima à UFRGS, e é bastante conhecida no meio acadêmico. Em função disso, já tinha ouvido falar que ali era um espaço em que a diversidade era tema pedagógico e assim achei que seria uma escola interessante para explorar meu tema de pesquisa. Ou seja, ocorreu-me se seria possível observar a sobrevivência da norma e da heteronormatividade em um ambiente escolar eminentemente preocupado com questões relativas à diversidade. Porém, se durante a pesquisa não se confirmasse a hipótese de ser esta uma escola em que as questões relativas à diversidade estão à tona e são tema explícito do trabalho pedagógico, isso não chegaria a comprometer a pesquisa já que ainda assim a instituição estaria inserida em uma discursividade político e social sobre a diversidade característica deste momento histórico, que faz com que os discursos da diversidade sejam presentes e de alguma forma atravessem nossas práticas nas mais diversas instâncias e instituições. Assim, dediquei parte deste trabalho a caracterizar os modos como a diversidade aparece nesta escola para a partir disso discutir a atuação da norma nesta instituição específica.

Das minhas inserções anteriores em espaços escolares enquanto psicóloga sempre fui interceptada por ansiosas demandas de respostas e resultados. Em uma de minhas experiências, acompanhava crianças e adolescentes que haviam sido encaminhadas para atendimento psicológico por apresentarem queixas escolares (em geral “inadequações” de comportamento e “dificuldade” de aprendizagem). Durante minhas visitas à escola destas crianças e adolescentes, percebia que as profissionais haviam, de alguma forma, desistido do(a) estudante encaminhado(a) e conferiam ao trabalho da psicologia a “resolução do problema”. Já em outro momento, quando trabalhei na assistência social na periferia de São Paulo, ao chegar nas escolas da região eu encontrava profissionais horrorizadas com as histórias de tráfico, abuso sexual e violência doméstica que apareciam cotidianamente e com a urgência que esses assuntos requerem. Enquanto pesquisadora, não deixo de ser psicóloga e também continuo ocupando um lugar de suposto saber. Porém, as demandas que me são exigidas agora mudaram substancialmente, de encontrar respostas para fazer perguntas, ainda que nenhuma das posições dispense as duas tarefas. As perguntas movimentam, abrem um vasto leque de possibilidades, despertam a curiosidade. As respostas que já estão prontas fixam e emolduram, e apenas as que são engendradas durante o processo são demandadas e aceitáveis em uma pesquisa, sublinhando-se sempre seu caráter contextual e provisório.

Para a minha inserção em campo, precisei me adaptar a este novo lugar na escola, que agora era menos de psicóloga e mais de pesquisadora. Devido as minhas experiências anteriores, tive que tomar o cuidado para não idealizar esta escola. Além do fato de eu ter me deslocado daquele contexto em que se desenrolavam sofridas experiências nas periferias de São Paulo, ainda poderia presenciar um ativo e desejável engajamento no trabalho pedagógico com as questões da diversidade nesta escola em que estava realizando minha pesquisa. Assim, mantive em mente que não estava mais em uma megalópole, nem em regiões periféricas da cidade e que a diferença de lugar que agora ocupava poderia engendrar vivências significativamente diferentes das anteriores. Ainda dentre os cuidados para não deixar que certo deslumbramento pessoal embrenhasse na pesquisa, utilizei-me bastante da voz das minhas interlocutoras para me auxiliar a caracterizar a escola enquanto contexto disto que parece ser o seu principal brilho na atualidade: a diversidade, principalmente as diversidades sexuais e de gênero. É a caracterização deste contexto escolar que trago no capítulo 4 “A escola da pesquisa: A diversidade está na escola”.

Além das entrevistas com três professoras e uma ex-professora da escola, também compõem meu corpus de pesquisa: fotografias (que não anexei nesta dissertação para não expor e tornar a escola reconhecível) e anotações do diário de campo. Estes materiais serão discutidos no capítulo 4 para a caracterização da escola, sendo que as anotações do diário de campo serão focadas nos capítulos 5 e 6 para a discussão sobre a norma a partir de cenas escolares.

No capítulo 5 “Construindo cenas e encontrando a norma” faço uma discussão sobre a etnografia e apresento, por meio de cenas, as estratégias metodológicas que utilizei para apreender a norma e as suas formas de funcionamento que observei em diversos momentos e espaços escolares. No capítulo 6 “Clube de Cinema: Uma prática pedagógica para diversidade” continuo a discussão sobre a norma e a constituição da heteronormatividade, mas o faço em relação a cenas produzidas a partir de uma atividade pedagógica programada e realizada na escola, que teve começo, meio e fim, chamada Clube de Cinema. Essa atividade consistiu na criação e gravação por alunos e alunas de um filme cuja temática é a luta contra a homofobia.

Dessa forma, proponho-me a analisar reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola por meio da observação da norma. Porém, nunca pretendi operar uma divisão maniqueísta, classificando as práticas escolares em más e boas ou reiterativas e transgressivas. É essa uma das discussões do capítulo 7 “Reiteraões e

transgressões?” em que retomo alguns pontos que foram apresentados até então, procurando realizar um balanço das discussões sobre as relações dos sujeitos com a norma no ambiente escolar e o quanto estas são capazes de reiterar e transgredir a heteronormatividade.

Meu foco nesta dissertação é descrever e analisar a relação dos sujeitos com as normas de sexualidade e gênero e suas especificidades em um contexto de educação para diversidade. Embora outros marcadores sociais para além de sexualidade e gênero tenham surgido nas relações escolares durante a pesquisa e eu reconheça que realizar uma análise interseccional seria interessante para distinguir configurações e hierarquias que se expressam nas relações de poder, optei por não problematizá-los para discutir a norma. Isso me levaria a um terreno muito complexo e não considere que fosse o caminho mais produtivo para pensar a heteronormatividade. Assim, escolhi ativamente os materiais produzidos durante a pesquisa para pensar o meu tema, deixando de lado outros não menos interessantes, mas que eu não tinha condições de integrar em uma série para análise.

\*

Neste trabalho, muitas vezes me refiro ao sujeito moderno ou a características da modernidade. Quando o faço, aludo mais a uma forma de racionalidade ocidental em que predominou determinada concepção de sujeito que a uma demarcação de tempo. Mas, se formos datá-la, em geral fala-se de modernidade a partir do século XIX com algumas condições de possibilidade já no século XVIII. É nesse período histórico em que surge a escola que conhecemos hoje, que ainda acompanha alguns aspectos do pensamento da época em que foi concebida.

Dentre as características da modernidade às quais me refiro ao longo deste trabalho está a presença de metanarrativas, que pretendem traçar explicações universais e totalizantes, solidificando determinados conhecimentos científicos enquanto verdadeiros e produzindo consensualidade. Outra característica que se observa é a ordenação sistemática das coisas, sendo a oposição binária (bem/mal, normal/anormal, etc) uma de suas formas. Há a valorização da cientificidade e a ascensão de diversos especialismos. Em relação ao sujeito, este é tido como centrado, consciente e autônomo. Muitas das críticas a estas concepções estão ancoradas em perspectivas pós-estruturalistas, que apesar de marcadas pela multiplicidade e não ser possível unificá-las, em geral assumem que a ciência e o



conhecimento não são neutros e compartilham a proposta de um novo modo de pensar sem recorrer a pressupostos universalistas, em que o sujeito passa a ser compreendido como inserido em culturas e constituído pela linguagem nas relações de poder.

A linguagem e as relações de poder enquanto produtivas e constitutivas dos sujeitos e de práticas culturais atravessam as discussões deste trabalho. Com a virada linguística, a linguagem deixa de ser vista como representante da realidade para ser compreendida enquanto participativa da construção do que se chama de realidade. Desse modo, não é mais constativa com sentidos fixos intrínsecos aos objetos, mas sim constitutiva dos objetos que nomeia, em que os sentidos são incompletos e se dão de forma relacional. Assim, a linguagem pode ser compreendida como o “*locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2012, p. 16), produzindo combinações singulares e contextuais. Dessa maneira, assumem-se outros (des)contornos teóricos, pluralizando não somente a linguagem mas também a cultura (VEIGA-NETO, 2003a).

Por ser este um trabalho situado na área dos estudos de gênero a partir da perspectiva pós-estruturalista, em que a linguagem é compreendida como constituinte daquilo que nomeia instituindo assim relações e posições que produzem diferenças, faz-se necessária uma discussão sobre o uso dos gêneros na linguagem. Por meio do masculino genérico, historicamente a linguagem tem demarcado a hegemonia masculina em detrimento do apagamento político feminino. Para dar visibilidade ao lugar feminino, alguns textos adotam em suas escritas o “(a)” seguindo as palavras masculinas, estratégia bastante utilizada até mesmo em outros campos de conhecimento que não os estudos de gênero. Porém, considero que a adoção desta forma reforça o consentimento com o binarismo dos gêneros e em alguns de seus usos mantém a dominância masculina, já que é o “a” que vai para dentro do parênteses na maioria das vezes. Para lidar com este problema em uma linguagem em que as desinências de gênero permitem apenas dois tipos de flexões, alguns textos têm utilizado símbolos como “x” “@” no lugar de “a” “o”, na tentativa de desconstruir este binarismo. Apesar de reconhecer como legítima esta estratégia, não a utilizo por tornar o texto ininteligível nos meios que não têm gênero e sexualidade como seus focos de discussão, e por já ter presenciado, mais de uma vez, pessoas de outras áreas rejeitando a leitura de textos que são escritos desta forma, o que restringiria ainda mais o alcance já curto dos nossos textos acadêmicos. Desta forma, por considerar que nenhuma estratégia seja suficiente para sanar os problemas decorrentes de nossa linguagem no que se refere aos gêneros, optei pela utilização de diversas delas em diferentes momentos.

Assim, utilizo o feminino para me referir à minha atuação enquanto pesquisadora, mas também me utilizo do “(a)”, “(o)” em outras situações. Porém, para não invocar a todo o momento os gêneros no mesmo instante que gostaria de vê-los desconstruídos, também procuro utilizar substantivos que não permitem flexão de gênero. Como estes muitas vezes me faltam, também utilizo os gêneros a partir da representatividade numérica, como é o caso das professoras nas escolas, que se apresentam em maior quantidade que os professores, deixando claro que esta estratégia não tem o objetivo de invisibilizar os sujeitos homens neste caso, e mulheres em outros casos. Essa dispersão de estratégias tem como objetivo trazer uma utilização mais indistinta para os gêneros, atribuindo-lhes um caráter um pouco mais aleatório a fim de esvaziar a importância de sua fixação. Dessa forma, não rejeito o uso do masculino genérico como mais um dos usos do gênero na linguagem. Consonante como meu trabalho, procuro desestabilizar a norma alargando a lógica de uma escrita que constitui o feminino a todo o momento sempre se afirmando e contestando um lugar. Procuro utilizar a lógica de quem já está convivendo entre, e assim, ao invés de lutar contra o masculino genérico, utilizarei também o feminino genérico como mais uma das estratégias.

## 2. Situando a pesquisa: Norma e heteronormatividade e suas relações com sexualidade e gênero

Frequentemente quando se pensa em norma remete-se à proibição, restrição, inibição e bloqueio, em que essa é entendida como lei ou regramento. Embora a norma também possa adquirir o sentido de negatividade da regra explícita, neste trabalho enfatizarei o aspecto mais sutil da norma e seu caráter produtivo, em que essa está implicada com a constituição dos sujeitos e ligada à concepção positiva de poder (CASTRO, 2009, p. 309). Ewald (2000, p. 81) observa que o projeto de Foucault de escrever uma história das relações sujeito-verdade no ocidente conduziu o autor de maneira recorrente à verificação de que, nas sociedades modernas, estas relações passavam pelo desenvolvimento e a multiplicação articulada das práticas da norma, constituindo nossa sociedade enquanto uma sociedade de normalização (FOUCAULT, 2005, p. 302).

A norma disciplinar é saturante, ou seja, abrange normais e anormais (VEIGA-NETO, p. 90, 2003b). Assim, não há exterioridade à norma, pois seus elementos são produzidos e ordenados no domínio da normalidade ou anormalidade, por comparação e oposição. A norma é a referência que se institui neste processo. Desse modo, normais e anormais são constituídos e classificados em relação um ao outro a partir da norma. A norma remete o indivíduo ao conjunto, comparando-o e distribuindo-o em níveis de adesão e correspondência aos processos normativos.

Mas a norma não é um critério estático. Ela é veículo para o exercício do poder<sup>2</sup> cujo movimento resulta na normalização (FONSECA, 2012, p. 90). Em diálogo com Cangilhem, Foucault (2001, p. 62) afirma que a norma é portadora de uma pretensão de poder e que está ligada a uma tecnologia positiva de intervenção e transformação. Assim, o que a caracteriza não é o uso da força, mas uma lógica, uma economia, uma maneira de o poder refletir as suas

---

<sup>2</sup> O poder aqui é compreendido a partir da formação de campos de luta e negociação. O poder em Foucault trata-se antes de “relações de poder que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos” (REVEL, 2005, p. 67). As relações de poder são constituídas enquanto situações estratégicas e que estão sempre implicadas com a produção de saber. Assim, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” (FOUCAULT, 2004, p. 27). Essa relação poder-saber fica evidente na temática da sexualidade, que foi constituída e simultaneamente investida pelo poder à medida que se tornou objeto de conhecimento médico, psicológico, pedagógico. Assim, o poder produz, incita e educa. Nesse sentido, participa das produções linguísticas e culturais e está implicado inclusive com a constituição do sujeito. O poder impõe uma lei de verdade que torna o indivíduo um sujeito porque preso à sua própria identidade e porque submetido ao controle e dependência (FOUCAULT, 1995, p. 235).

estratégias e definir os seus objetivos (EWALD, 2000, p. 78).

As construções normativas são pressupostos silenciosamente compartilhados e compulsoriamente assimilados que fazem funcionar expectativas sociais, mas, pressupostos estes que não se realizam a partir de apropriações de elementos culturais acabados, e sim como efeitos ativamente produzidos pelos sujeitos na linguagem e na cultura. Por meio de pedagogias da sexualidade e do gênero (LOURO, 2000b), saberes formais e informais difundem-se de modo a ensinar modos de ser e viver no que se refere à sexualidade e às relações de gênero, propagando normas. Através destas pedagogias, múltiplas esferas sociais exercem o disciplinamento de corpos e a condução de condutas de forma “muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (ibidem, p. 17), pois também contam com o aprendizado de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos passam a exercer sobre si mesmos ao longo da vida. Principalmente a fim de garantir as normas sociais de gênero, uma incisiva disciplina exercida por diversas instâncias como meios midiáticos, instituições, figuras de autoridade e também por pares atua sobre os sujeitos apreendendo os detalhes de seus gestos, incitando o treinamento de condutas esperadas e promovendo sanções aos que escapam às normas de sexualidade e gênero engendradas na cultura.

A norma necessita de constante repetição para sua materialização e perpetuação, e isto acaba por caracterizar tanto sua constituição quanto sua instabilidade, instaurando assim a possibilidade de transgressão, sendo

em virtude dessa reiteração que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o "sexo" é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do "sexo" em uma crise potencialmente produtiva. (BUTLER, 2000, p. 163-164)

Ou seja, uma norma institui o mesmo, mas nunca o idêntico (RODRIGUES, 2012, p. 153). Assim, a norma é constituída na cultura e reiterada em práticas cotidianas por meio de pedagogias culturais, o que nunca se dá nas mesmas circunstâncias que possibilitaram as condições para o surgimento da norma. Portanto, a norma não pode ser analisada à parte às suas condições de possibilidades e seus efeitos, pois estes são imanentes à norma, já que a norma não existe em si, mas em atuação. Desse modo, “não se pode pensá-la como exterior a seu campo de aplicação, e isto não somente porque ela o produz, mas principalmente porque, produzindo-o, ela [norma] produz a si mesma” (MACHEREY, 1989 *apud* FONSECA, 2012,

p. 60).

Dessa forma, para além de tentar definir a norma e estabelecer seu modo de funcionamento fazendo com que esta pareça autônoma e protagonize uma personificação, procuro compreendê-la a partir de sua construção contextual, cultural e processual. E, por conta disso, é possível apreender a norma por meio de suas relações. É possível observá-la em situações que sejam similares, evocando os mesmos significados e condutas e atuando de forma análoga, já que muitos elementos culturais são compartilhados em contextos semelhantes. Do mesmo modo, também é possível utilizar estes contextos semelhantes para observar os pequenos detalhes que fazem com que a norma apareça de maneira diferente. Isso nos permite captá-la em algum nível e descrever as dinâmicas que opera por meio de relações de poder no dispositivo da sexualidade, constituindo a heteronormatividade.

Para Foucault (1999), principalmente a partir do século XVIII, as sociedades ocidentais modernas trataram de colocar o sexo em discurso, tornando-o alvo de intervenção e objeto de conhecimento. O sexo foi incitado e investido pelo poder-saber no âmbito de diversas instâncias, configurando assim, o que o autor chamou de dispositivo da sexualidade<sup>3</sup>. Desse modo, a sexualidade é um dispositivo histórico em que seus elementos “encadeiam-se uns nos outros segundo algumas estratégias de saber e de poder” (ibidem, p. 50). No domínio da sexualidade, a norma aplica-se tanto ao corpo dos sujeitos quanto à população, articulando os mecanismos que atuam na disciplina e no biopoder. Assim, a norma acompanha dinamicamente o dispositivo da sexualidade enquanto seu produto e também sua sustentação, participando de processos de objetivação e subjetivação<sup>4</sup> e propagando-se na cultura. Nessa malha poder-saber, em nossa cultura, temos a heterossexualidade instituidora de efeito de verdade. É uma verdade que não precisa afirmar-se enquanto tal, já que é legitimada por outros meios e assim naturalizada. Apesar de a manutenção da hegemonia heterossexual não ser sua estratégia única e global (ibidem, p. 98), no dispositivo da sexualidade movimenta-se uma complexa rede em função da heteronormatividade.

A heteronormatividade é o nome que têm recebido os arranjos e efeitos da atuação da norma no campo da sexualidade. Refere-se a toda rede que atravessa o dispositivo da sexualidade produzindo processos de normalização que constituem a heterossexualidade

---

<sup>3</sup> Para Foucault (1979b, p. 244), dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.”

<sup>4</sup> Os processos de normalização a partir da disciplina e do biopoder e suas implicações com os processos de objetivação e subjetivação dos sujeitos serão melhor discutidos no próximo capítulo.

enquanto hegemônica, tornando-a pressuposta e conferindo a ela efeito de naturalidade. O termo foi cunhado por Michael Warner e designa “um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão” (WARNER, 1993 *apud* JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

Muitas são as condições que possibilitaram a heteronormatividade. Dentre essas, estão o pensamento dicotômico típico da modernidade, a forma como a sexualidade e principalmente a homossexualidade foi investida pela psiquiatria desde o século XIX e o peso que as ciências da natureza e a estatística têm em nossa cultura, dando enfoque ao corpo a partir de uma concepção de sexualidade essencialista ligada à reprodução e a outros processos relacionados à gestão da vida da população. Muitos estudos que partem de uma concepção construcionista da sexualidade discutem que esse *status* da heterossexualidade é sustentado principalmente pela suposição de coerência entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003b), que prevê combinações lineares e fixas no campo da sexualidade.

Assim, rejeitando perspectivas essencialistas, neste trabalho a sexualidade é compreendida como construção social complexa, produzida pela linguagem, incitada nas relações de poder e que se consolida no indivíduo de forma a fazer parte de sua subjetividade. Sua manifestação no âmbito individual não é compreendida enquanto produção psíquica, portanto, mas experimenta aspectos de singularidade ao atravessar a subjetividade somente na medida em que também é fruto de interpelações sociais e históricas engendradas no dispositivo da sexualidade. Dessa forma, a sexualidade constitui-se como um produto e difere do sexo e do gênero, embora estejam culturalmente em estreita vinculação.

A partir da década de 1960, teóricas feministas começaram a utilizar o conceito de gênero em distinção de sexo, para referir-se a construções sociais do masculino e do feminino “como meio para minar a abrangência de 'sexo'” (NICHOLSON, 2000, p.11). Nesta perspectiva, há ênfase no caráter construído dos gêneros. Porém, é a materialidade do sexo que determina ou fundamenta tais construções, ou seja, o sexo é compreendido como um dado biológico auto-evidente que precederia o gênero. Divergindo destas ideias, mas ainda preocupadas com o conceito de gênero, teóricas filiadas ao pós-estruturalismo, principalmente a partir da década de 1990, começaram a questionar a percepção de que o corpo determina o gênero, ou seja, questionou-se o corpo e o próprio sexo como um dado natural e pré-discursivo. Dessa forma, surge a compreensão de que o sexo é criado na medida em que é alvo de diferenciação e de investimento da linguagem, ou seja, o sexo passa a ser visto como

um constructo forçosamente materializado através da reiteração de normas (BUTLER, 2000, p. 152).

Assim, nesta perspectiva, a linguagem passa a ter papel constitutivo, a partir da qual se compreende gênero como produção discursiva inscrita em relações de poder. As relações de gênero englobam

todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (MEYER, 2012, p. 16)

Os gêneros são processos formados por sequências de atos repetidos no interior de um quadro regulatório que se cristaliza para produzir aparência de naturalidade (BUTLER, 2003b). Assim, são construções nunca acabadas, mas em permanente repetição, que em nossa sociedade fazem com que subjetividades sejam engendradas e corpos sejam constituídos e reconhecíveis como mulheres/meninas e homens/meninos. Em nossa cultura, os gêneros são construídos de forma binária e suas fronteiras sustentadas por oposição, ou seja, o gênero feminino é constituído a partir da negação de características do gênero masculino e vice-versa, o que faz do conceito de gênero uma categoria relacional.

Durante processos de socialização, que se iniciam antes mesmo do nascimento dos indivíduos, as normas de gênero participam dos processos de constituição destes enquanto sujeitos, construindo subjetividades. Mas os sujeitos podem a estas podem resistir, já que as normas são produzidas em relações de poder. Desse modo, ao passo que os sujeitos constituem-se na norma produzindo feminilidades e masculinidades, a norma é constituída de determinados modos por estes sujeitos. As feminilidades e masculinidades produzidas pelos sujeitos e corporificadas não se restringem a estes, mas também perpassam por diversos aparatos sociais:

As instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. (ibidem, p. 18)

A lógica binária está inscrita em uma tradição ocidental moderna. Assim como outros dualismos (bom/mau, certo/errado, limpo/sujo), sexualidade e relações de gênero estão organizadas por essa lógica em nossa cultura, produzindo processos de diferenciação e hierarquização e portanto, implicadas em relações de poder. Os dualismos no campo da

sexualidade e do gênero produzem uma estreita articulação entre estes. A sustentação do binômio homossexualidade/heterossexualidade depende da divisão binária do gênero na medida em que um relacionamento afetivo-sexual é identificado como homossexual apenas se os sujeitos envolvidos são reconhecidos como do mesmo gênero, e no que se refere à heterossexualidade, se são reconhecidos como do gênero oposto. Da mesma forma, a divisão binária feminino/masculino é garantida pelo binômio homossexualidade/heterossexualidade, na medida em que descumprimentos aos papéis sociais de gênero estabelecidos são associados à homossexualidade e a adequação à heterossexualidade. Nesse quesito, é possível observar então, uma valoração que hierarquiza homossexualidade e heterossexualidade. Formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade são associadas à heterossexualidade em nossa cultura, operando-se portanto, um padrão heteronormativo.

Assim, a adesão a padrões sociais de gênero torna os corpos heterossexualizados, reconhecíveis ao outro enquanto congruentes à ordem social heteronormativa. Mas, corpos e subjetividades também se constituem de modo a “escapar” em alguns aspectos a delimitações impostas pelos padrões de gênero e sexualidade. Quando isto acontece, estes sujeitos acabam por ocupar um lugar socialmente deslegitimado e não raro hostilizado, já que expressam “o que não se deve ser”. Porém, ao mesmo tempo também trazem consigo a potencialidade de borrar as fronteiras cotidianamente restabelecidas por operações normativas. Em certa medida, todas as pessoas escapam em um ou outro aspecto em algum momento de suas vidas, pois o custo para uma detalhada adequação ao suposto modelo ideal é alto e difícil de ser atingido. Além disso, este modelo ideal a ser alcançado não tem suas normas tão fixamente estabelecidas, pois, apesar de haver várias constâncias culturais de muitos elementos, há também inconstâncias e variabilidades, sendo as prescrições de sexualidade e gênero relativamente móveis em relação ao contexto em que estão inseridas.

Certo fluxo pelas fronteiras das oposições binárias tem um pequeno espaço no reconhecimento social, mas o sujeito que as atravessa se torna marcado e só adquire inteligibilidade enquanto sujeito quando volta a ser fixado em um dos pólos das divisões. Também há um reconhecimento social de certa variabilidade das formas de ser dentro das categorias definidas pelas divisões, mas não sem o estabelecimento de uma hierarquia dentro destas, sendo os sujeitos mais valorados os que cumprem o papel ideal, dominante para seu gênero, configurando feminilidades e masculinidades hegemônicas. Assim, percebe-se que a norma permite a construção de um nivelamento das diferenças em graus de cumprimento e adesão aos padrões sociais.



A explicitação do entrelaçamento entre questões de gênero e sexualidade permite visualizar que a regulação de um remete ao controle do outro e vice-versa, e que essa relação sustenta a heteronormatividade. Suas expressões não se restringem a relações interpessoais e cumprimento de papéis sociais de gênero. Ambos, sexualidade e relações de gênero estabelecem divisões sociais hierárquicas que são difundidas pelo tecido social e incorporadas por instituições. Bem como a oposição feminino/masculino, a oposição homossexual/heterossexual “organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos” (LOURO, 2001, p. 549).

Gayle Rubin (1993) chama a atenção para a intrínseca relação entre gênero e sexualidade quando afirma que gênero “supõe que o desejo sexual seja direcionado ao outro sexo” (ibidem, p. 12). A partir disso, a autora concebe a heterossexualidade obrigatória originada no que denominou sistema sexo/gênero como mecanismo de opressão e propõe a eliminação das sexualidades obrigatórias, imaginando uma sociedade andrógena (ibidem, p. 22). Em “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica”, Adrienne Rich (2010) traça uma crítica à concepção naturalizada de mulher enquanto heterossexual. O termo cunhado, “heterossexualidade compulsória” expressa, além da pressuposição, também uma obrigatoriedade de heterossexualidade, “algo que tem sido imposto, administrado, organizado, propagandeado e mantido por força” (ibidem, p. 35).

Heterossexualidade obrigatória e heterossexualidade compulsória podem ser considerados conceitos precursores do conceito de heteronormatividade. É possível compreendê-los pela lógica de que a norma heterossexual atua no sentido de manter a maioria da população dentro das fronteiras da heterossexualidade, sancionando a todas e estabelecendo hierarquias. A partir disso, toma-se a heteronormatividade como os modos pelos quais a norma heterossexual obrigatória e compulsória é constituída em e funciona na rede das relações de gênero e expande-se pelo tecido social tornando a heterossexualidade hegemônica.

O presente trabalho aproxima-se de autores que propõe a utilização do termo como referência a uma forma de organização social, com enfoque em processos de normalização. Santos (2007) afirma que a heteronormatividade atravessa e constitui as instituições sociais e o modo como pensamos a vida e a cultura. Louro (2009, p. 90) assinala que porque empreendido de maneira continuada e constante pelas mais diversas instâncias sociais é que o processo de reiteração da heterossexualidade adquire consistência e invisibilidade. Para Miskolci (2009, p. 156-157),

A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo para aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade.

Assim, a heteronormatividade refere-se à atuação da norma heterossexual e seus desdobramentos, produzida em meio a relações de poder e funcionando com um conjunto de estratégias. É uma ordem social, histórica, política e cultural, que juntamente com as relações gênero integra o dispositivo da sexualidade, produzindo compulsoriedade e pressuposição de heterossexualidade, constituindo subjetividades e conduzindo não somente desejos e práticas sexuais, mas também modos de vida e formas de organização social e institucional.

Para exemplificar o funcionamento da heterossexualidade enquanto privilégio, Sedgwick (2007) utiliza a metáfora do armário, na qual o armário representa o regime de controle da sexualidade que mantém a divisão binária heterossexual/homossexual e fora/dentro ou público/privado, em que os sujeitos homossexuais são expostos a contradições e constantes demandas. Permanecer no armário, ou seja, não “se assumir”, pode trazer uma série de restrições de vivências, com impactos emocionais e sociais. Por outro lado, “sair do armário” pode ser considerado uma postura política, mas é provável que o sujeito seja capturado em sua identidade. Além de seu custo individual, a autora enfatiza que o ato de sair do armário não implode o binarismo inerente à heteronormatividade que afeta inclusive a vida de heterossexuais.

O termo heteronormatividade tem sido substancialmente utilizado em recentes dissertações e teses para discorrer sobre as decorrências sociais da linearidade entre sexo-gênero-desejo, da binaridade em torno da sexualidade e do gênero e da pressuposição de heterossexualidade. Trabalhos cuja proposta é a discussão sobre gênero e a construção do feminino e do masculino enfatizam que a heteronormatividade é um dos mecanismos de regulação dos gêneros que organiza formas hegemônicas de feminilidades e masculinidades, como Giacomini (2011) observou durante o período que realizou grupos focais em uma escola municipal de ensino médio no interior do Rio Grande do Sul. Dessa forma, padrões heteronormativos associam ao feminino, por exemplo, o ideal de amor romântico e seus componentes, como “casamento, fidelidade, filhos, felicidade” (MEIRELLES, 2011, p. 127) e ao masculino, virilidade e recusa a modos considerados afeminados (ANDREOLI, 2010).

Há grande recorrência do uso do termo heteronormatividade em trabalhos que tratam de temas ligados às diversidades sexuais e de gênero e aos sujeitos LGBT, em que a homofobia e outras formas de discriminação e violência figuram como decorrência da heteronormatividade. Estes trabalhos oscilam em retratar tais sujeitos como portadores de uma potencialidade de fissura à heteronormatividade, e reconhecer que estes também são assujeitados por processos de normalização, já que a própria constituição identitária é um processo normativo que ao desenrolar-se aciona elementos heteronormativos do dispositivo da sexualidade. É sobre o que Braga (2012) discorre ao analisar repercussões de discursos escolares sobre a constituição de sexualidades não normativas a partir de entrevistas realizadas com sujeitos LGBT. A pesquisadora refere que, embora tivesse a expectativa de encontrar nos relatos “a recusa às normas, o enfrentamento direto, a produção de algo novo que viesse a implodir todas as normas”, encontrou “histórias de pessoas que aderiram ao discurso das sexualidades bem comportadas, que se movimentavam de acordo com as mesmas regras que as colocavam em situação de desvantagem mediante o padrão hegemônico de sexualidade” (ibidem, p. 26). Para Darde (2012), que analisou a representação da cidadania LGBT em jornais paulistas, a heteronormatividade é reforçada pela domesticação da homossexualidade, “que leva os homossexuais a quererem aderir a normas e valores entendidos como heterossexuais, como o 'casamento' e adoção de crianças” (ibidem, p. 23).

Abordarei novamente estes aspectos envolvendo a heteronormatividade, a constituição identitária e a aquisição de direitos das diversidades sexuais e de gênero no próximo capítulo, em que explorarei com mais intensidade o contexto político e social em que se insere minha problemática.

### 3. Processos de normalização das diversidades sexuais e de gênero e conexões com a inclusão na contemporaneidade

Com a Constituição de 1988, o país intensificou a construção de seu regime democrático. Pela primeira vez o texto constitucional definiu a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado. Estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental, comprometendo-se também com a progressiva universalização do acesso ao ensino médio, fazendo com que crianças e adolescentes pertencentes a setores da população historicamente marginados ingressassem nas escolas. Diferentemente de outros países, como alguns países africanos, em que foram feitas políticas públicas específicas sucessivas para promover o ingresso de mulheres ou de determinadas etnias na escola, este processo se deu no Brasil pela via da universalização do acesso ao ensino. A expressão da pluralidade de alunas e alunos é significativa neste contexto da educação brasileira e um dos maiores desafios da educação tem sido lidar com essa clientela, tornando-a parte de um todo sem, contudo, homogeneizar as diferenças. Hoje, nos espaços escolares, percebem-se diferenças étnicas, religiosas, familiares, físicas, de orientação sexual, de formas de viver feminilidades e masculinidades, etc. Em sintonia com este movimento, o vocabulário da área de educação foi enriquecido com termos como diversidade, inclusão, respeito, tolerância.

A educação escolar, compreendida como campo de formação para cidadania, é uma das áreas convocadas para a inclusão das diversidades na escola e na sociedade. Políticas específicas começaram a ser criadas a fim de garantir este processo de universalização. As políticas de inclusão atuam nas escolas com o intuito de garantir o direito à educação a todas, valorizando a diversidade. Ao inserir as pessoas nas escolas, diminui-se o risco social e, no caso das diversidades sexuais e de gênero, assegura-se a vida ao promover ações para o combate ao preconceito e à violência. O discurso dos direitos humanos, no qual em geral se ancoram essas reivindicações, tem permitido o debate sobre o espaço público, emergindo a noção de que este necessita ser um local de convívio e negociação das diferenças. Desse modo, acompanhamos um cenário político e social de discursividade acerca da diversidade e da inclusão que as valoriza. Assim, surge a tendência de alguma alteração do quadro de marginalização das diversidades, pois aqueles outrora considerados anormais agora reivindicam a inclusão no campo da normalidade, expandindo o que se considera normal e forçando os limiares da norma. Há um empenho em positivar essa anormalidade trazendo-a

para a normalidade.

Como aporte para compreender o contexto escolar em que realizei a presente pesquisa, centralizo a discussão neste capítulo sobre as noções de inclusão e diversidade, os quais compreendo como conceitos políticos envolvidos no contexto social mais geral e conectados com a efetivação da democracia. Trago o tema da sexualidade/relações de gênero como uma aplicação específica dessas noções. A próxima seção trata dos processos de normalização e a constituição dos sujeitos, que servirão de pano de fundo para as discussões sobre a visibilidade e a especificação das diversidades e suas implicações com o contexto escolar, que virão em seguida.

### 3.1. Processos de normalização e a constituição dos sujeitos

A normalização e a constituição dos sujeitos são processos implicados, já que o controle dos corpos e das populações pelo funcionamento da norma fabrica individualidades e modos de viver, nos quais as subjetividades são engendradas. Não há produção de sujeito que não seja realizada em estreita relação com a norma e que não se dê no interior de processos de normalização, pois as interpelações normativas são elas próprias produtoras de sujeitos. Fonseca (1995) diferencia em objetivação e subjetivação os dois processos a partir dos quais se dá a constituição dos sujeitos de acordo com o pensamento de Foucault. Estes aparecem em diferentes momentos do pensamento do autor, mas são processos imbricados. A atuação da norma no domínio da genealogia do pensamento de Foucault discute a constituição do sujeito moderno em relação aos processos de objetificação. No que se refere à problematização sobre como o sujeito subjetiva-se, temos o domínio da ética, em que são analisados os modos de subjetivação que tornam o indivíduo preso à sua própria identidade e também abrem possibilidades para a invenção de si.

Os processos de normalização correspondem ao exercício de poder em função da norma. “Normalizar significa agenciar a produção de condutas esperadas” (FONSECA, 2012, p. 88). Foucault (2008) exemplifica três diferentes modelos de poder para discutir os processos de normalização, reportando-se aos procedimentos realizados em torno da lepra, da peste e da varíola, que se deram em diferentes períodos históricos. Segundo o autor, (2001,

2008), na Idade Média os procedimentos adotados consistiam em separar os leprosos dos não-leprosos, excluindo os doentes dos grupos comunitários a fim de proibir o contato e evitar a contaminação dos não-doentes. Foucault menciona este exemplo dos leprosos para em seguida negar que os processos de exclusão e sejam majoritários nas sociedades modernas. Assim, o autor discute os processos de normalização não em termos de exclusão dos anormais, mas sim como investimentos do saber e do poder no sentido de disseminar a norma e trazer os anormais para o plano da normalidade. A normalização dos sujeitos se dá através do poder disciplinar e do biopoder, que agenciam duas formas de funcionamento da norma que se relacionam e entrecruzam-se, integrando o dispositivo de normalização nas sociedades modernas e constituindo os sujeitos.

Em contraponto ao exemplo de exclusão da lepra, Foucault utiliza os procedimentos de inclusão adotados nos surtos de peste até o início do século XVIII para ilustrar o surgimento de uma tecnologia positiva de poder e dos processos de normalização nas sociedades modernas ocidentais. Neste modelo de poder, estabelece-se um padrão de comportamento ideal, alcançável por meio de uma série de delimitações de afazeres e lugares e prescrições de horários. Não só os doentes são analisados em detalhes, mas todos são observados a partir de diferenciações tão sutis que constantemente poderiam ser apresentadas tanto no grupo dos doentes quanto dos não-doentes. Não se trata da ruptura de contato com o doente, expulsando-o ou excluindo-o, mas de lhe atribuir um lugar, definindo uma presença controlada por meio da observação próxima, constante e meticulosa. Trata-se da inclusão de todas as individualidades no interior de um espaço inteiramente atravessado por procedimentos de vigilância sem interrupção. Um exercício de poder contínuo e produtivo sobre os indivíduos e o desenvolvimento do exame para avaliar se estes estão conformes às normas. Os que fogem às normas, ou seja, ao padrão estabelecido, sofrem intervenção para aí então serem classificados em doentes ou não-doentes. Temos neste caso o que Foucault (2008, p. 75) chamou de normação, em que a norma é estabelecida antes do normal e do anormal.

Na normação, a norma representa um modelo ideal que serve de parâmetro na definição da (a)normalidade, ou seja, os sujeitos que se enquadram no modelo são considerados normais e os que não se enquadram são considerados anormais. Este processo de normalização agenciado pelo poder disciplinar visa a organizar as multiplicidades produzindo corpos dóceis e úteis e é marcado pela atenção aos detalhes, conformando pessoas, gestos e atos por meio de prescrições. A atuação do poder disciplinar funciona de maneira discreta e econômica de forma que seu exercício seja pouco custoso, mas seus efeitos

sejam majorados. A disciplina constitui os sujeitos de modo que tomem também para si o controle de seus corpos, pois todo seu aparato de sutis investimentos sobre o corpo instiga as ações esperadas.

Para isso, o poder disciplinar se vale dos instrumentos de vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame (FOUCAULT, 1977). A vigilância hierárquica é uma observação que recai sobre o indivíduo com efeito de constância, visando que o desenvolvimento de sua ação seja de acordo com o esperado. A sanção normalizadora incide sobre os pequenos deslizes captados pela vigilância, de modo que a sanção seja o próprio treinamento de conduta para que o indivíduo realize a ação delimitada pelos procedimentos disciplinares. Já o exame é a combinação dos outros dois componentes, que estabelece uma visibilidade através da qual os indivíduos são diferenciados, permitindo a qualificação, classificação e punição.

O outro processo de normalização descrito pelo autor é o agenciado pelo biopoder por meio dos mecanismos de segurança, em que a média ou determinadas condições em uma população e situação específicas estabelecem a norma, em torno da qual são operadas as distribuições dos indivíduos da população em questão, delimitando as (a)normalidades. Neste caso, o exercício do poder consiste em reduzir o desviante das curvas de normalidade determinadas, trazendo o sujeito considerado anormal para os limites do aceitável, aproximando-o do que é considerado normal. Seu foco é a regulação da população por meio do governo das condutas, visando à diminuição do risco e a garantia à vida.

O biopoder surge como tecnologia de poder, que sem dispensar a individualização da disciplina, preocupa-se com a gestão da população como um todo. Para ilustrar esse modelo, Foucault menciona o controle da epidemia de varíola no final do século XVIII. A partir dessa época, desenvolvem-se saberes e atuações precisas sobre determinados grupos, que implicam na conduta da população através de uma arte de governar. A estatística se insere como um novo elemento de produção de saber e torna-se importante no desenvolvimento de cálculos, probabilidades e estimativas, identificação de populações de risco e mensuração de efeitos de determinados fenômenos (como uma epidemia) para a população em geral.

A estatística estabeleceu-se como um saber sobre a população e sobre os recursos do Estado, necessário para a realização de intervenções no sentido de maximizar a vida da população e a força do Estado. A quantificação estatística é utilizada para conhecer e governar, situando a parcela da população que precisa de intervenção (TRAVERSINI;

BELLO, 2009). Neste sentido, a estatística também pode ser considerada um instrumento de normalização dos Estados modernos, já que demarca categorias de sujeitos ao criar diferenciações entre eles, ordenando as individualidades a fim de facilitar a intervenção estatal por meio de políticas e programas. Na atualidade, a estatística tem sido um saber essencial para o exercício da governamentalidade<sup>5</sup>, como um instrumento no planejamento, implantação e avaliação de políticas públicas, inclusive no campo da educação e no âmbito da inclusão escolar.

Na década de 1980 e início da década de 1990 temos um exemplo de epidemia no campo da sexualidade que ilustra esse exercício de governamentalidade. A epidemia da AIDS desencadeou o mapeamento da incidência do vírus HIV na população, estabelecendo grupos de risco, como trabalhadoras do sexo e homossexuais, que deveriam ser os alvos dos programas relacionados à epidemia. Nestes primeiros anos de epidemia, a construção simbólica que se produziu em torno desta doença como sexualmente transmissível associada a grupos específicos, estigmatizava os portadores e afastava a sensibilização da prevenção (PAIVA; PERES; BLESSA, 2002). A AIDS foi um “catalisador biopolítico” (MISKOLCI, 2012, p. 24), a partir do qual se disseminaram discursos e práticas sobre determinados grupos, produziram-se demandas, desencadearam-se diversas formas de organização social e desenvolveram-se investimentos estatais sobre estes grupos.

Os processos de normalização gerados pelo poder disciplinar e biopoder têm como um dos pontos de encontro o dispositivo da sexualidade. A sexualidade é um exemplo onde é possível encontrar tanto o processo de normalização disciplinar, ou normação, quanto o processo de normalização pelos mecanismos de segurança, pois atua no corpo do indivíduo e no corpo-espécie da população:

“Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie.” (FOUCAULT, 1999, p. 136 e 137)

Assim, a disciplina do corpo e a regulação da população se exercem em referência à norma, e no dispositivo da sexualidade articulam-se de modo a agenciar saberes e poderes,

---

<sup>5</sup> O conceito de governamentalidade pode ser utilizado como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 1979a, p. 291-292).



objetivando e subjetivando os sujeitos. Temos, na atualidade, toda uma engrenagem que configura o dispositivo da sexualidade conformando práticas e discursos que circulam em maior ou menor intensidade em diversos espaços, combinando-se uns com os outros. Fazem parte dessa conformação, dentre outros, o pensamento dicotômico que contribui para a categorização e hierarquização dos indivíduos, a estatística que os classifica e distribui, conhecimentos biológicos que essencializam a sexualidade e a reduzem ao aspecto reprodutivo e conhecimentos psicológicos que a associam de maneira determinista a uma formação identitária no início da infância. Da interação e conexão destes e outros elementos elaboram-se associações que funcionam em relação ao dispositivo da sexualidade, produzindo, dentre múltiplos efeitos, a naturalização da heterossexualidade.

Desse modo, na objetivação do sujeito de sexualidade, relações de forças atravessam o indivíduo submetendo-o a verdades produzidas nas relações de poder e subjetivando-o. Assim, “os processos de objetivação e subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo” (FONSECA, 1995, p. 24). O sujeito é constituído na norma, é um efeito dela. Porém, ao efetuar-se a partir da norma, pode dela distanciar-se. Assim, dispositivos de aprendizado como as pedagogias culturais, e, inseridas neste conjunto, as pedagogias de sexualidade e gênero, não são determinantes dos modos de agir dos sujeitos. A existência destas pedagogias não leva a um fim determinado, pois ao passo que atuam mostrando direções e insistindo em saberes e posições, permitem ao indivíduo recusar, aderir parcialmente, subverter. Portanto, é possível tanto a reiteração quanto a transgressão à norma durante o processo de constituição dos sujeitos, de modo que ao mesmo tempo em que o indivíduo é objeto e efeito do saber e do poder, os processos de subjetivação têm potencial criativo de trabalho sobre si, e assim não é possível vislumbrar o processo de constituição do sujeito sem uma participação ativa dele. O sujeito atua sobre si seja submetendo-se às verdades do outro, seja transgredindo-as.

O domínio da ética do trabalho de Foucault oferece subsídios para uma compreensão acerca de processos de subjetivação, problematizando os modos de existência e dando atenção ao aspecto das práticas de si na constituição do sujeito. Integram-se “(...) atitudes de autoconhecimento, de controle, de aperfeiçoamento e de transformação de si” (ibidem, p. 107) na constituição da subjetividade. Assim, o sujeito posiciona-se frente aos preceitos morais, age sobre si mesmo e reconhece-se como sujeito de identidade, constituindo-se. Um importante procedimento nos processos de subjetivação em nossa cultura tem sido a prática de confissão, por meio da qual o sujeito produz um discurso de verdade que tem efeito sobre ele próprio. A

confissão de si juntamente com o discurso científico são as duas principais formas de produção de verdade no ocidente (FOUCAULT, 1999).

Assim, o indivíduo constitui-se ativamente como sujeito por meio de práticas e atribuição de verdades a si, e o faz em relação aos saberes e modelos normativos existentes. A constituição identitária é uma produção de verdade sobre si que se dá em meio a regimes de verdade da cultura e incorpora elementos desta. Na contemporaneidade, os sujeitos são conduzidos, controlados governados por meio da interiorização da norma, que invade todas as esferas da vida e se invisibiliza enquanto poder normalizador, trazendo para o sujeito a ilusão de interioridade única, singular e autônoma (NARDI; SILVA, 2005). Desse modo, em toda constituição identitária reside uma potência criativa, mas também o aspecto da utilidade, docilidade e controle.

Da interação entre os processos de normalização e subjetivação, Miskolci (2009) analisa que os sujeitos que se reconhecem ligados a identidades não-heterossexuais em nossa cultura geralmente passam pela experiência de abjeção no âmbito da subjetividade, enquanto que identificações ligadas à heterossexualidade são vivenciadas com naturalidade. Isso porque o dispositivo da sexualidade atualmente se configura de modo a incitar a heterossexualidade e torná-la socialmente legítima. Por outro lado, torna ilegítimas outras formas de vivenciar a sexualidade, construindo muitas vezes representações destas experiências e identidades como repugnantes ou abjetas. Para o autor (ibidem, p. 336), o abjeto é algo de si próprio pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse sujo ou impuro. O abjeto não está fora da norma, mas é o exterior constitutivo da norma, necessário para a construção das fronteiras do que é considerado normal. Não só as identidades que dissidem da heterossexualidade são objetivadas a partir da ordem social heteronormativa na qual as normas culturais sexuais e de gênero articulam-se na contemporaneidade. A posição de hegemonia também se submete a normalizações, dispendendo um custo para adequar-se às normas sociais e distanciar-se do abjeto.

Na intrincada rede formada pelo poder disciplinar e biopoder, técnicas de confissão e discurso científico, a sexualidade se coloca como uma das principais dimensões na produção da subjetividade dos sujeitos ocidentais na modernidade e um caminho de acesso à verdade sobre estes sujeitos. Talvez por isso as identidades sexuais e de gênero sejam as vividas pelos sujeitos na contemporaneidade como umas das mais fixas das identidades constituintes da subjetividade. Não só as mais fixas, mas também as que mais capturam, reduzindo os indivíduos àquela identidade com a qual se reconhecem. É sobre as identidades ligadas à

sexualidade e gênero que se colocaram nos últimos anos os debates mais intensos, o que talvez não se veja com tanta intensidade no debate de outras identidades. Dessa forma, identificar-se a tal ou qual orientação sexual não se refere somente a práticas sexuais vivenciadas, mas também a estilos de vida, grupos de pertencimentos e formas de organização, dada a importância da sexualidade tanto na nossa cultura quanto na constituição de nossas subjetividades, imputando à sexualidade um caminho de acesso à verdade sobre os sujeitos, como acreditava Foucault.

### 3.2. A emergência das diversidades sexuais e de gênero: Inclusão e práticas para a diversidade

A norma estabelece as condições de (a)normalidades em dada população, determinando-se aspectos que classificam sujeitos em normais e anormais. O campo formado pelos anormais é o que na atualidade temos chamado respeitosamente de diversidades, constituídas a partir da convergência de vários elementos, como a atuação da norma, a organização social e o investimento estatal. Composta por grupos historicamente marginalizados, muitas vezes alvos de preconceito, violência e privação de direitos, as diversidades são formadas por sujeitos que diferem em algum aspecto do sujeito modelo ou referencial determinado pela norma.

As diversidades emergiram enquanto segmento social principalmente a partir da década de 1960 e no Brasil mais intensamente na década de 1980 com a redemocratização do país, a partir da organização de grupos contestatórios lutando por visibilidade e participação. Desde então, esses grupos organizam-se em torno de um referencial, geralmente o elemento que constitui sua marginalização e/ou em torno de uma reivindicação em comum. Assim, é corriqueiro encontrar a palavra diversidade adjetivada por algum marcador social, que se refere ao aspecto em que o grupo ou sujeito distancia-se da norma estabelecida. As diversidades sexuais e de gênero compreendem grupos de sujeitos que diferem da norma heterossexual, ou como têm majoritariamente se organizado e se nomeado a partir dos movimentos sociais, sujeitos LGBT.

A partir do movimento social, sujeitos que anteriormente eram invisibilizados pela figura de sujeito abstrato ou narrados apenas pela voz de profissionais, passam a ter espaço

para dizer de si e negociar com as instâncias que antes detinham o poder de lhes representar. Se por um lado a epidemia da AIDS nos seus primeiros anos associou significados depreciativos à homossexualidade, por outro também ampliou a organização da sociedade civil e proporcionou maior visibilidade e fortalecimento ao movimento social, abrindo espaço para uma parceria entre o movimento e Estado, que se mantém até hoje. Algumas transformações que ocorreram desde a década de 1990 contribuíram para a diminuição do estigma social que se associou à homossexualidade em decorrência da epidemia da AIDS, tais como: mudanças no paradigma das políticas voltadas para o tratamento e prevenção da epidemia, introduzindo a noção de vulnerabilidade em detrimento da noção de grupos de risco (PAIVA; PERES; BLESSA, 2002) e a incidência política e visibilidade massiva como estratégias do movimento social (FACCHINI, 2009), associando novos significados à homossexualidade e ao movimento e vinculando demandas voltadas para a promoção de direitos humanos.

Para Bobbio (1992), nas últimas décadas os direitos humanos passaram da referência ao homem abstrato para a referência ao cidadão, exigindo uma nova especificação que responda à seguinte questão: “que homem, que cidadão?” (ibidem, p. 62). O autor observa uma tendência de multiplicação dos direitos humanos por especificação, principalmente no âmbito dos direitos sociais. No contexto de final de guerra e de crescimento de grupos contestatórios lutando por reconhecimento, os direitos começam a reportar-se ao sujeito singular, tomado na diversidade de marcadores sociais que revelam diferenças específicas. Os direitos humanos passam então de uma ênfase aos direitos de liberdade (como liberdade de religião e de opinião) para ater-se aos direitos políticos e sociais, que requerem maior especificação dos indivíduos, fazendo referência a contextos sociais determinados. Além disso, também requerem maior regulação estatal, ampliando os poderes do Estado (ibidem, p. 72).

Assim, inúmeros grupos e identidades antes invisibilizadas pela primazia de grupos hegemônicos e pela ideia de homogeneidade social, passam a ter cada vez mais atenção da sociedade e do Estado. Nesse sentido caminha o cenário político no Brasil, que a partir do século XXI criou secretarias para atender tais demandas, como a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Direitos Humanos, que desenvolvem políticas e programas visando à promoção da equidade e a valorização da diversidade. No campo da sexualidade, um dos maiores expoentes foi o Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004), que previu, no âmbito dos

direitos humanos, a implantação de políticas públicas e estratégias para a não-discriminação de diversidades sexuais em várias Secretarias. No MEC (Ministério da Educação), o Programa derivou no Projeto Escola Sem Homofobia, planejado a partir de dados alarmantes obtidos pela pesquisa Juventudes e Sexualidade (ABROMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004) sobre homofobia na comunidade escolar, que apontou altos índices de violência e preconceito homofóbicos em várias capitais brasileiras. Importante lembrar que o tema da sexualidade já está previsto dentre os saberes escolares sistematizados por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como tema transversal, mesmo que nestes ainda adquira uma abordagem mais voltada à saúde, com foco principalmente na prevenção de DSTs/AIDS e gravidez na adolescência (ALTMANN, 2001).

Há uma estreita relação entre diversidade e inclusão escolar, já que é a partir da existência de heterogeneidade entre crianças e adolescentes que se dão práticas pedagógicas que visam à inclusão de todas, a fim de garantir a permanência na escola. A preocupação com a inclusão e com o respeito à diversidade está na base da reflexão de muitos trabalhos pedagógicos e ocupa numerosas políticas públicas. Até mesmo uma secretaria foi criada no MEC para articulá-las, que é a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)<sup>6</sup>. Na década de 1990 a inclusão escolar emergiu no Brasil primeiramente em materiais e programas elaborados pelo MEC atendendo a recomendações da ONU (Organizações das Nações Unidas) (LOPES; RECH, 2013, p. 213) e desde então os investimentos do Estado em políticas para inclusão a partir do aporte dos direitos humanos têm se expandido cada vez mais.

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas de inclusão funcionam em termos do biopoder como dispositivos biopolíticos, na medida em que conduzem condutas humanas a fim de preservar e promover a vida da coletividade. Tais práticas inclusivas são uma forma de aproximação dos (considerados) anormais à curva de normalidade na sociedade atual, e assim também uma forma de objetivação destes indivíduos. A partir da delimitação da norma e da identificação das anormalidades, as tecnologias do biopoder estão em posição de supervisioná-las e administrá-las (PORTOCARRERO, 1998, p. 228).

A inclusão social e escolar também se insere na racionalidade neoliberal, na medida em que é uma estratégia biopolítica que propicia que todas possam circular e ter a

---

<sup>6</sup> Para mais informações sobre a SECADI, acesse: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

possibilidade de consumir, já que o neoliberalismo gerencia uma competição que exige que o maior número possível de indivíduos participe do jogo econômico. Sob a ótica neoliberal, o sujeito tem a garantia da inclusão pelo poder de consumo. Para Lopes (2009), esse jogo opera no sentido de conduzir os sujeitos para que se mantenham sempre em atividade e participem do jogo econômico, sendo necessário que sejam educados para isso e que desejem ser incluídos. Veiga-Neto (2011) observa que o neoliberalismo investe na educação escolarizada, já que os processos econômicos “devem ser continuamente ensinados, regulados, dirigidos, controlados” (ibidem, p. 39), o que converge com o atual contexto da educação brasileira que experimenta um alargamento de suas funções, sendo a escola cada vez mais convocada a lidar com questões sociais. Mais especificamente sobre a inclusão das diversidades sexuais, Miskolci (2011, p. 44) lembra que o mercado teve importante papel na divulgação e até mesmo no enquadramento das homossexualidades a partir da segunda metade da década de 1990.

A governamentalidade na contemporaneidade conta com estratégias de convencimento e captura das subjetividades, de modo que os sujeitos desejem ser governados, que queiram ter suas identidades referenciadas e seus relacionamentos aceitos pelo Estado. É o desejo pela norma, que resulta em sua reificação, pois os sujeitos passam a buscar pelos privilégios das situações normativas e, assujeitados por tais padronizações, acabam por ter estreitado seu campo de experimentações, domesticando desejos e prazeres (SEFFNER, 2011). Assim, ao mesmo tempo em que a inclusão é condição para a expansão do regime democrático, garantindo direitos e participação, é também uma forma de objetivação e controle dos indivíduos. No âmbito da sexualidade, sujeitos que se percebem identificados com práticas e identidades não-heterossexuais passam a buscar privilégios da heterossexualidade, desejando direitos já consolidados por esta situação. Isso os leva, muitas vezes, à normalização de condutas, por exemplo, o que faz com que a virilidade seja altamente valorizada na expressão da homossexualidade masculina, aproximando este perfil de homossexualidade a modelos de masculinidades reconhecidamente heterossexuais. Nesse sentido, o casamento *gay* é um exemplo atual de luta por garantia de direito que tem como sub-produto a padronização de relacionamentos afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo, fazendo com que estes se arranjam em função da ordem social vigente (BUTLER, 2003a ; MISKOLCI, 2007).

Nos últimos anos, a acentuada discursividade em torno da diversidade tem constituído-a em alguns setores com uma conotação positiva, sendo vista como elemento de agregação e riqueza cultural. No campo da educação, por exemplo, é comum encontrar imperativos como

“A diversidade enriquece nossa cultura”, combinada com a ideia de universalidade de participação social: “Todos têm direito”. Muitas vezes encontramos até manifestações celebrativas: “Viva a diversidade!” E esse cenário de valorização da diversidade não é exclusivo da escola. Há todo um contexto sustentando essas conquistas. A promulgação da Constituição de 1988 iniciou a consolidação do regime democrático no Brasil, propiciando uma ordem política e social preocupada com a proteção aos direitos humanos e assim também trouxe reflexos no movimento social e nas organizações da sociedade civil. A subsequente criação de tratados, acordos e leis assegurou ou criou direitos a grupos sociais que antes tinham pouca ou nenhuma expressão política. No campo da sexualidade, houve um intenso aumento de visibilidade e de discursividade acerca das diversidades sexuais e de gênero, que passa pelas paradas de orgulho, pela mídia em geral e pela agenda das políticas públicas. Porém, a ideia de que a expansão cada vez maior da diversidade iria tornar os supostos normais como apenas mais uma das posições de sujeito, desconfigurando sua hegemonia, não se verificou. Pelo contrário, temos agora no bojo da diversidade uma reiteração de normas que reificam atributos da normalidade.

Foucault (1999) defende que há uma explosão discursiva em torno da sexualidade nos últimos séculos, multiplicando-se aparelhagens para o exercício de poderes e produção de saberes em torno do sexo. Para o autor, enquanto o casal monogâmico heterossexual se torna cada vez mais legítimo e dele menos se fala (ibidem, p. 39), há uma disseminação das sexualidades múltiplas como maneira de interpenetração do poder no âmbito da sexualidade e como forma de especificação dos indivíduos, o que é explicitado a partir de algumas perguntas retóricas:

O que significa o aparecimento de todas essas sexualidades periféricas? O fato de poderem aparecer é sinal de que a regra perde em rigor? Ou será que o fato de atraírem tanta atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle direto? (ibidem, p. 41)

É nesse contexto de controle e organização pelo poder e pelos saberes médicos que podemos compreender a classificação das práticas sexuais e dos sujeitos a elas identificados, fazendo surgir a nomeação da homossexualidade e do homossexual no século XIX (MISKOLCI, 2009). Trata-se da incorporação das perversões e novas especificações do indivíduo, em que o homossexual torna-se um personagem (FOUCAULT, 1999, p. 43). Como umas das figuras representantes do prazer perverso, o homossexual sofreu intenso processo de psiquiatrização no sentido da incorporação das perversões aos mecanismos de poder, inscrevendo-as em um sistema de saber e especificação de individualidades. Assim, ao

explicitar a atuação do poder no dispositivo da sexualidade, Foucault nos abre para um entendimento desnaturalizado das diversidades sexuais, em que estas não são vistas simplesmente como frutos da diversidade humana:

Tais comportamentos polimorfos foram, realmente, extraídos do corpo dos homens [e mulheres]<sup>7</sup>, dos seus prazeres; ou melhor, foram consolidados neles; mediante múltiplos dispositivos de poder foram solicitados, instalados, intensificados, incorporados. (FOUCAULT, 1999, p. 47).

A medicalização da sexualidade e a forma como se arranjaram os elementos do dispositivo da sexualidade, configurando uma cultura heteronormativa, engendraram uma conjuntura política e social em que atualmente as diversidades sexuais e de gênero são alvos de violência, preconceito e privação de direitos. Nesse contexto, é possível então falar em marginalização e exclusão social dos sujeitos LGBT. Porém, afirmar a exclusão destes sujeitos não significa dizer que eles vivem à parte, fora da sociedade moderna e dos processos e efeitos de poder a esta vinculados. Essa exclusão não tem o mesmo sentido de exclusão atribuído por Foucault ao se referir aos leprosos da Idade Média, portanto.<sup>8</sup> Na sociedade de normalização (FOUCAULT, 2005) tanto os sujeitos normais quanto os anormais estão sob influência da norma e são engendrados nas teias de poder que disciplinam e regulam, produzindo e agenciando condutas. Assim, os indivíduos são constantemente submetidos à normalização, seja no sentido estatístico, seja no de correção (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Dessa forma, seguindo os passos de Foucault, as diversidades não são grupos excluídos, mas segmentos sociais que se constituíram como objetos privilegiados de saber e de investimento de poder, engendrados em processos de normalização. As diversidades foram produzidas a partir da convergência de vários fatores em função da atuação da norma e ao longo dos tempos receberam atenção da psiquiatria, psicologia e pedagogia, tornando-se alvos de objetivação. Atualmente, a visibilidade das diversidades tem se intensificado no âmbito do Estado e de toda sociedade com maior representatividade, trazendo um potencial de mudança em relação às situações de marginalização experienciadas. Mas, na luta por reconhecimento e garantia do direito de participação social, corre-se o risco de que suas demandas sejam domesticadas por uma cultura normativa, e que indivíduos sejam submetidos a processos de especificação das individualidades e fixação identitária. Assim, na produção das diversidades

---

<sup>7</sup> Acréscimo meu.

<sup>8</sup> Diante disso, priorizo o uso do termo marginalização a exclusão ao me referir às diversidades sexuais e de gênero. A exclusão remete à ausência, enquanto que a marginalização remete à ideia de uma inclusão precária, feita pelas margens.



sexuais e de gênero na contemporaneidade, a visibilidade e a especificação configuram-se como dois pontos de tensão. O primeiro reporta-se principalmente à discursividade política e social e o segundo à produção identitária, e ambos, imbrincados, funcionam em relação ao dispositivo da sexualidade e são atravessados pela heteronormatividade.

A empreitada das chamadas políticas das identidades, realizada amplamente pelo movimento social principalmente a partir da década de 1980, no Brasil, utilizou-se das noções de unidade coletiva e afirmação identitária como importantes estratégias para empreender uma luta política e social por direitos e dignidade, muito necessárias em determinado contexto histórico-político. A visibilidade alcançada gerou discussões sociais e investimentos do Estado no atendimento das demandas da população e abriu caminho ao reconhecimento para que todos possam expressar suas afetividades. Porém, tais estratégias também implicaram em conformação de modos de vida e captura identitária. “A política identitária revelou-se um meio de fixação de condutas e, portanto, aprisionamento dentro das teias de poder. As identidades de *gays* e lésbicas fundam-se na sexualidade como se essa fosse a única forma de justificar suas existências” (MISKOLCI, 2006, p. 230). Assim, diante do positivo cenário atual de conquistas e valorização das diversidades sexuais e de gênero, volto então minha atenção para a produção de controle no campo da sexualidade, pois, como vimos, tal visibilidade significa também um aumento do governo da sexualidade.

A transposição dos sujeitos anormais para o campo da normalidade nas sociedades modernas ocidentais tem exigido a especificação desses sujeitos. Basta lembrar-se de toda a trajetória de afirmação identitária do movimento LGBT, que tem a marca dessa especificação em seu próprio nome. A assimilação do discurso de respeito em relação às diversidades sexuais e de gênero tem se intensificado, mas nesse sentido, uma preocupação que desponta é que, sem uma desacomodação da norma, ocorra a objetivação dos sujeitos em suas identidades LGBT a partir de padrões heteronormativos, fazendo com que essa normalização dos indivíduos acabe até mesmo se tornando uma condição para tal respeito. Ou seja, o anormal da sexualidade ingressará na normalidade ao adequar-se de determinada maneira ao jogo regido pela heteronormatividade, composto por uma intrincada rede de saberes e poderes no dispositivo da sexualidade. Assim, será que as pessoas que escapam às identidades sexuais e de gênero pré-demarcadas ou não que correspondem a determinadas expectativas sociais terão o respeito aclamado por todos os setores que se dizem pró-diversidade? Ou será que para tornar-se possível, o sujeito de sexualidade precisará tornar-se normalizado e governável?

Neste ponto, chegamos a um paradoxo. Se por um lado, a partir da especificação do indivíduo pôde-se perceber que o homem abstrato privilegiava um padrão hegemônico de sujeito que detinha o poder de representar a si e aos outros e o fortalecimento identitário foi o caminho para o reconhecimento de diferenças e particularidades de segmentos sociais, propiciando participação social e expressão política; por outro, tal especificação trouxe o reforço de categorizações, com estreitamento das possibilidades de existência. Assim, neste trabalho, não desato o nó desta ambivalência a fim de defender ou não a afirmação identitária, mas mudo meu foco de atenção para a norma. Desse modo, não me volto para as diversidades para perguntar: Quem está sendo representado? Quem está representando? - Mas pergunto: Quais normas estão funcionando? E como estão funcionando?

Dessa maneira, em paralelo aos esforços que vêm sendo dispendidos na atualidade abrangendo a inclusão social e a garantia de direitos pode ser potente um empenho que ponha em xeque padrões hegemônicos e normalizações no campo da sexualidade. Uma analítica da normalização no campo da sexualidade põe em questão as classificações e os enquadramentos (LOURO, 2001), focando nos processos normalizadores que produzem simultaneamente o hegemônico e o subalterno (MISKOLCI, 2009) e tem como um de seus objetivos vislumbrar condições para que possam proliferar modos de existência para além dos já dados.

Minha intenção aqui não é acirrar uma oposição entre acadêmicos e ativistas ou identitários e pós-identitários (COLLING, 2011, p. 8), mesmo porque ambas perspectivas têm como um de seus objetivos em comum a diminuição do preconceito e discriminação. Além disso, há que se reconhecer as conquistas das políticas das identidades e sua aceitação tanto social quanto por parte do Estado, sendo de grande utilidade em lutas políticas, já que é por meio das identidades que as pessoas se reconhecem e constroem suas subjetividades neste momento histórico-social em que vivemos. Meu propósito até aqui foi apresentar o cenário atual e a partir deste posicionar-me politicamente e desenvolver uma argumentação a fim de justificar minha escolha de colocar as normas sexuais e de gênero como foco de atenção na minha pesquisa. Desse modo, encerro esta seção com algumas questões: Onde está a norma neste cenário em que estamos todas (os) maravilhadas (os) com as diversidades? Quais relações guarda a norma com as diversidades? E como essa tem atuado em seu propósito, ou seja, o de produzir sujeitos normalizados?

### 3.3. Escola: Particularidades do campo

O espaço escolhido para o campo desta pesquisa foi a escola. O motivo dessa escolha não é simplesmente o fato de tratar-se de um lugar naturalizado enquanto campo de pesquisa em educação. Tampouco a escola é concebida nesta pesquisa como a instituição-chave para salvação da sociedade ou a mais importante instância educativa. Tais metanarrativas dos tempos modernos não servirão como justificativa para a escolha do campo nesta pesquisa, mas podem servir como sinalizadores para perceber a compreensão de escola em determinado período histórico, fazendo com que esta seja uma escolha de pesquisa muito instigante.

A instituição escolar é um dos aparatos criados para a educação dos sujeitos. Podemos entender educação como compreendendo

o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos. (MEYER, 2009, p. 222)

Mesmo que a educação não se restrinja aos espaços escolares, à escola está destinada uma grande expectativa social em relação à educação dos sujeitos. A instituição escolar surgiu e ganhou destaque na modernidade, tornando-se uma das mais legitimadas socialmente como local de aprendizado, como importante espaço de socialização e como imprescindível para a efetivação da cidadania. A escola é o primeiro espaço público que a maioria das crianças frequenta de modo regular, e a cujas regras ficam sujeitas por muitos anos.

A escola experimenta uma ambiguidade constituinte. É uma instituição que abre espaço para a socialização e a experiencição dos sujeitos e está comprometida com a formação de cidadãos críticos. Assim, a educação escolarizada e pública sintetiza os ideais da modernidade e do iluminismo e a escola é a instituição encarregada de transmiti-los e generalizá-los em nossa sociedade, pondo em ação o projeto de foco na razão e na ciência, de crença nas potencialidades e desenvolvimento do sujeito autônomo e da emancipação e libertação política e social (SILVA, 1995). Ainda, a escola é instrumento de transformações sociais e da consolidação da democracia, atualmente lidando com novas demandas de participação social que surgiram a partir de movimentos sociais vinculados às diversidades. Isso faz da escola uma instituição que se torna alvo das diversas demandas sociais. Veiga-

Neto (2000) assinala que tais características foram parte das condições de possibilidade do surgimento da escola na modernidade e ressalta uma relação de imanência entre escola e sociedade moderna, em que uma contribui para produzir a outra, sendo cada uma também efeito da outra.

Desse modo, ao mesmo tempo em que é um projeto dito emancipador, a escola também atualiza mecanismos de conservação social e manutenção da ordem, tendo constituído sua atuação ao longo da história no ensinamento de condutas esperadas. Também é um importante instrumento que atua no reconhecimento e na produção da norma. A escola é uma instância em que funcionam estratégias de governo para conter e conduzir, produzindo determinados tipos de sujeitos e de regulação social. Nisto reside um grande paradoxo desta instituição: o de produzir e conduzir o aluno para que este se torne uma pessoa autônoma.

A educação escolarizada que temos operado consiste em sujeitar professoras e estudantes a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (DEACON; PARKER, 1994) e à aquisição de determinados conhecimentos. A escola não só constrange estes indivíduos, mas também os constitui enquanto sujeitos escolarizáveis e escolarizados neste processo. Assim, a escola produz o aluno, produz a professora e produz uma determinada forma de organização de conhecimentos a que estes sujeitos da escola devem estar comprometidos. A escola aciona diversas estratégias disciplinares para a fabricação destes corpos. A classificação, segmentação e homogeneização sempre foram características da escola, produtora de corpos dóceis e úteis, instituída em meio à lógica disciplinar. Porém, Deacon e Parker (1994, p. 108) ressaltam que o governo dos sujeitos, essencial ao empreendimento educacional, é também potencialmente desestabilizante, uma vez que a possibilidade de recusa está presente em todos os momentos. Os autores também lembram que a disciplinarização dos sujeitos depende de sua vontade e participação ativas. Ou seja, já que a possibilidade de recusa é imanente às relações de poder, transgressões a formas de normalização podem se dar na própria tentativa de reiteração destes processos normalizadores.

Hoje, a instituição escolar atualiza, por meio de diversos procedimentos, alguns mecanismos de disciplinamento dos corpos do período em que foi concebida, de modo a trazer implicações também para a forma como esta lida com a sexualidade. As abordagens sobre este tema têm suas raízes históricas e sociais, relacionadas às particularidades das dinâmicas e relações escolares. A escola tem operado no sentido de produzir uma gestão da sexualidade, prescrevendo “as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que

podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que formas de descrição é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 1999, p. 30). O tema foi historicamente tratado por uma abordagem essencialista e discutido de modo pontual, racionalizado e apenas pelo viés da biologia/saúde. Assim, foi restrito à uma aula específica (de orientação sexual ou de biologia), separando mente e corpo, cindindo a sexualidade dos aspectos práticos da vida e adequando a linguagem. Foram maneiras para tentar “educar sem incentivar”, em que se encontram discursos que percebem a sexualidade como campo de saber exclusivo da biologia e restrita ao ato sexual, a criança como inocente e assexuada, o assunto como restrito ao campo da família (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004). Além do essencialismo, outras compreensões que contribuem para a normalização da sexualidade na escola são o ideário da heterossexualidade e o enrijecimento das fronteiras sexuais e de gênero em sua constituição binária, fortalecendo as estruturas que propiciam a expressão de preconceitos e estereótipos de gênero.

Tais abordagens têm perdido espaço para uma abordagem mais centrada nos direitos humanos, e atualmente podemos observar uma intensa discursividade acerca da sexualidade na instituição escolar, principalmente vinculada às temáticas da diversidade, inclusão e *bullying*. Na última década, despontaram vários projetos educacionais que abordam sexualidade e relações de gênero, direcionados tanto aos estudantes quanto à formação de professoras e executados diretamente pelo Estado ou em parceria com o movimento social. A escola é uma instituição generificada (LOURO, 1997) e sexualizada, ou seja, é uma instituição que se produz a partir das relações de gênero e da sexualidade, e em contrapartida, também as produz de determinado modo em seu espaço. Assim, o tema da sexualidade na escola não se restringe à formalidade do que preconizam as políticas públicas ou os conteúdos pedagógicos, mas perpassa por todas as práticas institucionais, estando presente em encontros cotidianos por meio de discursos, práticas e concepções. Mas, mesmo diante de tanta presença (ou talvez exatamente por isso), a sexualidade é uma temática que comumente se torna ponto de controvérsia no ambiente escolar, pois se articulam duas áreas alvos do poder disciplinar e do biopoder – a sexualidade e a educação das crianças e jovens – que são recheadas de prescrições e expectativas, investidas por saberes das especialidades, atravessadas pela moralidade.

A criança foi uma das figuras tornada objeto privilegiado de poder-saber na produção da sexualidade na modernidade. No exercício de uma pedagogização do sexo da criança (FOUCAULT, 1999), a escola teve/tem importante papel. A masturbação infantil, vista como

prática capaz de trazer doenças na vida adulta futura, foi investida de rigoroso controle pelo saber médico e pedagógico no decorrer do século XVIII. A patologização e medicalização da masturbação trouxe a sexualidade para o campo da anomalia tornando-a um problema de especialistas como médicos, psicólogos e educadores (FOUCAULT, 2001). As instituições pedagógicas da época já eram organizadas espacial e disciplinarmente de modo a exercer um controle sobre o sexo das crianças (FOUCAULT, 1999, p. 30).

De modo geral nas escolas, hoje se observa a divisão por gênero nas filas, banheiros e aulas de educação física das escolas contemporâneas. Essas divisões são práticas que, além de provavelmente serem movidas por uma crença de que meninas e meninos devam receber uma educação diferente, demonstram tentativas de facilitar a vigilância e o controle sobre a sexualidade, pois dessa forma se evita a proximidade dos corpos de meninas e meninos e assim também possíveis contatos sexuais. Nota-se que nestas práticas há o pressuposto da heterossexualidade, já que essa divisão por gênero é também uma administração da sexualidade.

Como parte da engrenagem na qual a instituição escolar se formou, a escola pública brasileira tem uma história de marginalizações constantes, às quais a educação inclusiva e outras práticas para a diversidade pretendem ajudar a combater. “O aparelho escolar foi montado a partir de um sem-número de pequenos procedimentos, mínimos rituais, rotinas, obrigações, códigos de direitos e deveres, construídos através da ótica da exclusão e da segregação dos alunos” (SEFFNER, 2009, p. 130). A proposta da educação inclusiva possibilita a garantia de direitos a grupos e identidades historicamente marginalizados. Esse é um dos desafios da escola pública brasileira na contemporaneidade: incluir nos bancos escolares toda a população juvenil e ao mesmo tempo garantir as aprendizagens e a construção de um ambiente de negociação e respeito nas e pelas diferenças.

Na atualidade têm ocorrido tensionamentos nas práticas de segregação geralmente aceitas na escola. Transformações sociais e culturais impulsionadas pela globalização, mudanças econômicas, o acesso à *internet*, o aumento do fluxo de informações, a organização de movimentos e conquistas de grupos minoritários provocam mudanças na sociedade e em suas instituições, dentre estas a escola. Estas várias mudanças sociais e culturais têm provocado o descentramento da escola na atualidade, fazendo com que ganhem importância também outras instâncias educativas. Mas, ainda hoje, a partir de seu reconhecimento social, a escola recebe constantes demandas da sociedade, sendo uma delas a de que sexualidade e relações de gênero sejam tema de discussão neste espaço.

A escola possui um modo próprio de produzir os que por ela passam, conduzindo-os por um caminho a ser percorrido, que é o currículo escolar. E este caminho deve ser percorrido de uma maneira bastante específica, sendo a escola uma instituição profundamente implicada com o disciplinamento dos corpos e a produção da norma. A partir de uma concepção multiculturalista em que o currículo escolar é visto como espaço de luta política (SILVA, 1999), as diversidades culturais têm pouco a pouco sido incluídas neste. Desse modo, as recorrentes tentativas de homogeneização escolar têm sofrido constantes impactos. Neste sentido, novos currículos e práticas têm sido elaborados como artefatos que tratam da participação de diversos segmentos populacionais na dinâmica social, de modo que as alunas e alunos possam reconhecer estes grupos enquanto constituintes da cultura. Nesse sentido, uma tendência que se propaga com bastante intensidade e aceitação ultimamente, além da inclusão escolar, é o combate à violência escolar, que muitas vezes toma o nome de *bullying*. Uma das modalidades dessa violência é referente a gênero e sexualidade e aparece na escola usualmente chamada de homofobia.

Uma educação para diversidade pode se dar principalmente a partir de duas estratégias: por meio de um trabalho de inclusão de sujeitos marginalizados para a participação dos espaços e atividades pedagógicas, que geralmente ocorre partindo da garantia de acesso; e na preparação do grupo para que estes sujeitos incluídos passem a integrá-lo, geralmente realizada a partir da valorização da diversidade e, no caso das diversidades sexuais e de gênero, no combate à homofobia.

Em relação ao trabalho realizado nas escolas, Louro (2012, p. 45) alerta para práticas pedagógicas correntes em que se cede um espaço no currículo, em geral nas datas comemorativas, para a contemplação de grupos historicamente excluídos que são apresentados como exemplares de uma outra cultura, mantendo-os no lugar de exóticos e/ou estranhos. Assim, incentiva-se a tolerância, que embora em primeiro momento pareça insuspeita, está ligada “à condescendência, à permissão, à indulgência” (ibidem, p. 48). A tolerância pode ser uma estratégia possível de convivência entre grupos que dividem um mesmo espaço, como modo de evitar a violência. Assim, na escola, muitas vezes o apelo à tolerância é acionado como forma de evitar a homofobia. Porém, não deve ser uma estratégia prioritária, já que não questiona as relações de poder envolvidas. No campo da sexualidade, a tolerância e a valorização da diversidade não se mostram suficientes para a problematização da hierarquia entre heterossexualidade e demais orientações sexuais.

Sob a égide da inclusão, “novas” sexualidades têm se tornado inteligíveis e aceitáveis, proporcionando reconhecimento e acesso a direitos a sujeitos antes marginalizados ou considerados abjetos. No entanto, Veiga-Neto e Lopes (2007) enfatizam que, durante o processo de inserção de todas no mesmo espaço, podem ocorrer operações em função da norma, provocando uma “inclusão excludente” (ibidem, p. 949). O acesso ao grupo não garante que a participação se dê de forma igualitária. Desse modo, quando o processo de inclusão se dá apenas por especificação dos que devem ser incluídos e não como um processo relacional, estes grupos e sujeitos “incluídos” não adquirem o mesmo *status* da hegemonia, fazendo com que os sujeitos ocupem diferentes graus de legitimidade. Além disso, com a eleição de apenas alguns tipos de diferenças para serem foco de atenção das práticas pedagógicas, ainda se mantém o problema da marginalização daqueles que não foram especificados pelas políticas.

Assim, Seffner (2013) analisa cenas escolares em que, concomitantemente às ações desenvolvidas para uma educação para diversidade sexual e de gênero, as escolas tiveram que lidar com a imprevisibilidade dos acontecimentos ao redor dos mecanismos de funcionamento da heteronormatividade. Um dos exemplos trazidos pelo autor retrata a visibilidade da diversidade gerada pelas ações pedagógicas programadas, porém, seguida da inesperada estigmatização do que é diferente da norma, com a captura do indivíduo em seu atributo de gênero e sexualidade. Desse modo, todas as pessoas são incluídas nos grupos e espaços, porém com diferenciações, podendo gerar um abismo entre a garantia de acesso e a efetiva permanência nas escolas.

No próximo capítulo procuro caracterizar a escola da pesquisa em vista principalmente destas novas demandas que têm interpelado as instituições escolares, ou seja, da discursividade na escola acerca da diversidade.



#### 4. A escola da pesquisa: A diversidade está na escola

Neste capítulo pretendo fazer uma caracterização do contexto institucional no qual se desenvolveu minha pesquisa, ou seja, caracterizar os espaços físicos e sua ocupação e alguns dos aspectos pedagógicos da escola. Faço isso a partir dos materiais produzidos por meio de estratégias etnográficas realizadas durante o período em que estive em campo.

Discutirei mais sobre a etnografia e a construção do instrumento de diário de campo no próximo capítulo. Por enquanto, deixo registrado que minha entrada em campo iniciou-se em meados de agosto e as observações participantes foram realizadas principalmente até outubro de 2013. Neste período participei do Clube de Cinema com turmas do 7o e 8o ano dos turnos da manhã e tarde, de um passeio ao Acampamento Farroupilha<sup>9</sup> com turmas do ensino fundamental I do turno da manhã, de aulas no 3o ano do turno da manhã durante uma semana e realizei outras observações livres que se referem principalmente aos momentos de recreio e também a eventuais acontecimentos no pátio, como a festa do dia das crianças. Em novembro realizei entrevistas e leituras de documentos escolares<sup>10</sup>, com maior permanência na sala das professoras, mas ainda realizando algumas observações e interações nos intervalos, já sinalizando aos meus interlocutores alunos e alunas que meu período na escola estava chegando ao final. Ainda no início de dezembro realizei mais uma entrada na escola para assistir a apresentação à comunidade escolar do filme produzido pelo Clube de Cinema. Ao todo estive 38 dias na escola, com frequência geralmente de 2 a 3 vezes por semana, manhã ou tarde ou ambos os turnos. Das formalizações necessárias, um Termo de Consentimento Institucional que prevê observações no espaço e aproximações com estudantes e outros atores escolares foi entregue e discutido com a responsável escolar. Às professoras que participaram da entrevista foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e fornecidos contatos de *e-mail* e telefone.<sup>11</sup>

Foi durante a permanência em campo, a partir de minhas observações das dinâmicas

---

<sup>9</sup> O Acampamento Farroupilha é um evento sazonal que acontece sempre no mês de setembro no Rio Grande do Sul em comemoração à Revolução Farroupilha (1835-1845). Excepcionalmente em 2014, acontecerá também durante a Copa do Mundo.

<sup>10</sup> Trata-se de dois trabalhos realizados com o corpo discente, disponibilizados a mim pela direção. Ambos traziam características da escola e do alunado, sendo um deles focado na prevenção ao uso de drogas e outro na discussão do tema da violência contra a mulher. Como não pude xerocá-los, fiz apenas algumas anotações sobre estes, que posteriormente se tornaram superficiais e repetidas diante dos conteúdos das entrevistas e assim optei por não utilizá-los na escrita desta dissertação.

<sup>11</sup> Os modelos dos Termos de Consentimento encontram-se em Anexos.

escolares e de conversas informais com algumas professoras, que percebi que o trato de temas ligados à diversidade no ensino fundamental II concentrava-se principalmente nas aulas de ética (antigamente chamada de ensino religioso). Apesar das diretrizes educacionais e das orientações da direção que sugerem a transversalidade curricular de alguns temas como sexualidade e gênero, acreditei que as professoras que já haviam lecionado a disciplina de ética na escola seriam minhas melhores fontes para compreender melhor o tema da diversidade e principalmente da diversidade de sexualidade e de gênero naquela escola.

Como comentei na apresentação, senti a necessidade do auxílio de outras vozes para caracterizar a escola, pois percebi que este era um aspecto em que estava sugestionada, em que minhas experiências anteriores poderiam participar em demasia dos meus escritos, fazendo com que eu descrevesse a escola a partir de um olhar idealizado. É aqui então que entram as entrevistas, citadas diretamente no texto<sup>12</sup> e trazidas como pontos de apoio no quesito dos aspectos pedagógicos que pretendo abordar. As fotografias tiradas, as anotações do diário de campo e minhas lembranças também participam da construção deste texto, apesar de não serem citadas diretamente.

Apesar de apoiar-me nos diversos materiais para a caracterização que pretendo realizar, não tenho a ilusão de fazer uma descrição realística da escola da pesquisa. Minhas perguntas e escutas nas entrevistas e meus olhares para a escola buscaram a diversidade para uma caracterização contextual, também interpelados por minhas leituras, vivências e objetivos. Desse modo, a diversidade não reside somente no objeto do qual trato, mas também no meu olhar. Destaco que não pretendo fazer com que a escola represente uma homogeneidade em relação aos temas ligados à diversidade, em que a escola é “só diversidade”, mas que estou recortando fatias deste lugar para trazer para minha pesquisa: as fatias que mais me pareceram habitadas pela diversidade.

Como as entrevistas foram realizadas nas últimas semanas de pesquisa, pude focá-las nos aspectos que acreditava que ainda precisavam de esclarecimentos. Também já tinha algumas percepções sobre a escola e pude então discuti-las com as professoras que entrevistei. Foram realizadas 4 entrevistas semi-estruturadas que tiveram em torno de uma hora de duração cada. As entrevistas foram dirigidas a partir de um roteiro<sup>13</sup> previamente preparado, considerando os objetivos das entrevistas. Apesar de montado em 7 perguntas com desdobramentos, durante as entrevistas o roteiro funcionou mais como temáticas a serem

---

<sup>12</sup> Os trechos extraídos das entrevistas estão sinalizados em *itálico* no texto.

<sup>13</sup> O roteiro de entrevista encontra-se em Anexos.

exploradas do que como perguntas a serem seguidas. Assim, nem todas as perguntas foram realizadas com todas as professoras, mas todos os temas das perguntas que estão no roteiro foram explorados nas entrevistas, de acordo com as peculiaridades da dinâmica de cada conversa. Por exemplo, quando algum tema que seria abordado nas próximas questões já era antecipado pela fala da professora, eu aproveitava aquele momento para discuti-lo e não me prendia a voltar às perguntas do roteiro para abordá-lo novamente. Da mesma forma, novas perguntas foram inseridas para complementar informações e buscar esclarecimentos de pontos que surgiam durante a conversa.

Apesar de o foco do meu trabalho ser as normas de sexualidade e gênero, eu não perguntei sobre norma para as professoras. Acredito que a noção de norma é bastante abstrata e abordá-la tornaria o diálogo difícil. Dessa forma, preferi observar a norma em ato, o que tratarei no capítulo seguinte a partir de cenas escolares. Para as entrevistas, tive como objetivo principal buscar informações que pudessem me auxiliar a reconstituir um pouco da historicidade da diversidade na escola. Assim, realizei perguntas que levassem as professoras à discorrer sobre suas impressões em relação a aspectos da diversidade e da sexualidade/gênero na escola e sobre seu trabalho no que se refere a estes temas. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Para a análise e composição deste texto escrito, observei a presença de regularidades e dissonâncias entre as entrevistas e recolhi, de cada fala, informações que dialogassem com meus objetivos.

Começo então apresentando brevemente cada uma das professoras entrevistadas em sua relação com a escola e explicando como cheguei a convidá-las para participar das entrevistas<sup>14</sup>.

Prof. Patrícia – entrevista realizada em 02/11/2013

Formação em artes. Mestre em Educação. Atou na escola durante 8 anos, tendo saído do corpo docente em 2012. Lecionou artes, informática e ensino religioso/ética na escola.

Desde minha primeira visita à escola, tive a impressão de ser a prof. Patrícia uma figura de grande importância na escola no que se refere ao tema da diversidade, mesmo não fazendo mais parte do corpo docente. A professora assumiu sua transexualidade enquanto estava atuando na escola, tendo saído de férias como homem e voltado como mulher. A direção e o corpo docente participaram deste processo. Neste período, a escola mudou a disciplina de ensino religioso para ética e como desencadeamento desta situação, a escola apareceu em diversos meios midiáticos, muitos para os quais a própria prof. Patrícia concedeu entrevistas. Ela é uma pessoa muito presente na fala das professoras com quem conversei, que

<sup>14</sup> Os nomes contidos nesta dissertação são fictícios, a fim de preservar o anonimato de minhas interlocutoras e interlocutores.

se lembram dela com intimidade, carinho e respeito, não só por sua identidade de gênero, mas pelo trabalho que realizou na escola e também porque desenvolveu muitos laços de amizade entre o corpo docente.

Eu já conhecia a prof. Patrícia do meio acadêmico e achei que seria interessante convidá-la mesmo que ela não estivesse mais atuando naquela escola, pois sua presença no espaço ainda se faz pelas transformações institucionais que aconteceram e pelas lembranças de situações experienciadas pelas professoras naquele período em que ela esteve na escola. Além disso, assim como as outras professoras que viria a entrevistar, Patrícia poderia me contar mais sobre o trabalho que desenvolveu e sobre suas impressões sobre o tema da diversidade dentro da escola.

Prof. Renata – entrevista realizada em 07/11/2013

Formação em artes. Trabalha na escola há 1 ano e meio. Leciona artes, ética e história na escola.

Dedica-se a temas relacionados à diversidade não somente nas aulas de ética, mas também realizou o trabalho que deu origem ao Clube de Cinema, em que os alunos criaram um filme contra a homofobia sob sua coordenação. Essa foi uma atividade que acompanhei durante minha pesquisa de campo e então na entrevista com ela também acrescentei perguntas sobre este projeto.

Conheci a prof. Renata em minha primeira visita à escola, quando ela comentou sobre o Clube de Cinema e trocamos contatos. Ela foi a professora de quem mais estive próxima durante o semestre por conta do Clube de Cinema e entrevistá-la foi importante para compartilharmos impressões sobre este trabalho realizado junto aos alunos<sup>15</sup>.

Prof. Daniela – entrevista realizada em 14/11/2013 (manhã)

Formação em ciências biológicas. Cursando especialização em Gestão, supervisão e orientação escolar. Trabalha na escola há 10 anos. Leciona ciências. Já atuou como diretora e professora de ensino religioso/ética na escola.

Durante minha inserção em campo, em um dos dias em que estava na sala das professoras, percebi que a prof. Daniela trocava com a prof. Renata algumas “dicas” de trabalhos a serem realizados com os estudantes nas aulas de ética. Esse episódio sugeriu-me que havia ali entre as professoras algumas formas de colaboração importantes de serem investigadas. A prof. Daniela também foi mencionada por ambas, prof. Patrícia e prof. Renata, quando pedi a elas que me indicassem professoras que elas achassem que poderiam realizar contribuições interessantes para minha pesquisa.

Conheci a prof. Daniela em minha primeira visita à escola, quando, após minha apresentação para o grupo de professoras que ali estava, ela veio falar comigo sobre o tema da homofobia, o qual havia escolhido para seu trabalho de conclusão de curso da especialização. Trocamos contatos e a partir deste dia nos encontramos esporadicamente pelos corredores e trocamos poucas palavras, mas quando a convidei para a entrevista, ela aceitou prontamente.

Prof. Tânia – entrevista realizada em 14/11/2013 (tarde)

Formação em português e espanhol. Especialista em Educação pré-escolar. Trabalha

<sup>15</sup> Tratarei da experiência do Clube de Cinema com mais profundidade no capítulo 6 “Clube de Cinema: Uma prática pedagógica para a diversidade”

na escola há 22 anos. Leciona português. Já atuou como diretora e professora de ensino religioso/ética na escola.

A prof. Tânia foi mencionada pela prof. Renata durante a entrevista como a criadora da “bíblia”, uma agenda contendo experiências de trabalhos realizados com os estudantes, principalmente na disciplina de ética. No mesmo sentido de investigar uma rede de colaboração entre as professoras, também achei que seria interessante entrevistar a prof. Tânia.

Conheci a prof. Tânia na manhã do dia 14/11 na sala das professoras, quando comentei com ela sobre minha pesquisa e ela mostrou-se satisfeita em colaborar.

A escola estadual é de ensino fundamental I e II e localiza-se na região central da cidade de Porto Alegre. Em novembro de 2013, possuía 338 estudantes com matrícula ativa, com uma média de 20 estudantes por turma distribuídos do 1o ao 9o ano nos turnos da manhã e tarde. Contava com um quadro de 21 professoras.

Caminhando pela rua onde está situada, dentre residências, comércios e bares, chegamos a um belo muro colorido, dividido em faixas pintadas e assinadas por turmas do 8o ano. Duas das faixas trazem o título “Diversidade”, uma delas acompanhada do desenho de um planeta terra povoado por pessoas e árvores e outra por marcas de tinta de mãos coloridas. Algumas frases acompanham os desenhos: “Juntos podemos mudar o mundo” e “O mais feliz dos felizes é aquele que faz os outros felizes”. Há também o desenho de uma pessoa com cabeça de planeta terra usando um fone de ouvido, rodeada por notas musicais.

Ao adentrar pelo primeiro portão avistamos a alguns metros o segundo portão. No caminho que leva de um ao outro, à esquerda vemos uma quadra e à direita bancos de concreto e algumas árvores. O primeiro portão permanece aberto durante todo o período letivo, o que permite que os estudantes lá permaneçam fora dos horários de aula. O segundo portão é aberto nos horários de entrada e saída, controlado pela monitora ou por alguém da secretaria. Assim, normalmente este espaço da quadra e dos bancos é ocupado por estudantes um pouco antes e um pouco depois dos horários de entrada e saída, enquanto aguardam a abertura do segundo portão ou socializam após a saída das aulas. A quadra é apenas esporadicamente utilizada para as aulas, pois as professoras priorizam a utilização da outra quadra dentro da escola.

Adentrando pelo segundo portão, à esquerda há um corredor onde estão a sala da direção, uma pequena sala onde ficam guardadas uma mesa de *ping-pong* e outros jogos, a sala de informática, a biblioteca, a sala das professoras e a secretaria. A biblioteca normalmente é utilizada em momentos programados pelas professoras durante as aulas, bem

como a sala de informática. A sala de jogos também é utilizada em momentos pontuais e algumas vezes a mesa de *ping-pong* esteve no pátio para que os estudantes jogassem no horário do recreio. A sala da direção, a secretaria e a biblioteca geralmente ficam com as portas abertas, possibilitando o acesso e facilitando o contato com estudantes. As profissionais da direção conhecem muitos pelo nome, talvez por esse contato facilitado e pela quantidade relativamente pequena de estudantes na escola. A sala das professoras também fica com as portas abertas e nela circulam professoras, estagiárias e pesquisadoras como eu, mas não é costume a entrada de estudantes.

A sala das professoras foi o espaço onde realizei as três entrevistas com professoras que atualmente trabalham na escola e também onde realizei as leituras de documentos escolares. Uma mesa comprida retangular com cadeiras compõe o centro da sala. Em um dos cantos estão armários com cadeados, alguns com nomes de professoras e no canto oposto dois jogos de sofá. No outro canto fica uma pia, com cafeteira e um escorredor de louças em que se encontram várias canequinhas, cada uma com um nome de professora gravado. Atrás dos sofás, um mural com recados gerais. Um deles é um documento intitulado “Diversidade na escola”, que concebe a diversidade como oportunidade de produzir saberes e aprendizagens e anuncia sugestões de temas para trabalhá-la na escola na lógica da transversalidade.<sup>16</sup>

Ainda olhando da entrada do segundo portão, visualizamos a sala da supervisão pedagógica, que ficou boa parte do semestre fechada, pois a supervisora aposentou-se e não foi substituída. Também há uma sala de aula, única no andar térreo. Este corredor, que liga a entrada da escola ao pátio e onde ficam estas duas salas, passou todo o semestre decorado por trabalhos realizados pelos estudantes. São trabalhos temáticos, normalmente relacionados a datas comemorativas do mês corrente, e assim trocados periodicamente. Alguns trabalhos são expostos em cima de mesas enfileiradas no canto do corredor e muitos cartazes são pendurados nas paredes. Um dos trabalhos que mais me chamou atenção foi exposto no mês de novembro, provavelmente preparado como comemoração do dia da Consciência Negra, assinado pela turma do 3o ano da tarde. O trabalho era um papel pardo em que estava desenhado um rapaz negro com o cabelo comprido e os fios armados, trazendo a seguinte mensagem: “Ruim não é meu cabelo, é seu preconceito”.

O pátio é composto por uma parte descoberta, com árvores e bancos de concreto e uma parte coberta, com algumas pilastras e acesso para o refeitório. De frente para o pátio está a

---

<sup>16</sup> Uma cópia do documento pendurado no mural encontra-se em Anexos.

escada que leva para o segundo andar, que fica entre os banheiros masculino de um lado e feminino de outro. Ao lado do banheiro feminino estão dois bebedouros e uma salinha onde ficam guardadas bolas, cordas e outros materiais utilizados nas aulas de educação física e alguns nos recreios. Ligada ao pátio há uma quadra e de frente para essa mais um grande espaço descoberto, com árvores e bancos de concreto.

Os recreios são separados: do 1o ao 4o ano e em seguida do 5o ao 9o ano. Há algumas diferenças na ocupação dos espaços pelos dois grupos. No primeiro, a parte descoberta do pátio é bastante utilizada para brincadeiras que envolvem o correr. As crianças utilizam os bancos como parte da brincadeira, subindo em cima e dando volta nestes durante a corrida. Correm bastante pelo pátio e utilizam os banheiros à frente como abrigo. Como em geral as corridas consistem em meninas correndo atrás de meninos e vice-versa, a entrada no banheiro correspondente a seu gênero funciona como uma barreira para o gênero oposto, provocando uma pausa na corrida. Já durante o intervalo do grupo do 5o ao 9o ano, essa parte do pátio fica mais esvaziada, mas os banheiros também são utilizados como espaços de socialização principalmente entre meninas, que se reúnem no banheiro feminino para maquiagem umas às outras e também em situações em que procuram mais privacidade, como para dividir segredos e ler cartas. Pela minha condição de mulher, tive mais acesso ao banheiro feminino, entrando e saindo durante os períodos em que estava ocupado e observando assim a movimentação. Do lado de fora do banheiro masculino pude notar que há um espelho que fica de frente para a porta e raramente um menino entra lá sem olhar e dar uma ajeitada rápida no cabelo.

O futebol é uma grande preferência durante os recreios. A quadra principal sempre é ocupada pelos jogadores (meninos!). Esporadicamente, uma menina ou outra entra para jogar, mas nem sempre fica todo o período e quase nunca com o mesmo entusiasmo que os meninos. Muitas ficam sentadas nos bancos de frente para a quadra, cuidando das mochilas dos meninos enquanto eles jogam, mas pouco assistem aos jogos e sim aproveitam para conversar com as amigas. Às vezes surge uma bola de basquete durante os intervalos, que normalmente é levada para o pátio por meninos que não estão participando do jogo na quadra e lá aproveitam, não para jogar basquete, mas para fazer um jogo de futebol alternativo.

A monitora Samanta, que participou como atriz no Clube de Cinema a convite dos alunos, sempre está no pátio no momento dos recreios. Ela conhece os estudantes pelo nome e costuma chamá-los, cumprimentando os que descem apressadamente a escada ou passam sem olhar para os lados. Algumas meninas param para beijá-la no rosto, e principalmente as crianças do ensino fundamental I a chamam para mediar suas brincadeiras e fazer reclamações

dos colegas. Ao bater o sinal, as pequenas e pequenos do 2o ano correm para formar uma fila no pátio e disputar quem subirá para a sala em primeiro lugar na fila. Os outros, que estão engajados em atividades esportivas ou em conversas pelos cantos do pátio, demoram um pouco mais para se movimentar para subir. Principalmente no final do recreio do ensino fundamental II, Samanta precisa ir buscar os remanescentes um a um para que subam para suas aulas.

Subindo para o segundo andar, um corredor de acesso liga os outros dois corredores que abrigam as salas de aula. Há uma vazão gradeada onde é possível observar o andar de baixo. As paredes de cimento trazem várias marcas de escritos pichados pelos estudantes e, de tempos em tempos, trabalhos realizados por eles ficam expostos nestes corredores.

O alunado é composto por crianças e jovens das adjacências, mas também há muitos alunos de bairros distantes. *“Antes tinha zoneamento, quem morava perto da escola estudava..., o que eu achava que tinha um lado positivo, porque a família era mais presente. Agora não, a gente tem aluno que vem de Viamão, da Restinga, da Bom Jesus, da Lomba do Pinheiro<sup>17</sup>. Na realidade nossa escola ainda tem bastante aqui da redondeza. Eu considero, perto de outras realidades, de outras escolas. Mas tem alunos que vem de bem longe. (...) Porque os pais trabalham, e os pais não matriculam mais como antigamente, que tinham vida no bairro. Então a mãe trabalhava no bairro, que era responsável por buscar, tinha a avó pra buscar no colégio também. Então o que acontece, a mãe sai de manhã, tem 3, 4 filhos, sai com os 4 filhos e eles vão pro colégio e ela vai pro trabalho. (...) Além de que eles pensam assim: 'Ai não, mas essas escolas aqui da vila - como eles falam - Ai não são boas.' Eles têm isso, de achar que as mais centrais são melhores. E um pouco até eles têm razão, né. O município começou com o sistema de ciclos<sup>18</sup> que não agradou, foi polêmico, muita gente não quis.”* (prof. Tânia)

O bairro, situado na região central, é um atrativo. É bem diversificado, com grande oferta de serviços e intensa agenda cultural, mas também com ruas bastante residenciais. Esta localização facilita que sejam realizadas atividades pedagógicas diferenciadas, pela proximidade a eventos e facilidade de acesso. As próprias professoras relatam terem escolhido, dentre as possibilidades que lhe foram oferecidas, esta escola pela facilidade de

---

<sup>17</sup> Regiões pertencentes à Grande Porto Alegre, mas afastadas do centro da cidade.

<sup>18</sup> As escolas estaduais no Rio Grande do Sul são seriadas, não participando da progressão continuada como as escolas municipais, que adotam o sistema de ciclos. A progressão continuada foi criada com a finalidade de evitar o excesso de repetência e evasão escolar, porém, algumas famílias e educadoras acreditam que estudantes passam pela escola sem aprender o necessário com o sistema de ciclos.



acesso. *“Levava pra museu, bienal, umas exposições, umas coisas pra fazer com eles, pra sair e não ficar só na sala de aula. (...) Sempre buscava alguns projetos que tinham a ver também com o momento. De repente tinham atividades que estavam rolando fora da escola e tinham a ver. Eu me lembro também que teve um trabalho que a gente fez com exposição de fotografia. Era um concurso de fotografia de meio ambiente que tinha na prefeitura de Porto Alegre, e a gente participou. Aí nós fomos lá fazer fotos, trabalhar com imagens, com fotografias dos rios, dos córregos que estavam poluídos. Ir pra Redenção<sup>19</sup> trabalhar com as imagens, com as esculturas que têm ali, trabalhar com as questões de artes no entorno. (...) A bienal então... Cada ano que tinha a bienal a gente já inseria no projeto. Teve um ano que levei todas as turmas pra bienal. Até os ônibus tinham esgotado, porque nós tínhamos direito a dois ônibus, aí esgotaram os ônibus e a gente foi a pé.”* (prof. Patrícia)

A própria visita ao Acampamento Farroupilha que acompanhei foi realizada a pé pelas professoras e estudantes. Esta circulação coloca os estudantes em contato com diferenças culturais e com movimentações de cunho político, propiciando novos elementos para o aprendizado. Além disso, sua proximidade com a UFRGS atrai muitos projetos de extensão acadêmica e estudantes para a realização de estágios na escola. *“Eu acho aqui um bairro democrático. Eu vejo assim muita gente trabalhando em cima disso e discutindo aqui. Talvez pela Universidade estar muito perto, e também tem toda a questão de bares, que as pessoas vão pra conversar, vão pra discutir. Muitos se reúnem por aqui por ser centro né, grupos que trabalham com manifestações. Então acho que tem essa coisa da proximidade da Universidade e da discussão mesmo. (...) Até o pessoal passa e a gente vê muitas meninas de mãos dadas, até ali onde era o Opinião, onde é a Olaria<sup>20</sup> tinha um grupo muito forte de homossexuais que se reuniam e ficavam ali.”* (prof. Renata)

Questões relacionadas às diversidades sexuais e de gênero estão em bastante efervescência na região. O bairro, Cidade Baixa, também é conhecido na noite como “Cidade Bixa”, com várias casas noturnas e pontos de encontros gays e lésbicos. *“O nosso bairro, agora nem tanto, mas teve um tempo em que era muito aflorado neste sentido assim, e aqui na escola também a gente tinha professoras... Quando eu entrei depois eu fiquei sabendo que era o colégio das sapatonas, das professoras sapatonas, e eu não tinha noção, mas depois nós ficamos sabendo que tinha bastante.”* Eu: *“Era conhecido na rede assim?”* *“Não, na*

---

<sup>19</sup> Parque localizado próximo à escola, também conhecido como Parque Farroupilha. Este parque também foi cenário para as gravações do filme do Clube de Cinema.

<sup>20</sup> O Opinião é uma casa de shows e o Olaria é um bar, ambos situados no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre.

*rede não, eu acho que era na comunidade.*” (prof. Daniela)

Durante minha inserção em campo, também percebi que outras atividades para além das aulas acontecem na escola. O Programa Mais Educação<sup>21</sup> é um projeto que desenvolve várias destas atividades e tem bastante penetração no cotidiano escolar. Inclusive, logo na entrada da escola há uma faixa anunciando a participação do programa na escola. Nas paredes das escadas que levam ao segundo andar estão muitos cartazes de desenhos realizados pelos estudantes do Mais Educação. Uma apresentação musical para a comunidade escolar também foi realizada pelo grupo no mês de dezembro, no mesmo dia da apresentação do filme do Clube de Cinema. Além disso, há o PIBID<sup>22</sup>, uma atividade muito valorizada pelas professoras e lembrada por todas elas nas entrevistas como um apoio importante no trabalho de temas transversais. Também presenciei na escola atividades que resultam da articulação com a rede de serviços do território, como a atuação de uma dentista da unidade básica de saúde, que vem periodicamente à instituição para ensinar técnicas de escovação aos estudantes.

No que se refere especificamente ao trabalho com os temas de sexualidade e gênero, parece que este começou a se tornar bastante presente na escola desde seis ou sete anos atrás. Alguns deles foram iniciativas da prof. Patrícia, mobilizada pelo seu processo de transexualidade, o que também acabou envolvendo outras profissionais do corpo docente para o trabalho com as temáticas. Na mesma época, como resultado do Programa Brasil sem Homofobia, a escola recebeu o grupo SOMOS<sup>23</sup>, que realizou um trabalho no âmbito das diversidades sexuais e de gênero com a comunidade escolar. Para as três professoras que estavam na escola na época, este foi um trabalho fundamental para instrumentalizá-las no trato com estas temáticas, sobre as quais antes elas procuravam silenciar, fingindo não perceber.

Como resultado dos diversos trabalhos realizados no âmbito da sexualidade e gênero e articulações com diversidades, a escola chegou a ganhar o Prêmio Arte na Escola Cidadã. *“Quando eu cheguei na escola, a Daniela ainda era diretora e ela me contou, me mostrou*

---

<sup>21</sup> O Programa, criado pelo Ministério da Educação, visa a ampliar a jornada escolar. As escolas participantes recebem auxílios para o desenvolvimento de atividades em diversas áreas, a escolher, como Direitos Humanos em Educação e Cultura e Artes. Para mais informações, acesse <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em 01 de jun. 2014.

<sup>22</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Durante a realização da minha pesquisa, os projetos estavam sendo desenvolvidos por graduandos de História, Matemática e Letras nesta escola. Para mais informações, acesse <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 01 de jun. 2014

<sup>23</sup> O grupo SOMOS – Comunicação, Saúde e Sexualidade é uma organização da sociedade civil que trabalha por uma cultura de respeito às sexualidades através da educação da sociedade e afirmação de direitos. Para mais informações, acesse <<http://somos.org.br/quem-somos>>. Acesso em 01 de jun. 2014.

*uma plaquinha do prêmio escola cidadã. Contou sobre a professora anterior, me contou a história toda e eu fiquei sabendo do prêmio. Foi bem legal, eu fiquei... que coisa boa, então tem um reconhecimento, está sendo bem forte esse trabalho.”* (prof. Renata)

A prof. Patrícia explica como foi a construção do projeto que recebeu a premiação: *“Depois que eu me assumi mesmo na escola, comecei a trabalhar essas temáticas de gênero e comecei a juntar, agrupar essas atividades todas, essas ações que aconteciam nas diferentes aulas. E aí então fui juntando, compilando e montei um projeto. Várias ações desenvolvidas em todas as turmas com as temáticas de gênero, de sexualidade que foram desenvolvidas ao longo das aulas. Aí então agrupei. A supervisora: 'Ah, isso dá um projeto'. Então a gente montou o projeto e quando surgiu essa história do concurso, eu enviei, mas sem aquela preocupação de que enfim, que ia dar certo. (...) Então eram várias ações que a gente ia fazendo: assistia filmes, vídeos, as palestras que o SOMOS desenvolveu conosco lá.”* (prof. Patrícia)

Um outro processo interessante que aconteceu na escola foi em relação à disciplina de ensino religioso. Pelo relato das professoras, ensinar a ter religiosidade nunca foi um trabalho realizado nesta disciplina, mas sim sempre se procurou atrelar conteúdos relacionados a valores éticos e à diversidade ao currículo. Mesmo assim, em determinado momento, a escola mobilizou-se para que a mudança do nome da disciplina de ensino religioso para ética fosse concretizada. *“Eu ainda dizia, olha, sou católica não praticante. Só porque sou batizada, crismada, casei na igreja católica, mas não sou católica praticante. O estado é laico, eu não vou dar aula de ensino religioso. (...) Ensino religioso que não era ensino religioso, era ética. Na realidade eu sempre trabalhei valores. Até a gente fez trabalhos de pesquisa, de entregar, sobre as religiões, conhecer as outras religiões... Mas nunca dei aula de religião, de Pai Nosso<sup>24</sup>, essas coisas, nunca. Mesmo porque as pessoas são livres pra terem a religião que quiserem. Numa escola estadual, uma coisa incoerente. A gente tinha uma imagem, não podia, porque é uma escola pública, concordo, estado laico. Aí me inventam aula de ensino religioso, como se alguém pudesse ensinar religião. Vamos trocar o nome disso, pelo amor de deus.”* (prof. Tânia)

A prof. Patrícia também lembra deste processo. *“Sobrou a disciplina, aí tinha que pegar. Era remanejado entre quem tinha horas sobrando, e então me deram ética. Só que na verdade quando me deram, me deram ensino religioso. E aí eu já era trans e eu disse: 'Não,*

---

<sup>24</sup> O Pai Nosso é uma oração do cristianismo.

*eu não quero trabalhar ensino religioso. A gente não vai trabalhar ensino religioso, a gente vai mudar esta proposta aí'. E aí então a gente conversou [Patrícia, a supervisora e a diretora], fez uma proposta. (...) Nós mudamos então o plano político pedagógico da escola, ou antigo ppp, como a gente chamava, agora é só plano pedagógico, antes era plano político pedagógico. A gente então fez esse trabalho com a comunidade escolar, a gente mudou o regimento da escola, porque era época de mudar o regimento também (...), pra criar uma proposta de não trabalhar só uma religião, que a ideia era essa. Não era dizer: 'Ah não vamos mais trabalhar religião.' Era trabalhar as diversidades religiosas e dentro disso então trabalhar outras questões, daí entraram as temáticas de gênero, sexualidade, homofobia.”*  
(prof. Patrícia)

A valorização de atividades como as propiciadas pelo SOMOS e pelo PIBID aparecem associadas a uma necessidade de capacitações e apoios para trabalhar os temas ligados às diversidades. A questão de não haver uma formação específica para o trabalho na disciplina de ética e uma certa arbitrariedade na nomeação das professoras para a disciplina é bastante marcada nas falas delas. Foi desta sensação de certo abandono e da urgência de realizar atividades concretas com os estudantes que surgiu a ideia da “bíblia”, que acabou se tornando uma interessante rede de colaboração entre as professoras.

*“Eu até não queria, eu disse lá [na Secretaria de Educação]: 'Mas eu não sou professora de ética!' Eles: 'Mas não tem professora de ética, qualquer um dá aula de ética.' Então tá, vamos lá. Aí eu comecei com a ideia da bíblia. (...) A bíblia foi construída assim, assuntos que vinham e eu ia juntando ali. A Marlene que pegou ética fez, o Mauro também tem coisa, tem letra de todo mundo, até de aluno ali. (...) Agora deve ter coisa da Renata, que ela usa algumas e outras vai juntando. (...) Não tem ordem, não tem nada. Aquilo ali eu sentei e ó, bom vou ter que assumir ética. Peguei uma agenda velha e comecei a escrever coisas possíveis. Depois coisas que vinham deles. Tanto que tem reportagem de jornal, foi coisa que foi surgindo.”* (...) Eu: “Essa bíblia seria assim um documento extra-oficial.”  
“Sim, totalmente (risos) um livro aberto que todo mundo vai botando tudo.” Eu: “E um documento que seria oficial, tem também, pra nortear esse trabalho em ética?” “Só sugestões de datas que a gente tem ali pra trabalhar, da conscientização da cultura negra... mas esse governo é muito... quilombolas, muito assim, muito direcionado só pra certas coisinhas sabe, certos temas, mas não abrange assim, uma grande quantidade de coisa. (...) Eu acho que fica muito restrito. Eu até às vezes chego a me questionar se não é contraproducente pegar só um tema como estão pegando assim, ó, que satura. Como

*bullying. Aí é só bullying, bullying, bullying. Perde o interesse.*

Atualmente, a prof. Renata trabalha em ética temas que foram escolhidos pelos próprios estudantes a partir de levantamento de interesses: aborto, gravidez na adolescência, violência. Tendo assumido a disciplina há pouco tempo (agosto de 2013), a professora ainda está estruturando muitos dos conteúdos que pretende trabalhar ao longo de sua atuação na disciplina. O muro da frente da escola pintado é resultado de uma prática pedagógica realizada por ela em parceria com o PIBID. *“O muro lá na frente foi com o 8o ano. O tema era diversidade, mas era diversidade em diversos sentidos, não só na questão sexual, mas a questão mundial, musical... até que tem um mundo com um fone de ouvido ali, tinha de tudo. Eu deixei bem livre assim, né. Fizemos um projetinho, esperamos, a diretora aprovou. E aí a gente pintou. (...) Eles fizeram um esboço da pintura, a gente pensou o que ia ser, dividimos os espaços (...).”* Eu: *“E como que aconteceu pra vocês escolherem o tema da diversidade?”* *“Ai, deixa eu me lembrar... Era o tema... Ah sim, a gente conversou com a direção e foi sugerido.”* (prof. Renata)

Há uma troca entre as professoras que já têm experiências anteriores com o trabalho de temas transversais, como presenciei na sala das professoras entre a prof. Daniela e a prof. Renata. A “bíblia” também circula como forma de tecer novas possibilidades de trabalho. De fato, o trabalho com temas transversais, aqueles sugeridos no documento “Diversidade na escola” afixado no mural da sala das professoras, concentra-se na disciplina de ética. Mas as professoras relataram uma série de esforços no sentido de fazer acontecer a transversalidade da discussão sobre estes temas na escola, por meio de parcerias com as colegas. Elas procuram sincronizar o momento da discussão dos assuntos, fazendo com que um mesmo tema seja abordado pela perspectiva das diferentes disciplinas. Esta transversalidade é realizada com mais frequência com temas em que está estabelecida a obrigatoriedade por lei, como História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ou em temas bastante em voga, como o *bullying*. As professoras parecem conseguir fazer algumas interlocuções dos temas transversais com os conteúdos de suas outras disciplinas além de ética, ou mesmo por meio de posturas pedagógicas.

*“Quando eles debocham de algum aluno, brincam de alguma coisa, sempre eu dou um sermãozinho assim, de que somos iguais. Não interessa se eu estou na aula de que for, se eu vejo uma situação assim, eu chamo. Geralmente eu gosto de falar no grupo todo né, e vamos esclarecer: 'Por que é que está chamando o colega de gay?' 'Ai porque ele fez...' 'Bom, mas ele tem todo direito de fazer.'”* Eu: *“Tem muito disso?”* *“Não... Eu sinto que até tem, mas as*

*peessoas que são, não ligam mais, tanto. Antes se ofendiam muito. Agora não estão nem aí, sabe? Alguém: 'Ai, que gay, não sei o que'. O outro: 'Ahhh' (expressando desprezo e gesticulando um 'deixa pra lá'). (...) Por exemplo: 'Ai professora, não sei que' - um pergunta e levanta o dedo assim pra mostrar alguma coisa. O outro: 'Ai, olha a maõzinha, êêê'. Ou então: 'Ai, parece gay'. O outro: 'Ai tá, então professora...' E nem... sabe... e continua perguntando. Ou às vezes sei lá, sai uma voz fina, porque eles estão mudando de voz, os outros: 'kkkkk' (...) [Antigamente] eu acho que eles se incomodavam mais, quem era ofendido. Eu acho que hoje também com a mídia, com a TV, as pessoas não sei se estão aceitando, mas estão dizendo que estão aceitando mais, estão fingindo, não sei, mas me parece menos ofensivo aquilo. A gurizada não liga muito assim (...) Antigamente era bem pior, eles se ofendiam e partiam pra briga: 'Porque ele me chamou de gay'. 'Eu não sou gay, gay é teu pai'. Aí vem chorando: 'Ai, disse que meu pai é gay, meu pai não é gay'. Aquelas coisas, sabe!/? Agora não, eles estão bem mais... não estão se ofendendo tanto assim.' (prof. Daniela)*

Pelos relatos das professoras, houve um período de grande agitação na escola dos temas ligados às diversidades, especialmente às diversidades sexuais e de gênero. A transexualidade da prof. Patrícia, a presença do SOMOS, outros trabalhos pedagógicos que surgiram, o Prêmio Arte na Escola Cidadã, tudo isso contribuiu para a composição deste quadro. Hoje, muitos destes elementos ainda se fazem presentes na escola das mais diversas formas: por uma história que interpela a professora recém-nomeada, por mudanças estruturais no currículo, pela experiência do corpo docente com alguns temas, pelas lembranças das professoras e provavelmente por muitas outras formas que não pude captar, resultando em um cenário de muros pintados, cartazes colados, recados afixados e também práticas pedagógicas e relações escolares perpassadas por essas temáticas.

A prof. Tânia percebe que o tema da sexualidade sempre existiu na escola, mas que virou forma de trabalho mesmo desde uns 6 anos para cá. Mas ela acredita que está havendo certo exagero em termos de educação e que há na educação certo modismo com alguns temas, o que a incomoda. Segundo ela, atualmente, mais do que com sexualidade e gênero, está acontecendo com *bullying*.

*“Um ano inteiro tratando de bullying, pelo amor de deus né, até eles dizem. Se você entrar numa sala de aula: 'Olha, o tema da nossa aula é bullying.' Te prepara, vem abaixo: 'Ah, isso aí não, não queremos. Já sei o que é bullying, é chamar de narizinho, chamar de não sei que, de orelhão, de topete.' Sabe, e não altera em nada o comportamento, porque eles*

*continuam ainda. A gente não percebe com relação a gênero isso, de se chamarem, não. Mas em relação a raça, e outros apelidos, continua (...) Porque se só abordar em termos de bullying, assim não, tem que partir pra outras áreas. Abordar sem abordar, entendeu? Não como tema o bullying. Abordar sem abordar. Trazer histórias. Contem histórias, o que tu acha do apelido? O que acontece se coloca o apelido numa pessoa? Quando é que ele pega? Porque será que às vezes coloca um apelido e em Fulaninho não pega e outros carregam pro resto da vida?” (prof. Tânia)*

Talvez movida por uma comparação com tempos anteriores de grande agitação e por um incômodo recente com a discursividade acerca do *bullying*, a professora não percebe o tema da sexualidade e gênero como muito em voga neste momento. Diferentemente da prof. Daniela, que acredita que as piadas e insultos em torno da sexualidade e gênero existam, mas que perderam um pouco a capacidade ofensiva, a prof. Tânia não os tem percebido na escola. Porém, ainda os percebe com relação a outros marcadores sociais. *“Piadinhas? Com relação a gênero não, eles nem... ninguém usa mesmo isso de: 'Ah, aquela sapatona, gayzão, gayzinho, aquele, não.' Mais assim com relação a: 'Ah negão.' Isso ainda tem. 'Ah, só porque eu sou negro.' Eles dizem até na brincadeira, só porque eu sou negro. E a outra: 'Pena que eu não sou negra porque não vou entrar no regime de cotas.' Parece que fica um preconceito ao contrário” (prof. Tânia)*

Mesmo não tendo abordado diretamente sobre a norma nas entrevistas, estas últimas falas nos fazem suspeitar da atuação normativa no uso de piadinhas jocosas. Por mais que o trabalho para a diversidade e a exposição midiática tenha conseguido minimizar seus efeitos, como acredita a prof. Daniela, estas ainda se fazem pronunciadas na escola. Essas piadas em relação às questões de raça/etnia às quais a prof. Tânia se refere, sugerem-nos que, quando se trata do tema da diversidade vigem mecanismos complexos e que apenas as estratégias de visibilidade e afirmação identitária não dão conta de desestruturar hierarquias e estigmatizações.

A diversidade está na escola. E a norma, por onde se esconde?

## 5. Construindo cenas e encontrando a norma

O desenvolvimento da metodologia é transversal à pesquisa, perpassando por todos os períodos, desde o planejamento até a análise. Durante o planejamento, a metodologia começa a se delinear na escolha do campo e na forma de aproximação da pesquisadora ao seu objeto. Para a presente pesquisa, escolhi como espaço a escola e como estratégia a etnografia, uma forma de pesquisa que se desenvolveu na antropologia e está sendo largamente utilizada na pesquisa em educação desde a década de 1970 (ANDRÉ, 1995). Mesmo que estratégia metodológica e campo sejam tradicionais em pesquisa em educação, diferentes adaptações são necessárias a cada pesquisa, como propõe a própria etnografia, de acordo com as particularidades das relações estabelecidas, dos materiais que se apresentam disponíveis e das características do objeto.

Adotei um diário de campo para o registro do desenvolvimento da pesquisa, com observações e impressões. Como sugere Malinovski (1997), as anotações duraram todo o percurso da pesquisa, já que durante a inserção em campo algumas sutis peculiaridades impressionam somente enquanto são novidades, ao passo que outras se tornam evidentes somente depois que se tem maior inserção nas condições locais. Sendo assim, o trabalho etnográfico exigiu que eu realizasse o exercício de estranhar as situações que me parecessem mais familiares a fim de me distanciar de minhas pré-concepções. Ao mesmo tempo, precisei desenvolver empatia e tomar a aproximação necessária para conhecer melhor a linguagem e sentir um pouco da experiência local. Dessa forma, durante minha imersão em campo realizei constantes exercícios de estranhamento e aproximação para a apreensão dos significados correntes entre meus interlocutores e suas formas de amizades, de deboches e de outros afetos, o que incluiu até mesmo a necessidade de aprender gírias e regionalismos.

Para Santos (2005), as anotações do diário de campo e outros possíveis materiais obtidos durante o percurso auxiliam na reconstituição do vivido em campo durante a pesquisa, mas o autor alerta que a utilização de tais materiais não pretende elaborar uma descrição da totalidade dos significados daquela cultura, nem pressupor uma realidade unívoca. Nesse sentido, abandona-se a ideia de objetividade e neutralidade, evidenciando a implicação da pesquisadora na pesquisa. Assim, assumir que a subjetividade da pesquisadora participa da



composição da pesquisa é um ponto importante, já que seu olhar e sua escrita fazem parte da produção do *corpus* da pesquisa. A partir disso, é possível então que a subjetividade seja utilizada como “uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (GASTALDO, 2012, p.13).

Minha proposta inicial não tinha técnicas, momentos, espaços bem estruturados, pois a ideia era aproveitar-me do fortuito suscitado na dinâmica da pesquisa dentro da escola. Dessa forma contei com amplas possibilidades e obtive a compreensão e apoio da direção escolar para isso. Permiti-me flunar pela escola e registrar cenas em que possivelmente a produção da norma estivesse em jogo. Ineri-me em espaços escolares múltiplos como pátios, quadra, banheiros, refeitório, sala das professoras e os frequentei em vários momentos, tanto quando estavam livres quanto quando estavam sendo utilizados para atividades. Aceitei envolver-me nas interações que ali surgiram e ouvi uma multiplicidade de vozes nos espaços, muitas vezes participando das interações, outras apenas estando por perto e abusando um pouco de uma indiscreta curiosidade de pesquisadora. Aos poucos fui escolhendo e focando nos encontros que me pareciam mais produtivos para a pesquisa.

Foi por meio da observação participante que fiz a imersão no cotidiano da escola, a fim de compreender a cultura de interesse durante a etnografia (CALDEIRA, 1988, p. 136). A observação pressupõe a participação porque além das possíveis interações que a pesquisadora vier a fazer em campo, somente sua presença já é capaz de produzir efeitos. A entrada e permanência em campo é uma constante negociação, desde o primeiro contato com a instituição e as combinações de tempo e espaço até as múltiplas relações que se estabelecem com os participantes da pesquisa. Em campo delineiam-se algumas formas de reciprocidade, que funcionam como motor das relações estabelecidas. Ao passo que as alunas e alunos permitem a participação e olhar curioso da pesquisadora em seu cotidiano, também querem trocar ideias e expressar suas curiosidades e desconfiças: “O que tu está fazendo?” “O que é pesquisa?” “Como é na faculdade?” Investem na relação e te chamam para participar das brincadeiras, para mostrar seus materiais: “Tu vem amanhã?” “Me adiciona no *Facebook*<sup>25</sup>!” “Olha o que eu já sei escrever”. E também se desinteressam e se afastam: “Ah, ela está aí todo dia, vem pra cá.” - uma amiga informando à outra sobre minha presença na escola e a convidando para se engajarem em outra atividade.

---

<sup>25</sup> O *Facebook* é uma rede social que reúne contatos e permite o compartilhamento de informações, além de oferecer outros serviços como a troca de mensagens entre usuários.

Os primeiros dias de observação não foram fáceis. Até pela natureza da minha proposta, senti-me um pouco “perdida” sobre para onde ir e o que olhar. Os recreios me pareciam grupos homogêneos de crianças correndo e gritando indistintamente. Assim, procurei explorar o máximo de possibilidades de posições no pátio e circulação pela escola. Conversas informais com funcionárias como a monitora e a merendeira ajudaram a situar-me. Aos poucos comecei a reconhecer os grupos de estudantes e suas regularidades na frequência dos espaços e das brincadeiras. As observações começaram a tomar forma e as interações começaram a surgir. Assim como ocorreu na pesquisa de mestrado de Tacinara Nogueira de Queiroz (2013), também uma pesquisadora mulher que utilizou a perspectiva etnográfica na escola para apreender os significados associados à sexualidade entre crianças de até 12 anos, foram as meninas as primeiras a falar comigo quando me inseri em campo, e o contato com os meninos deu-se a partir destas meninas. Na maior parte das vezes elas aproximaram-se movidas pela curiosidade sobre minha presença e por vezes transpareceram um desejo de se tornarem minhas amigas, compartilhando segredos, perguntando sobre mim e me fazendo convites.

Não só a subjetividade da pesquisadora, mas também seu corpo participa da pesquisa, ou seja, as representações que seu corpo e suas posições sociais suscitam em suas interlocutoras influenciam nas formas de aproximação e nas relações que se estabelecem. Assim, alguns elementos corporais sugerem identidades que podem nos facilitar ou dificultar as aproximações iniciais com nossas interlocutoras. Do mesmo modo, uma presença diferente com comportamentos que não fazem parte do cotidiano da instituição não passa despercebida. Como sempre fui clara sobre meus propósitos e pertencimentos com os interlocutores com quem conversei, estes (ser estudante da UFRGS, pesquisadora, estar sempre portando um caderno de anotações), também produziram dinâmicas particulares nos relacionamentos que foram se estabelecendo.

Enquanto que nos recreios do ensino fundamental I minhas observações-participações já tomavam forma, nos intervalos do ensino fundamental II ainda permaneciam um tanto quanto frias. Observava alguns grupos regulares, mas tinha pouco acesso às conversas. Os grupos eram menores, mas reservados e de mais difícil aproximação. Mesmo os alunos participantes do Clube de Cinema, com quem já tinha uma aproximação maior por conta da atividade, não me davam atenção nos momentos de recreio. Dessa forma, fui aos poucos abandonando este espaço e procurando outras opções mais produtivas. Ainda estive em alguns recreios do ensino fundamental II a fim de observar a dinâmica das relações dos alunos do

Clube de Cinema entre si e entre os outros colegas da escola, mas minha aproximação a estudantes do ensino fundamental II deu-se principalmente pela via do Clube de Cinema, onde meu empenho foi mais frutífero.

Como estava acompanhando uma atividade pedagógica do ensino fundamental II (o Clube de Cinema), e que se delineava muito fecunda para meus propósitos de pesquisa, considerei que seria interessante também acompanhar alguma atividade programada dirigida para o ensino fundamental I. Conversei sobre isso com a direção, que me orientou a procurar diretamente a professora cuja turma eu desejasse acompanhar. Em outras ocasiões, duas das professoras do ensino fundamental I já haviam me assinalado disponibilidade de participar de minha pesquisa em conversas informais. Procurei então uma delas, a prof. Maíra do 3o ano, por já ter tido contato com algumas alunas de sua turma. Desse modo, minhas interações com estudantes na escola no âmbito do ensino fundamental I se deram principalmente com alunas e alunos da turma do 2o ano/manhã majoritariamente nos momentos do recreio, e 3o ano/manhã também em sala de aula. Já no âmbito do ensino fundamental II, se deram principalmente com os participantes do Clube de Cinema, estudantes do 7o e 8o ano dos turnos manhã e tarde.

Após terminar o campo e finalizar a constituição do material de pesquisa, comecei a análise. Confrontei fotografias, conteúdos das entrevistas e anotações do diário de campo de modo que estes materiais pudessem dialogar entre si, procurando relacioná-los e buscando similaridades e contrastes. Assim, a partir da retomada das questões de minha proposta inicial às quais meu material parecia responder, mesmo que parcialmente, e também a partir de novas proposições que surgiram da análise dos materiais, delinearam-se as temáticas a serem discutidas na escrita desta dissertação.

Em relação à discussão sobre o material produzido a partir do instrumento de diário de campo, utilizei o recurso de análise de cenas e o trarei neste capítulo e no próximo. Para isso narro algumas cenas derivadas de observações em campo ou de trechos de conversas que foram anotadas no diário. Dentre todas as interações e acontecimentos que presenciei e participei, muitos poderiam ter sido escolhidos para compor este trabalho, mas alguns ficaram e outros foram abandonados. Não por serem desinteressantes, mas para ceder espaço para os que considero mais frutíferos para ajudar a responder minhas perguntas. Para a escolha das cenas, fiz a releitura do diário de campo, destacando e organizando minhas descrições em temas recorrentes. Na execução desta tarefa, pude lembrar eventos que já em campo eu havia considerado mais marcantes e então relacioná-los com outros que antes da releitura não

havia percebido como semelhantes, bem como perceber momentos que durante seu acontecimento em campo eu não havia dado a relevância que tomou posteriormente durante a análise.

Depois de escolhidos os eventos, realizei a tarefa de transformá-los em cena. As cenas são trechos do diário do campo, mas que foram recortados de acordo com a temática a ser discutida, recebendo um início e um fim. A cena não é a descrição fidedigna de interações que aconteceram em campo, mas uma produção a partir destas interações, utilizada como recurso didático para facilitar a discussão sobre a complexidade das práticas sociais a serem analisadas. Embora em um contexto de intervenção programada e como técnica do psicodrama, Paiva (1999) também utilizou o recurso de narrativa de cenas para facilitar o esforço de decodificar elementos da cultura sexual e de gênero (ibidem, p. 262). Mesmo que a autora tenha utilizado narrações que envolvem mais atos sexuais propriamente ditos, diferindo portanto do trabalho aqui desenvolvido, concordo que os elementos da cena podem servir para a construção de um instrumento de avaliação de variáveis e indicadores a fim de analisar as situações mais prevalentes em um subgrupo. Para a autora, a cena é

um evento único, que nunca se repete exatamente da mesma forma; é a resultante de uma série de fatores implicados singularmente naquele tempo, espaço, ritmo, cenário social; resultante também de fatores menos visíveis, como os roteiros internalizados como próprio de cada idade, gênero e posição social durante o processo de socialização (ibidem, p. 261).

Do mesmo modo, as cenas que relato são únicas e produzidas a partir do meu olhar e vivência naqueles momentos. Procurei escolher os eventos que configuram cenas em que a norma apresenta-se de modo mais insidioso. Porém, é uma tarefa difícil caracterizá-las, já que ao ir para o papel, as cenas perdem um pouco de sua vida, pois são enxugadas dos ruídos que estavam no ambiente no momento, das atenções dispersas de outras pessoas que compartilhavam o espaço e de outras interações que aconteciam concomitantemente ali. Nesse deslocamento dos eventos para outro tempo e espaço a partir da narrativa da pesquisadora, também se dissipam as sutilezas dos olhares e as entonações das vozes. Sendo assim, procuro reconstituir na narrativa alguns elementos que considero importantes para as discussões que proponho a partir das cenas.

Para pesquisar as normas de sexualidade e gênero no espaço escolar foi preciso exercitar meu olhar. Enfrentei o desafio de pesquisar algo discreto, astucioso e naturalizado. Também sou assujeitada pelas normas que procurava flagrar, pois compartilho muitos

elementos da cultura em que estive inserida. Assim precisei treinar meu olhar para a norma e não para a diferença como estamos acostumadas (os), além de evitar ser capturada por discursos humanitários que usualmente povoam espaços como o ambiente escolar.

Geralmente a norma não é nomeada, é apenas reiterada por meio de práticas, e em função de sua naturalização, quando nomeada por vezes pode adquirir caráter de obviedade. Por exemplo, a organização de meninas e meninos em filas, uma prática utilizada de maneira bastante habitual nas escolas, veicula uma norma que funciona em termos de segregação por gênero. Certamente isto nos parece bastante óbvio quando explicitado. Devido à ampla aceitação dessa norma como própria das formas de organização do alunado no senso-comum, a explicitação desta pode soar como um simples dizer acerca de uma realidade dada. Para os estudos de gênero em educação, tal segregação também não é novidade a primeiro momento, visto que este é um assunto já abordado em diversos trabalhos na área. Dessa forma, mais do que identificar e nomear a norma, visibilizando-a em sua obviedade, neste trabalho procuro descrever e analisar os arranjos em que a norma atua e seus efeitos em diferentes situações, explicitando sua complexidade. Desse modo, o que a princípio poderia revelar uma obviedade, pode sempre ser uma raridade, o que circunda suas diferenças é a forma de olhar.

O olhar para raridade é o que Fischer (2003) sugere como atitude metodológica em nossas pesquisas. Os fatos e as coisas ditas são raras na medida em que há um vazio em torno delas, que são suas possibilidades múltiplas e complexas, que cabe à pesquisadora descrever minuciosamente, propiciando

a possibilidade de nos defrontarmos com coisas ditas e coisas feitas, fatos surpreendentes, questionados naquilo que até então tinham de óbvios e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos. Se nos dedicarmos às multiplicidades das práticas, chegaremos a descrever não apenas gestos, fatos que se sucedem, mas um conjunto de rituais, passos, coisas a fazer, regras de conduta, respostas e perguntas esperadas, normas a obedecer, olhares eloquentes, disposições espaciais, objetos indispensáveis àquela prática, junto com uma série de enunciações, de palavras, de imagens – que serão para nós riqueza e variedade na exata medida em que nos abriremos sensivelmente a recebê-las nessa condição, a condição de fatos ao mesmo tempo óbvios e inesperados, cotidianos e excepcionais; na medida em que não os procurarmos para comprovar o que já sabemos; na medida em que fizermos a tentativa de nos despir do que já sabemos e que nos oferece terra firme para todas as explicações. (ibidem, p. 378-379)

Essa noção de olhar para os fatos e coisas ditas como raridades converge com a ideia de que uma norma sempre está sujeita à possibilidade do imprevisto. Embora carregue consigo a ideia de conservação e estabilidade, uma norma permite brechas e rachaduras. Assim, olhar para práticas discursivas e não-discursivas como acontecimentos raros também é

se possibilitar apreender as normas carregadas por essas práticas em sua incompletude e instabilidade, ou seja, em sua raridade.

Wenetz (2012) utilizou-se de etnografia para observar processos de generificação e sexualização em brincadeiras de crianças na escola e em seu entorno e encontrou a segregação por gênero. Mas a pesquisadora observou que também ocorre a indiferenciação de gênero e o borramento ou transgressão das fronteiras por meio de “um processo dinâmico e contínuo de negociação” (ibidem, p. 143) durante as brincadeiras, a depender de nuances tais quais o modo como se brinca, o sujeito que brinca, os (as) parceiros (as) envolvidos (as) na brincadeira e o brinquedo utilizado. Desse modo, a atuação da norma não prescinde da possibilidade de transgressão nas mais sutis configurações.

Também dirigindo seu olhar à complexidade dos fatos e riqueza de detalhes, Pocahy (2011, p. 16) foi à campo para cartografar movimentos que pudessem indicar formas de contestação ou resistência à norma. O pesquisador observou corpos que mesmo sexualmente marginalizados se põem em ação e notou que suas produções parecem corroer e desgastar a norma, encontrando “boas possibilidades de trincar o dispositivo da sexualidade pelo seu jogo de instantes e micro-acontecimentos relacionais, provisórios e fugazes” (ibidem, p. 60). O autor sugere que “uma das formas possíveis de contestação à norma que estabelece a heterossexualidade como referente de inteligibilidade 'incontestável' é feita em micro-movimentos” (ibidem, p. 17).

Em pesquisa realizada por Silva (2010) na área da comunicação e informação, várias situações de produção de notícias jornalísticas foram acompanhadas com o objetivo de analisar concepções de gênero e a existência de um padrão heteronormativo perpassando estes processos jornalísticos. A pesquisadora utilizou-se do aporte teórico pós-estruturalista e dos estudos feministas a partir da observação participante e percebeu que a existência de um padrão heteronormativo na produção de notícias fica mais explicitada quando estas se referem a grupos sociais que estão à margem da norma (ibidem, p. 199). A norma é mais difícil de ser apreendida que o que dela disside, pois a norma coloca em evidência o seu desvio. E algumas vezes é atentando para o que dela disside, que conseguimos encontrar a norma.

Assim, durante o percurso de pesquisa, procurei perceber as normas sexuais e de gênero que habitam a escola, captando os discursos de verdade nos quais se inserem, descrevendo relações que estabelecem para firmarem sua existência, possibilidades de transgressões nas suas reiteraões, readaptaões que operam ao serem tensionadas e efeitos

envolvidos em suas atuações. Para tal, realizei etnografia em uma escola pública de ensino fundamental em Porto Alegre. Seguem algumas questões me acompanharam como pano de fundo a fim de me guiarem durante a pesquisa: De que maneiras normas sexuais e de gênero são produzidas e propagadas pelas mais diferentes interações escolares? Como funcionam para atribuir à heterossexualidade efeito hegemônico? De que maneiras a atual discursividade acerca das diversidades sexuais está implicada com as tradicionais tentativas escolares de produção de sujeitos heterossexualizados? Em que medida a prática observada reitera e em que medida transgride a norma? Quais são os regimes de verdade envolvidos? Quais efeitos produzem? Como essa prática agencia processos normativos no espaço escolar?

### 5.1. Das estratégias metodológicas para apreender a norma

Para encontrar a norma precisei procurar mesmo onde não parecia ser profícuo, estar atenta, provocar situações, comparar diálogos. “Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta” (COSTA, 2002, p. 9).

Durante os períodos de recreio em que estive com as crianças do ensino fundamental I, ocorreram situações que sugeriam tensões relacionadas aos afetos envolvendo meninas e meninos no que se refere a amizades e paqueras dentro dos grupos. As brincadeiras eram bastante generificadas e muitas conversas envolviam certa “guerra dos sexos”. A cena que segue ocorreu durante o recreio e mostra um pouco destes afetos.

#### **Visibilizando a norma por contraste**

[Juliana e Ingrid foram as primeiras estudantes que conheci quando iniciei o trabalho de campo. Elas estão no 2o ano e têm entre 7 e 8 anos.]

As duas meninas passam por mim acompanhadas de Fabiana, que eu havia conhecido por meio delas no dia anterior. Cumprimentam-me rapidamente com “Oi” e vão brincar em outro lugar do pátio. Depois de um tempo, Fabiana volta sozinha para falar comigo e me pergunta:

- Tu está estudando?

Explico o que estou fazendo.

- Ah, então é igual a estagiária - ela conclui, e em seguida me confessa: - Eu não

gosto da Juliana.

- Não gosta?

- Não.

- Por quê?

- Ela é chata, fica indo atrás das pessoas.

Continuamos conversando e Fabiana lista vários nomes de meninas que, segundo ela, são suas amigas na escola. Pergunto:

- Não tem nenhum menino?

- Tem - Incluiu o nome de dois.

Em seguida, Ingrid chega para se inserir na conversa. Neste momento Fabiana está apontando para meninas que passam pelo pátio, enquanto fala:

- Gosto dela, daquela outra, da Maria ali...

Ingrid também quer participar:

- Eu gosto da Fulana, Beltrana, Cícra (somente nome de meninas).

Peço confirmação:

- Ah é, você gosta delas?

Ela apenas me confirma:

- Gosto.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo - 27/08/2013

As meninas parecem se sentir mais amigas de outras meninas, ou pelo menos têm mais liberdade para se dizerem amigas do mesmo gênero que do gênero oposto, mesmo que haja indisposições entre elas. Mas o mais interessante deste trecho é que foi a partir dele que eu percebi a atuação da norma por meio da pressuposição de heterossexualidade, constituindo seu arranjo em função da heteronormatividade. Mas onde? Como? Releio o trecho e não encontro.

Pois bem, propositalmente dividi a cena em dois trechos e inverti a cronologia dos acontecimentos justamente para produzir este efeito na leitura. Lendo somente este trecho não é possível perceber a pressuposição de heterossexualidade, no entanto, foi por meio dele que percebi a presença desta forma de constituição da heteronormatividade. Na verdade, o trecho que acabo de narrar ocorreu no dia posterior ao que se segue e seu encadeamento foi fundamental para esta minha percepção da norma. Segue então o diálogo que havia tido com Ingrid e Fabiana no dia anterior, também durante o recreio:

Ingrid havia acabado de me apresentar Fabiana. Estávamos começando a conversar. Um menino [Manuel, que posteriormente conheci e comecei a conversar em uma situação muito parecida com essa] vem correndo e mexe com elas, dando uns cutucõezinhos. Isso faz



parte da forma como eles “se convidam” para brincar, e uma resposta mais calorosa também faz parte do jogo que se instaura. Na maior parte das vezes, a provocação parte de meninos para meninas ou vice-versa, sendo muito recorrente esta divisão por gênero. Ingrid reage com bastante agressividade, gritando brava com ele e o mandando ir embora. Instigada pela recorrência deste tipo de situação, pergunto:

- Você não gosta dele?
- Não.
- Por quê?
- Porque eu odeio ele.
- O que ele faz?
- Ele é muito bobo.

Fabiana, que está do lado dela, cochicha algo em seu ouvido. Seguiu-se um pequeno intervalo de silêncio e Ingrid percebe que eu havia ficado “de fora”. Olha pra mim e me conta:

- Ela falou que antes gostava dele, mas agora não gosta mais. - Fez uma pausa de uns 2 segundos e emendou - Como amigo né!? - olhando para mim e confirmando se eu havia entendido e acreditado que Manuel havia sido apenas um amigo para Fabiana.

Em poucos segundos, Manuel volta com as provocações e desta vez elas “aceitam o convite” e saem correndo atrás dele.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 26/08/2013

Enquanto no primeiro trecho o verbo “gostar” veicula o significado suposto de amizade (completamente compreensível por todas as pessoas que estão na cena, sem precisar de explicações adicionais) por estar se referindo a pessoas do mesmo gênero, na segunda por estar se referindo a uma pessoa do gênero oposto, surge a possibilidade de um novo significado, que faz com que Ingrid sinta a necessidade da confirmação. Foi o fato de já ter vivenciado o diálogo do dia anterior em que “gostar” também se referia a envolvimento afetivos-sexuais ou paqueras, que o diálogo do segundo dia me chamou atenção, em que “gostar” entre duas meninas era apenas amizade.

Tamanha é a sutileza da norma que é apenas através da comparação entre os dois trechos que a construção da heterossexualidade pressuposta é evidenciada por meio da diferença de significados atribuídos ao verbo “gostar”. Quando utilizado para referir-se ao gênero oposto, o verbo automaticamente tem seu significado associado também à heterossexualidade. Percebe-se que as duas meninas já conhecem a norma heterossexual que constrói a heterossexualidade enquanto pressuposta, tanto Ingrid que a verbalizou na sua confirmação “Como amigo, né!?”; quanto Fabiana, que no primeiro trecho me falava com espontaneidade das meninas que gostava e não gostava, mas no segundo trecho o fez em

segredo quando foi referir-se a um menino.

Os significados não estão prontos e acabados na linguagem para serem apreendidos por nós, mas os significados são móveis e contextuais e são reconstituídos a todo o momento. Dessa forma, estou comparando entre si significados provenientes das mesmas interlocutoras em situações semelhantes e utilizando minha participação enquanto pessoa inserida naqueles eventos e momentos para discorrer sobre estes. Porém, isso não garante a fixidez dos significados daqueles momentos em que foram pronunciados, e nem que estes mesmos significados se repetirão da mesma forma. O que procuro é captar uma das formas com que estes significados apareceram e fizeram emergir a norma enquanto efeito destes.

Invertendo a cronologia dos acontecimentos na escrita, pretendi explicitar que a apreensão da norma é um processo e que não se faz a partir de fatos isolados, porque a própria norma se constrói em processo. Somente a partir do primeiro trecho não é possível notar a atuação da norma heterossexual. Se o diálogo do primeiro dia não tivesse acontecido, eu não teria dado importância para “gostar” entre duas meninas estar somente relacionado à amizade. Foi então pela diferença de significados atribuídos ao verbo que percebi a pressuposição de heterossexualidade embutida nas duas situações. Se o fato de uma menina “gostar” de um menino necessita da confirmação de amizade, então a heterossexualidade está instaurada, o que causa até mesmo certa excitação entre elas, um segredo, pode ser uma paquera. Já quando uma menina “gosta” de outra menina, isso se revela apenas como sinal de amizade.

A rede de relações poder-saber que compõe a heteronormatividade tem a pressuposição da heterossexualidade como uma das formas de reiterá-la. Esta pressuposição não envolve o rechaço a formas não-heterossexuais de se viver a sexualidade, mas é um processo sutil de reinstauração da própria norma.

### **Provocando a norma**

[Durante o intervalo eu estava sentada ao lado de Everton do 3o ano (com quem eu já havia conversado algumas vezes) em um banco em frente à quadra, onde algumas pessoas jogavam vôlei em uma rodinha].

Estamos conversando e Everton me pergunta:

- Sabe de quem eu gosto?
- De quem?
- Adivinha!
- Posso pedir dicas?
- Pode.
- Está aí na quadra?

- Está.

- É menino ou menina?

Everton que até então olhava fixamente para a quadra, dirige o olhar pra mim com uma expressão de surpresa e me responde enérgico, firme, porém não enraivecido:

- Guria, eu não sou *gay*.

- Uhm, então é menina. - Respondi com naturalidade, sem demonstrar preocupação com o tom da sua resposta - Qual é a cor da camiseta dela?

- É preta.

Continuamos brincando até que eu acertei. Então ele me confia:

- Quando vou dormir penso nela.

E me conta rapidamente do dia em que ela deu um beijo nele. Em seguida emenda:

- E adivinha de quem eu não gosto.

- Menino ou menina?

- Dos dois.

Como no momento só havia dois meninos na quadra, eu escolhi um e depois escolhi o outro, mas para minha surpresa não era nenhum dos dois. Então acertei na próxima:

- É a menina de camiseta cinza?

- É. Não gosto dela porque ela corria atrás de mim.

- Corria pra quê?

- Pra me pegar, me bater.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 25/10/2013

Nesta cena, pelo contexto da conversa, eu sabia que Everton se referia ao aspecto da paquera e não ao da amizade quando me fez a pergunta “Sabe de quem eu gosto?”. E por isso mesmo, quando me vi nesta situação, decidi perguntar “É menino ou menina?” como modo de provocar a norma, fazê-la falar. O vínculo que eu já havia estabelecido com Everton desde outras ocasiões me fez acreditar que esta pergunta não atrapalharia nosso diálogo, então decidi arriscar. Arriscar, pois ainda assim contava com a possibilidade de ele sair bravo, ofendido, de não querer mais falar comigo por eu ter “desconfiado” de sua heterossexualidade. Mas não foi o que aconteceu, ele apenas se espantou. O espanto de Everton com a minha pergunta demonstra a pouca ou nula frequência deste tipo de questionamento neste tipo de situação, o que também está relacionado ao corrente pressuposto de heterossexualidade.

As prescrições normativas sobre a sexualidade têm algumas constâncias culturais, e uma delas é que a homossexualidade não é considerada desejável, sendo a heterossexualidade seu contraponto, a norma estabelecida como comportamento ideal. Porém, há certa flexibilidade da norma de acordo com cada contexto. Neste caso, o comportamento ideal está mantido, mas a norma bambeia para estabelecer seus limiares. Haver espaço para a minha pergunta em nosso diálogo sugere que a homossexualidade pode não ser considerada tão

abjeta quanto poderíamos pensar, que podem estar ocorrendo mudanças nos padrões de masculinidade heterossexual que não mais precisa recusar agressivamente a homossexualidade para se afirmar, que a valorização das diversidades pode estar fazendo com que a homossexualidade se torne uma possibilidade legitimada socialmente, embora ainda não seja desejável.

Considero que esta pergunta que realizei em minha conversa com Everton carrega uma dimensão política, pois suspende o pressuposto da heterossexualidade e institui outra possibilidade, a possibilidade de um menino gostar de outro menino. A postura de Everton permitindo o desenrolar do diálogo nos encoraja para forçar cotidianamente a norma e aos poucos minar a heterossexualidade pressuposta. Porém, minha pergunta ainda leva consigo pelo menos dois outros pressupostos: o de que as escolhas afetivo-sexuais se fazem por discriminação de gênero e que estas escolhas são divididas em possibilidades binárias de gênero.

## 5.2. Do funcionamento da norma

Nesta seção narro cenas e micro-cenas que me permitirão discutir modos de funcionamento da norma. Escolhi cenas que considero recorrentes no cotidiano, cujas relações e processos engendrados podem, sob certas condições, serem observados em outras situações similares. Algumas delas são menos cotidianas que outras, mas do mesmo modo ajudam a elucidar mecanismos que funcionam nas relações dos indivíduos com a norma.

Não pretendo traçar generalizações sobre os modos de funcionamento da norma, pois esta se apresenta dinâmica nas relações que estabelece a partir dos múltiplos arranjos no dispositivo da sexualidade. Mas, é possível reconhecer que algumas ações e discursos também vigem em outros lugares, produzindo registros pelos quais se movem muitas pessoas. Com o aporte teórico, pretendo discutir alguns efeitos da atuação da norma e seus imbricamentos com a trama da heteronormatividade nesta conjuntura política-social e educacional de valorização da diversidade, presentificada na escola em ações e discursos que se tornaram produções culturais recorrentes neste contexto.

## 5.2.2. Especificando sujeitos: A marcação pela norma

### Um bonequinho de inclusão

[Estou acompanhando a aula do 3o ano, em que a turma realiza a atividade de montar bonecas e bonecos de massinha]

As meninas sentadas na mesa ao meu lado estão animadas e empenhadas na montagem. O boneco de Joana fica pronto e quando ela o levanta para mostrar às amigas que estão próximas, a perna do boneco despenca e cai na mesa. A menina ameaça começar a chorar. A professora vai a sua direção e pega o boneco que a menina está entregando com o braço estendido:

- Caiu a perna!

A professora a acalma:

- Não tem problema, fazemos um bonequinho de inclusão!

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 23/10/2013

Um dos aspectos da norma é sua presença e atuação silenciosas. Porém, seu silêncio restringe-se a quando não é provocada, quando seu modelo é seguido. Neste caso, ela atua de modo que sua presença passe despercebida, conferindo naturalidade a identidades e práticas sintonizadas com seus preceitos. Dessa forma, seu silêncio é conferido a quem cumpre seus padrões. São identidades e práticas que não precisam ser nomeadas e especificadas o tempo todo pois são referência, não há nada de “errado” com elas. Por outro lado, o que foge aos padrões da norma é evocado a partir de sua marcação. Torna-se “o diferente” (da normalidade) e é lembrado o tempo todo pelo “desvio” à norma que carrega consigo. Assim, “algumas identidades são 'tão normais' que *não precisam dizer de si*; enquanto outras se tornam 'marcadas' e, geralmente, *não podem falar por si*” (LOURO, 2000a, p. 67).

Historicamente, saberes médicos e psicológicos, pela via do diagnóstico, tornaram patologia a não-aderência aos padrões hegemônicos de sexualidade e gênero. Com o aporte de outros campos de saber como a pedagogia e o judiciário, tornaram estas identidades marcadas, possibilitando condições para a abjeção no campo social. A partir de políticas e práticas sociais de reconhecimento da diversidade, há uma crescente mudança do lugar de abjeção para de uma visibilidade mais positivada, que tem proporcionado cada vez mais espaços para que tais identidades e práticas possam dizer de si, com mais autonomia e participação política. Assim, abre-se mais espaço para a ampliação dos discursos não-patologizantes e de valorização cultural destes segmentos sociais. Mas ainda assim tal visibilidade configura-se a

partir de um lugar marcado, marcado pela norma. Estão se alterando os significados envolvidos a estas identidades e práticas, associando-as a mensagens de tolerância e respeito, mas ainda estão marcadas. Marcadas como aquelas que têm um atributo específico e que por isso, por exemplo, precisam ser “incluídas”.

O sujeito abstrato que despontou nas declarações de direitos humanos como universal, configurou-se homem, branco, heterossexual, de classe média e cristão. Sujeitos representantes de outros segmentos perceberam que o sujeito abstrato não era universal, mas sim uma reiteração da norma. A partir disso, lutaram e ainda lutam para alcançar a participação neste *status*, já tendo alcançado algumas de suas reivindicações. Porém, o que aconteceu com os sujeitos que recém adquiriram o *status* de sujeito de direitos? O que aconteceu com a norma? Uma das produções deste processo foi a transposição destes indivíduos antes politicamente invisibilizados e patologicamente marcados para o campo da normalidade, alargando os limiares da norma. Portanto, alargou-se o que se considera socialmente normal, conferindo a estes sujeitos uma visibilidade positivada, com crescente redução da associação destas identidades a patologias. Porém, neste processo, ocorreu a especificação um a um dos sujeitos a serem incluídos na normalidade, atualizando a antiga separação normais/anormais no processo de hierarquização entre os sujeitos referência e os sujeitos marcados como “diferentes”. Mesmo que esta diferença não seja mais majoritariamente ou pelo menos não explicitamente vista como negativa, dificilmente é vista como socialmente desejável.

As práticas para diversidade podem com facilidade tomar configurações que acentuam essa marcação pela norma, como ocorreu na cena “Um bonequinho de inclusão”. Os sujeitos eleitos para a inclusão se tornam marcados pela dissidência da norma e a partir disso reduzidos a seus atributos. Pierucci (1990) chama a atenção para o perigo de olhar para os grupos humanos como dotados de especificidades irreduzíveis, seja com base em dados biológicos ou dados culturais irreduzíveis. Para o autor, o discurso da diferença é palatável aos setores mais conservadores da sociedade, que podem apropriar-se do argumento de que os indivíduos são dotados de diferenças para justificar as desigualdades. Acrescentaria que em uma sociedade que compreende as identidades como fixas, imutáveis, até mesmo herdadas e em um momento histórico de exacerbação das individualidades como este, não somente os setores conservadores podem apropriar-se do argumento da diferença de modo a esvaziar seu caráter histórico. Mesmo que não seja para diretamente justificar as desigualdades, o efeito de marcação dos dissidentes da norma pode, de alguma forma, atualizar as desigualdades.

Se as diferenças tomam formas essencializadas, perde-se o caráter histórico e social que produz estas diferenças e as hierarquias a elas subjacentes. Perde-se de vista que a necessidade dos processos de inclusão se faz justamente devido a essas diferenciações (desigualdades) produzidas na história, e não simplesmente devido à deficiência “em si” ou à diferença “em si”. Ao invés de ser o reconhecimento de que determinados segmentos têm sido relegados no plano social, é o atributo de cada indivíduo que o torna sujeito de inclusão. Escapa-se o propósito com que as políticas compensatórias foram criadas e a inclusão é fixada e reduzida na diferença. Assim, o atributo que faz do indivíduo um sujeito de inclusão se torna sua única característica e seu principal motivo de permanência no espaço, contribuindo em sua marcação.

A diversidade tem se constituído como oposição à hegemonia e não de maneira relacional, e subjacente a isto se dá o funcionamento da norma, reatualizando a separação normal/anormal. A diversidade está no foco e é dita. Um dos efeitos deste processo é sua marcação. Seguem trechos do diário de campo em que reproduzi os diálogos iniciais que tive com duas das professoras da escola, que exemplificam essa marcação. As falas aqui descritas são as falas das professoras logo após eu ter comunicado a elas ser sexualidade e relações de gênero o tema da minha pesquisa.

### **“Eu estudo gênero e sexualidade”**

- Tu iria gostar de observar lá na outra escola em que dou aula. Tem um aluno muito afeminado e ele gosta de dançar. Outro dia cheguei na sala e ele estava fazendo uma performance da Beyoncé<sup>26</sup>. “- Tá bom Fulano, tu dança muito bem.” Outro dia, no meio do corredor... “- Mas tu está atrapalhando a passagem.” Nesse dia estava aparecendo o cofrinho. Um colega: “- Ai credo, o Fulano, está mostrando a bunda e eu tenho que ficar aqui olhando isso.” Aí eu: “- Olha, mas é tu quem está indo se preocupar com a bunda dele. O colega se descuidou, *ok*, mas não precisa ficar assim, é tu que está se importando.” Ele ficou muito sem-graça, pois esperava que eu falasse algo do tipo: “- Fulano, guarda esse cofre.” É muito difícil tomar posição de não estereotipar.

Trecho extraído do diário de campo (conversa com prof. Evelyn do 4o ano durante passeio ao Acampamento Farroupilha) – 16/09/2013

- Se tu fosse nas salas acho que seria bem mais fácil. Não sei se é bem isso que tu está estudando, mas está vendo aquele meu aluno de camiseta verde? Quem sabe tu fica de olho nele no recreio. Não sei se isso está dentro da sua pesquisa, mas ele é todo feminino, gosta de tudo que é de menina. E os outros chamam ele de tudo quanto é coisa, não tanto mais agora

<sup>26</sup> Famosa cantora de música *pop* norte-americana.

porque eu não deixo, sou rígida com essas coisas. Mas hoje mesmo antes de descer [era festa à fantasia de comemoração do dia das crianças] eu maquiei todas as gurias e ele ficou morrendo de vontade. Quando eu pergunto: “- Quem vai desenhar peão? Quem vai desenhar prenda?”<sup>27</sup> Ele quer desenhar prenda. Agora depois que percebi isso procuro não fazer mais atividade separada de menina e menino.

Trecho extraído do diário de campo (conversa com prof. Maíra do 3o ano durante festa de comemoração do dia das crianças) – 11/10/2013

Estes diálogos são produzidos em situação particular, através de elementos que se tecem nas relações de poder que se constituíram em um primeiro encontro entre pesquisadora e interlocutora. Configura-se uma relação de compartilhamento de experiências e conhecimentos em que ocupo majoritariamente a posição de especialidade e minhas interlocutoras de detentoras de conhecimento empírico e de um saber sobre como reagir na prática diante de seus alunos. De ambos os lados espera-se a constituição de uma relação de reciprocidade e troca. É então neste contexto de interação que, diante do tema de gênero e sexualidade, a divergência da norma é evocada pelas professoras, fazendo com que a própria norma seja produzida.

O dispositivo da sexualidade é atravessado pela heteronormatividade e assim os sujeitos marcados são determinados pela dissidência da norma heterossexual. A normalidade/referência é a heterossexualidade e as práticas a ela identificadas, e o anormal/diferente são as identidades e práticas que dissidem da heterossexualidade. Mesmo que sejam constantes as vigílias e investimentos na sua produção e manutenção, a heterossexualidade pouco é nomeada, pois enquanto referência é pressuposta. É aí que reside o silêncio da norma no funcionamento da heteronormatividade. Não na ausência de investimento de poder para a manutenção da hegemonia heterossexual (que produz compulsoriedade de heterossexualidade nas mais diversas instituições e práticas sociais), mas seu silêncio reside em situar essa compulsoriedade na norma, no padrão a ser produzido e desse modo não dizer sobre ele, tratá-lo como já sabido por todos. O silêncio da norma consiste no não-questionamento, na insuspeição da hegemonia da heterossexualidade. Por outro lado, há uma intensa ênfase no que difere da norma, pois a norma dá visibilidade ao que dela desvia e não ao que a ela adere.

O casal legítimo, com sua sexualidade regular, tem direito à maior discricção, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa. Em

---

<sup>27</sup> Peão e prenda são referências ao homem e à mulher, respectivamente, vestidos de acordo com a tradição gaúcha



compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas. Todas estas figuras, outrora apenas entrevistas, têm agora de avançar para tomar a palavra e fazer a difícil confissão daquilo que são (FOUCAULT, 1999, p. 39).

Na cena em questão, se o divergente da norma não é evocado como problema, pelo menos o é como algo curioso, que mereceria ser objeto de pesquisa. A marcação não é percebida como depreciativa. Pelo contrário, as professoras preocuparam-se em me mostrar seu compromisso pedagógico com o tema e com uma educação para as diversidades sexuais e de gênero.

Seffner (2013) discute os desdobramentos de uma cena escolar em que a diferença é vista como um atributo e não pela ótica da relação. Na cena narrada pelo autor, os alunos de uma turma de 9o ano de ensino fundamental utilizam-se do bordão do cartaz “Valorize a diferença” para ficar repetindo “Valorize o Artur”, tornando o colega alvo de gracejos. A valorização da diversidade convivendo com a atuação da norma elucida essa situação paradoxal (ibidem, 156-157), marcando a diversidade pela norma.

### 5.2.2. Instituinto categorizações: A acomodação da norma

A cena que segue ocorreu durante a semana em que acompanhei a turma da prof. Maíra, do 3o ano. A turma totalizava 17 alunas e alunos, que se dispunham em mesas com até 4 crianças sentadas umas de frente para as outras, exceto nos dias de prova em que as mesas eram arrumadas na forma tradicional de fileiras. As mesas geralmente eram ocupadas por apenas um gênero, sendo normalmente uma delas formada por grupo misto. De um dia para outro algumas crianças trocavam de lugar por escolha própria ou por pedido da professora, mas, em geral, os lugares eram mais ou menos fixos. Durante a semana que acompanhei a turma, sentava-me junto com as crianças nas mesas, em lugar designado pela prof. Maíra ou onde sobrava espaço após todas se sentarem. Procurava não conversar muito com elas em sala, pois a professora sempre pedia silêncio durante as atividades. Porém, minha presença nas aulas intensificou minhas interações com as crianças durante os recreios.

Minha entrada e permanência na turma do 3o ano ocupa um lugar peculiar na minha

pesquisa, já que se caracteriza pelo curto espaço de tempo que estive lá. A duração da minha permanência na turma foi algo que se deu em função da conjuntura dos encaixes cotidianos para o andamento da pesquisa e foi previamente combinada com a prof. Maíra. Depois de terminado o tempo de permanência na turma, conversei com a professora sobre os acontecimentos dos dias que passei lá, expliquei que ainda ficaria mais um tempo na escola e a informei sobre onde poderia me encontrar, deixando meus contatos com ela. Considero que se tivesse permanecido com a turma mais tempo, possivelmente o amadurecimento das relações faria surgir outros momentos interessantes para minha discussão. De qualquer modo, pondero que um efeito não intencional dessa efemeridade da minha permanência nesta turma tenha sido produtivo para minha pesquisa. Acredito que minha presença tenha sido catalisadora, fazendo emergir rapidamente a tensão entre uma prática para diversidade e a norma, produzida a partir de certa ansiedade por parte da professora em realizar um bom trabalho no campo do gênero.

### **A representatividade normativa**

A prof. Maíra distribui as massinhas e explica a atividade. Cada estudante deve fazer uma boneca menina e um boneco menino para serem colocados nos barquinhos que serão montados posteriormente.

As crianças começam a manipular as massinhas e de tempos em tempos a professora retoma em voz alta para a turma todas as orientações para realizarem a atividade.

Raquel, uma das meninas que compartilha a mesa comigo, termina sua primeira boneca e mostra para a amiga que está sentada do seu lado:

- Olha, agora vou fazer outra boneca pra ser amiga dela.

No mesmo momento, a professora (que não ouviu a fala da aluna) coincidentemente reafirma para a turma:

- É pra fazer dois bonecos, um menino e uma menina, hein!?

Raquel instantaneamente olha para a professora e retrai a boneca que mostrava para a amiga. Não comenta mais nada sobre seus planos, mas ao final da aula vejo que termina um boneco que veste calças e chapéu, destoante de sua construção anterior que se configurara como uma boneca de vestido.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 23/10/2014

A intenção da prof. Maíra com a atividade não era que o boneco e a boneca formassem um casal, mas que a construção configurasse a representatividade dos dois gêneros. Como já havia me explicado anteriormente, e também conversamos novamente depois, a professora observou comportamentos discriminatórios entre os alunos quando pedia para que eles

desenhassem ou construíssem apenas um dos gêneros e alguém escolhia o gênero oposto ao seu para representar. Assim, a saída da prof. Maíra para a situação foi pedir que as crianças sempre representassem os dois gêneros durante as atividades, como forma de evitar uma “identificação errônea” e as conseqüentes zombarias dos colegas. Além disso, como ela me explicou, essa prática ajudaria a ensinar às crianças que tanto o menino quanto a menina são pessoas importantes.

Raquel aprendeu nesta atividade que um menino e uma menina juntos é uma desejável combinação. Embora Raquel tenha falado em amizade e a alternativa de construir duas bonecas não envolva necessariamente uma ruptura à heteronormatividade, as chances de Raquel criar novas possibilidades de relacionamentos ficaram restritas a uma combinação de um masculino e um feminino. Rich (2010) vê uma potencialidade de minimização da instituição da heterossexualidade nas variedades de relações entre mulheres, denominada pela autora de *continuum* lésbico, que abarcaria mais do que experiências que envolvem genitalidade entre mulheres, mas vários tipos de parcerias em diversas situações sociais. Apesar de em alguns momentos a autora parecer estar inserida em um confortável binarismo que dividiria a sociedade em homens e mulheres, ainda podemos utilizar suas ideias para fomentar modos alternativos de companheirismos abrindo espaço para o novo, dinamizando as relações e apostando em uma menor especificação dos relacionamentos como forma de ampliar o escopo de possibilidades no campo da sexualidade e das relações de gênero.

O que chama a atenção nesta cena é que uma tentativa em fazer funcionar uma pedagogia forçosamente condizente com a busca da representatividade dos gêneros tenha feito emergir a norma de maneira tão imprevisível e sorrateira. A norma se restabelece em situações que acionam posicionamentos normativos, e uma atividade pedagógica generificada que compreende as identidades de gênero como fixas em duas possibilidades cristalizou a ocupação de lugares. Neste caso, está funcionando a norma de gênero que o institui enquanto sistema binário, acionando a heteronormatividade vinculada a esta binaridade dos gêneros e sexualidades presente em nossa cultura.

O modo de funcionamento da representatividade, baseado na afirmação identitária e valorização da diversidade, a partir do qual tem sido implantadas muitas das práticas e políticas para diversidade, não propõe um enfrentamento às questões referentes à norma. Ao focarem suas ações sobre quem precisa ser representado ou incluído, essas práticas fortalecem as identidades, que se tornam categorizações às quais os sujeitos aprendem a se identificar por meio de pedagogias de sexualidade e gênero. Assim, sobrevive a normatividade destas

situações, vinculada às categorias produzidas e reificadas. Esta cena vivenciada junto à turma do 3o ano nos materializou uma das implicações deste processo: a demarcação identitária dentro de categorias binárias de gênero levando à restrição dos arranjos nos relacionamentos e experiências, e assim reiterando a heteronormatividade.

As categorizações no campo da sexualidade e do gênero são fundantes da heteronormatividade, em que a concepção de linearidade entre sexo-gênero-sexualidade organiza combinações binárias de modo que as categorias formadas são hierarquizadas. Assim, em uma educação para diversidade em que a diferença é traduzida em identidades, a norma restabelece sua atuação a partir das categorias constituídas.

Apesar de a prof. Máira ter escolhido adotar a representatividade dos gêneros em sua prática, não adotou a maquiagem para ambos os gêneros na festa do dia das crianças, como relatou na cena “Eu estudo gênero e sexualidade”. Talvez a adoção da representatividade dos gêneros tenha surgido mais como uma regra que tentaria controlar as zombarias dos colegas do que de uma percepção da arbitrariedade das construções sociais de gênero. Assim, apenas a incorporação de regras no trato pedagógico de alguns temas muitas vezes não conta com a flexibilidade dos arranjos que envolvem sexualidade e relações de gênero, e assim alguns modos de promover uma educação para diversidade pode trazer o reforço inesperado da norma.

## 6. Clube de Cinema: Uma prática pedagógica para diversidade

Fiquei sabendo do Clube de Cinema em minha primeira visita à escola durante as férias discentes de julho de 2013, na qual participei de uma reunião em que bolsistas do PIBID apresentaram às professoras os trabalhos desenvolvidos junto aos estudantes no semestre que acabara de se encerrar. Ao final da reunião, em meio a outros informes, a prof. Renata comunicou às suas colegas que estava, juntamente com o prof. Mauro, organizando o que chamaram de Clube de Cinema. O trabalho que estava sendo realizado pelo Clube de Cinema consistia na criação de um filme pelos alunos, desde o roteiro até a filmagem, cuja temática era homofobia. Ao final da reunião, fui conversar com ela, que me disse que a temática foi escolhida pelos próprios alunos. Até aquele momento, já haviam feito alguns encontros com todo o grupo e o roteiro estava praticamente montado. Trocamos e-mails e ela me passou uma página do *Facebook* que utilizava para a comunicação com os estudantes do Clube de Cinema.

A partir da ideia inicial de pesquisa de me inserir em campo e me aproximar de situações em que possivelmente estivesse em jogo a atuação de normas de sexualidade e gênero, o Clube de Cinema me pareceu uma atividade institucional interessante de ser acompanhada durante minha pesquisa. Primeiramente, por se tratar de uma atividade em grupo, propícia para a socialização dos e com os alunos. Em segundo, por favorecer a liberdade de criação e atuação dos estudantes, facilitando a apreensão acerca de saberes e concepções veiculadas no grupo sobre sexualidade, gênero e preconceito. O fato de a temática da homofobia ser diretamente abordada movimentou minha curiosidade sobre a possibilidade de sobrevivência da norma neste contexto. Como se dará a atuação da norma no que pode ser considerada uma prática pedagógica em educação para diversidade? Será a norma desafiada por esse tipo de trabalho? Como as concepções de sexualidade e gênero do grupo se articularão em um trabalho contra a homofobia? Como se dará o funcionamento da heteronormatividade neste tipo de situação pedagógica?

No início das aulas do segundo semestre letivo, o prof. Mauro saiu da escola, mas a prof. Renata continuou coordenando o projeto. Comecei a acompanhar o trabalho de perto quando se iniciaram as filmagens das cenas, em 06/09/2013. Durante meu percurso de pesquisa junto ao Clube de Cinema, acompanhei 9 dos 12 turnos (manhã ou tarde) dispendidos para as gravações, que se encerraram em 18/10/2013. Em alguns dias as

filmagens perduraram manhã e tarde. Ainda acompanhei uma sessão de exibição do filme no pátio para a comunidade escolar. Durante todas estas participações realizei anotações em diário de campo, a partir das quais realizarei as análises nesta seção, com suporte do roteiro do filme. Também tive acesso a uma cópia da versão final do filme, mas não realizei a análise das imagens, priorizando as cenas e interações vivenciadas em campo. Dessa forma, quando faço menção ao filme neste trabalho, estou me referindo ao roteiro e às observações realizadas durante a filmagem das cenas e não às imagens gravadas que resultaram do trabalho do Clube de Cinema.

Alguns registros do diário de campo foram realizados no momento em que ocorriam as gravações, mesmo que a maioria tenha sido complementada posteriormente, ao final das observações do dia. Como é próprio do fazer etnográfico dadas as necessidades da inserção em campo, também houve registros realizados em sua totalidade em momentos posteriores às observações ou durante pequenos intervalos entre acontecimentos. Dessa forma dividi a tarefa de anotar com a tarefa de participar, seja na montagem do cenário, interagindo com os sujeitos ou mesmo suspendendo as anotações para a observação de episódios que envolviam muitas pessoas, em que compartilhar minha atenção com a escrita poderia me fazer perder detalhes importantes.

A participação dos estudantes no Clube de Cinema se deu por livre adesão. Segundo a prof. Renata, no início havia cerca de 40 alunas e alunos interessados, mas muitos foram deixando de comparecer às reuniões. Quando comecei a acompanhar o grupo, havia certa reclamação por parte dos alunos engajados de que alguns não estavam comprometidos. Em meu primeiro dia junto ao grupo, fui apresentada pela prof. Renata, falei sobre minha pesquisa e perguntei ao grupo se poderia participar, dispondo-me a auxiliar na execução do projeto no que fosse possível. Alguns não se interpuseram e outros verbalizaram o aceite à minha presença, dizendo que naquele momento estavam precisando mesmo de pessoas que estivessem interessadas no Clube de Cinema.

A ideia de fazer um filme surgiu a partir da visita de um oficinairo à escola, que trouxe a gravação de um filme como possibilidade pedagógica para a instituição, despertando o interesse de estudantes e professoras. Ele deixou na escola alguns exemplares do livro “Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando” de Carlos Gerbase e *dvds* de apoio, os quais foram entregues posteriormente para cada um dos participantes do Clube de Cinema. Depois que eu comecei a acompanhar o grupo, a prof. Renata também me deu um dos exemplares que havia sobrado e estava guardado na sala das professoras. A entrega do

material didático e a capacitação nas escolas fazem parte do Projeto Primeiro Filme<sup>28</sup>, realizado pela Prana Filmes e Santander Cultural e patrocinado pela Lei de Incentivo à Cultura do Governo Federal. O Projeto Primeiro Filme previa um concurso de filmes criados a partir da realização do projeto. Porém, por uma questão de datas, o Clube de Cinema não participou.

No entanto, posteriormente, o grupo inscreveu-se no Prêmio Fala<sup>29</sup>. O Prêmio Fala é organizado pelo Memorial do Judiciário do Rio Grande do Sul em parceria com a Corregedoria-Geral da Justiça. O Projeto Fala busca a análise e discussão sobre conflitos e violência, e o tema do prêmio de 2013 foi “Também aconteceu comigo”. A partir disso, a homofobia foi o tema escolhido pelos alunos para ser tratado no filme. Puderam se inscrever gratuitamente escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio nas categorias: artes plásticas, literatura, música, artes cênicas e audiovisual. O Clube de Cinema concorreu na categoria ensino fundamental/artes cênicas e audiovisual. A premiação para cada categoria consistiu em dois computadores, destinados um para os estudantes e um para a escola vencedora.

Por várias vezes eu perguntei para meus interlocutores sobre como surgiu a ideia de tratar da homofobia, dentre todas as possibilidades possíveis dentro do tema “Também aconteceu comigo”. Eles sempre me respondiam com muita dificuldade de se lembrar e com respostas curtas e superficiais tais como “muitos sofrem preconceito”, “a homofobia é um problema sério”, o que sempre me sugeriam que, mais que um problema concreto sentido e enfrentado pelos alunos na escola, era um tema que estava “na ordem do dia”.

Para a prof. Renata, o trabalho do oficinairo foi o pontapé inicial para a realização do filme, assim como concorrer ao Prêmio Fala foi motivador para a sua concretização. Estas configuram parte de uma conjuntura política e social de investimento no campo educacional, valorização da cultura e combate à violência, que se efetiva no relacionamento da instituição escolar com parceiros da comunidade e órgãos públicos. A entrada de pessoas e trabalhos extracurriculares na escola é relativamente frequente, resultando tanto em atividades pontuais com os estudantes como em algumas parcerias. Neste caso, tal movimentação possibilitou o surgimento de novas ideias e novos trabalhos.

---

<sup>28</sup> Para maiores informações sobre o Projeto Primeiro Filme, acesse: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/>>. Acesso em 14 jan. 2014.

<sup>29</sup> Para maiores informações sobre o Prêmio Fala, acesse o Diário Oficial: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/53949646/djrs-administrativa-e-judicial-06-05-2013-pg-1>>. Acesso em 14 jan. 2014.

Algumas condições internas institucionais também configuram uma situação favorável para o desenvolvimento de atividades como o Clube de Cinema nesta escola, às quais fui observando ao longo da minha pesquisa. Dentre estas está a participação de outras professoras e profissionais escolares para a realização do filme. Por mais que o projeto tenha sido encabeçado por uma das professoras, ela pôde contar com apoios ao longo do percurso, delineando com contornos institucionais o surgimento do filme. Assim este contou com participações e colaborações de professoras e outros profissionais escolares, que se deram a partir de convites dos estudantes e da prof. Renata e/ou a partir do tecimento de uma rede de cooperação. Dessa forma, também participaram do projeto a monitora, um professor e uma professora como atrizes e a professora de literatura, que devido a sua experiência anterior com teatro auxiliou na seleção de um dentre os três alunos que se propuseram a interpretar o personagem principal.

Como as gravações ocorreram durante os horários de aulas, o Clube de Cinema contou com a colaboração das professoras para a liberação dos estudantes para as filmagens. Essas combinações ocorreram de forma menos sistemática no começo, em que algumas professoras eram avisadas sobre as gravações em encontros ocasionais na sala das professoras ou através de alunos que iam até suas salas de aula avisar que estariam ausentes devido à atividade. Depois de alguns dias, a prof. Renata começou a trazer o pedido de dispensa impresso e completá-lo com o nome dos estudantes envolvidos nas gravações daquele dia para ser entregue às professoras que estariam nas salas de aula no momento das gravações. E assim formalizou-se o pedido de ausência dos alunos das aulas para a realização da atividade pedagógica do filme.

Em relação à direção, também houve momentos de cooperação para a realização do filme. O dia em que as gravações ocorreram no Parque da Redenção, estas se estenderam por um tempo além do esperado. Então, a prof. Renata telefonou para a diretora, que consentiu que os participantes do Clube de Cinema almoçassem na escola assim que chegassem, fora do horário usual, para que as gravações pudessem continuar após o almoço. Para isso o grupo contou também com a colaboração da merendeira. A autonomia conferida à atuação das professoras (como afirmou a própria prof. Renata durante a entrevista) e a liberdade de utilização dos recursos e espaços escolares (que pude observar acompanhando o Clube de Cinema, seja para as gravações que ocorreram em sua maior parte dentro da própria escola em vários espaços, seja para a exibição do filme na sala de informática ou no pátio) possibilitam um ambiente institucional favorável para a realização do trabalho pedagógico na escola. E em



função dos arranjos e objetivos da instituição, também um ambiente favorável para o trabalho pedagógico para a diversidade, configurando até mesmo um lugar de valorização da diversidade, como pude depreender do discurso orgulhoso da diretora pelo trabalho e pela premiação<sup>30</sup> durante a abertura da sessão de apresentação do filme para a comunidade escolar.

Porém, tais condições políticas, sociais e institucionais não prescindem de negociação e outros empenhos. Requerem combinações cotidianas como conversar com a monitora para saber qual sala estará livre para as gravações, procurar a professora que possivelmente utilizará a sala de informática naquele dia, negociar com a professora que está utilizando a quadra no momento das gravações. Pedir, combinar, oferecer trocas.

Durante o primeiro dia de gravação do filme do Clube de Cinema presenciei uma negociação pelo uso do pátio para a filmagem com estudantes que jogavam na quadra, que fica ao lado do pátio. O barulho do jogo atrapalhava as gravações. Foram alguns minutos de pedidos, reclamações e intermitência. Alguns alunos do Clube de Cinema chegaram a ir até a quadra para “tomar” a bola dos colegas, que foi pega pelos jogadores novamente. Dois dos alunos participantes do filme iam até a quadra e intercalavam seu comportamento entre pedir para os colegas pararem o jogo e dar um chute ou outro para o gol, atitude esta que causou indignação dos colegas que tentavam fazer as gravações. Neste dia os dois alunos acabaram por aderir de vez ao jogo de futebol e também não apareceram mais para as filmagens nos próximos dias. Quando chegou a professora de educação física, que acompanharia os alunos que estavam na quadra durante aquela aula, foi possível um acerto entre ambas as partes, em que cada grupo deslocou-se meio período para o espaço da frente da escola.

Principalmente uma atividade que foge da rotina cotidiana e assim dos enquadramentos institucionais habituais, necessita de negociações, manobras, combinações. Este relato ilustra conflitos de interesses atravessando práticas, exemplificando que a configuração de determinadas condições não resulta em homogeneidade de vontades e interesses e convergência de práticas. A relutância das alunas do Clube de Cinema quando a prof. Renata propôs que fizessem uma apresentação do filme para a comunidade escolar demonstrou o conhecimento por parte delas de que o espaço não é isento de hostilidade entre seus pares: “Vão ficar 'zoando' a gente, eles não gostam das mesmas coisas que a gente.” Também o trabalho não atrai a todos, tanto que muitos desistiram de suas participações, seja por terem outros interesses, seja por não se identificarem com a proposta.

---

<sup>30</sup> O filme do Clube de Cinema ganhou o Prêmio Fala 2013 em sua categoria. A sessão de exibição do filme na escola se deu após o resultado da premiação.

## 6.1. O filme e as gravações

O filme conta a história<sup>31</sup> de um jovem do interior do Rio Grande do Sul chamado Michel, que vem morar em Porto Alegre. Ao ser apresentado para sua turma na nova escola (cena 6) dizendo que gosta de dançar, iniciam-se os deboches, principalmente por parte do grupo dos Valentões, cujo líder é Marcelo. Durante o intervalo, olhando para Michel e rindo, os Valentões imitam dançarinos de balé enquanto Michel conversa com as novas amigas que fez na escola e é consolado por elas (cena 7). Já na saída da escola, enquanto os Valentões seguram Michel, Marcelo toma a mochila do jovem, abre-a e descobre que ele guarda um diário. Chamando-o de Boneca, Marcelo rouba seu diário e o grupo vai embora, deixando Michel e sua mochila no chão (cena 8). Michel começa a faltar às aulas (cena 9 e 10). Uma de suas amigas, Luana, o encontra na rua e o chama para ir à festa da escola (cena 11). Joelma, participante do grupo dos Valentões e namorada de Marcelo, arrepende-se e devolve o diário para o jovem (cena 12). O casal desentende-se (cena 13) e Marcelo fica furioso durante a festa da escola quando vê Joelma conversando com o vocalista de sua banda (cena 14). Quando Michel chega na festa com os amigos, Marcelo vem para cima de Michel para bater nele, mas Joelma chega para defendê-lo e os separa. Ela ridiculariza Marcelo contando sobre seu verdadeiro nome: Marcelo Geraldo. Todos que estão à volta começam a repetir o nome e ele sai com raiva (cena 15). Cristina, também amiga de Michel, vai até Marcelo conversar com ele. Consola-o, mostra a ele que experimentou os mesmos sentimentos de Michel e também declara seu interesse por ele (cena 16). Já Michel vai para outro canto da festa e Carlos aproxima-se para conversar com ele. Carlos é um cadeirante e ambos sentem empatia pela situação de preconceito que já vivenciaram, mas Carlos encoraja Michel a superar (cena 17). Durante a conversa, Marcelo e Cristina chegam de mãos dadas. Marcelo, estimulado por Cristina, pede desculpas a Michel e eles se abraçam (cena 18).

O filme termina com uma pequena mudança no roteiro, pois a cena final (cena 19) é gravada no Parque da Redenção e não na festa como previsto. Na nova configuração, Michel está sentado de frente para o lago escrevendo em seu diário quando chegam seus novos

---

<sup>31</sup> O roteiro escrito pelos alunos sob coordenação da prof. Renata e do prof. Mauro encontra-se em Anexos.

amigos, inclusive os Valentões, cumprimentam-no e se sentam ao lado dele.

As cenas 1 (flashes da cidade de Porto Alegre) e 5 (Michel sendo acompanhado até a sala pela diretora) do roteiro original foram suprimidas. No caso da cena 1, por dificuldade em sair pela cidade para gravar e da cena 5 (chegada de Michel com a diretora), por ter sido embutida na cena 6. Como a operacionalização da ida até a rodoviária para gravar seria complicada (distante da escola, muitas pessoas no local), o grupo decide que o diálogo da cena 2 de Michel com a mãe tivesse como ambiente a porta da escola, sendo condensada com a cena 3 (chegada de Michel na escola com a mãe). O filme começa com a cena 4 (cenas do ambiente escolar, pátio e alunos).

A gravação das cenas não seguiu a ordem numérica, mas foi organizada de acordo com a facilidade de proximidade e disponibilidade dos espaços, tempo disponível no dia (algumas cenas gastaram mais tempo que outras para serem gravadas) e presença dos atores das cenas no dia de cada gravação. Algumas cenas que no filme pertenciam a um mesmo dia, tiveram que ser gravadas em dias diferentes por questões de organização, o que exigiu que os atores atentassem para o figurino, trazendo suas roupas utilizadas na gravação anterior para continuar a filmagem da sequência. As filmagens foram realizadas de modo que o filme editado tivesse em torno de 15 minutos.

Os estudantes do Clube de Cinema estão dentre o 7o e 8o ano de turmas da manhã e da tarde (turmas nas quais a prof. Renata ministra aulas). Na ideia inicial do projeto haveria diferentes equipes para o roteiro, o cenário/maquiagem/figurino, a produção e a atuação. Porém aos poucos foi ocorrendo um enxugamento de participação e foram 8 alunas e 9 alunos participantes ao todo que se mantiveram até o final: 14 atores sendo 3 delas figurantes, 9 roteiristas e produtores sendo que 6 deles também participaram como atores, e 2 cuidaram da gravação, sendo que um deles participou também como ator e o outro no roteiro e produção. A trilha sonora do filme foi composta e tocada por um dos alunos que participou como ator e roteirista. Quando comecei a acompanhar, a quantidade de estudantes já estava mais ou menos fixa, sendo que nem sempre todos estavam presentes, pois alguns não participariam das cenas a serem gravadas no dia. A montagem do cenário foi compartilhada e o figurino de cada ator ficou por sua própria conta. A direção e edição do filme ficaram a cargo da prof. Renata.

Os alunos e alunas que participavam das gravações com mais frequência eram os atores e atrizes principais, que estavam na maior parte das cenas com grande engajamento. A maioria também havia participado da criação do roteiro e aos poucos fui percebendo que

configuravam um grupo de amigos e amigas, pois também se reuniam fora das filmagens. Assim, pude encontrá-los frequentemente juntos no horário do intervalo das aulas e cheguei a ver parte do grupo após o horário de saída reunida em uma praça próxima à escola. Um casal de namorados também se formou durante as reuniões do roteiro, Fábio e Amanda, intérpretes de Marcelo e Cristina, sendo sua união incorporada na história do filme, com atribuição de destaque.

A seguir, narro algumas cenas produzidas a partir de minha permanência em campo junto ao Clube de Cinema. Em algumas narrativas trago outros componentes para além das cenas a fim de que estes suplementos contribuam para a contextualização e caracterização da situação e dos participantes em questão. As cenas não são eventos isolados e por isso é importante situar as práticas que narram e os significados que veiculam no âmbito do coletivo, discutindo possíveis relações com outros eventos institucionais. Ao relacionar as cenas com outras observações realizadas e com trechos de entrevistas, também explicito as próprias comparações e analogias entre materiais que realizei durante o trabalho de análise.

#### 6.1.1. A produção da heterossexualidade

A heterossexualidade e a homossexualidade configuraram dois importantes focos durante as gravações. Estas foram produzidas no filme enquanto identidades a partir de um grande investimento do grupo. Ao olhar para a forma de representação das identidades é possível apreender as normas que as constituem, já que tais representações materializam significações que circulam na cultura.

[Cena 14 – Cena do show da festa com o vocalista e Joelma no palco como componentes da banda e o público dançando na platéia. Em seguida, cena de Joelma conversando com o vocalista da banda].

Terminada a gravação da cena do show, a prof. Renata pede para se organizarem para a gravação da cena que causa ciúmes em Marcelo, a de Joelma com o vocalista. A cena era simples. Apenas alguns segundos de conversa sem som entre os dois, somente a rápida imagem que desse a ideia de uma paquera. Seriam gravadas duas tomadas, uma de longe e uma de perto com foco nos rostos, para facilitar a edição.

Nenhum dos dois atores parece animado para fazer a cena. Deise [intérprete de Joelma] está brava, mal-humorada. Murilo [intérprete do vocalista] está tímido e tenso. Ele masca o chiclete que tem na boca com vigor e intensidade.

Estão um de frente para o outro e a cena é interrompida diversas vezes, com muitos palpites do grupo. Murilo chacoalha intensamente os pés enquanto simula a conversa com Joelma. Estão bem distantes. Diante da sugestão da professora “- Pega no ombro dele”, Deise fecha a mão e simula um soco no ombro de Murilo.

Neste dia havia certa circulação no pátio. Uma das alunas que estava por ali era Meire, amiga de alguns deles, e que havia participado das primeiras reuniões do Clube de Cinema. [Posteriormente atuou como figurante na gravação da cena 6.] Meire fala alto e é despojada:

“- Alguém vai lá explicar pra ele como é? - Ela pega um dos copos do plástico do cenário e enquanto enche de água, continua falando - Dá uma bebida pra ela ficar mais fácil”.

Meire vai caminhando na direção deles e entrega o copo pra Murilo falando:

“- Oferece uma bebida pra ela ficar mais 'facinha', entendeu?”

Depois da sugestão de Meire, os dois atores se aproximam um pouco mais. Murilo segura o copo como se estivesse bebendo. Quando pega o copo por cima, Wagner, da platéia, imediatamente se manifesta:

“- Que mãozinha é essa?”

Meire emenda em meio a risadas:

“- Está pior que o Félix” (referência a um personagem *gay* da novela da rede Globo de televisão transmitida no horário nobre na época das gravações).

Wagner complementa:

“- Aí desmunhecou né professora, aí não dá. Não é pra ser Michel. Corta! Corta!”

Fábio também faz seu comentário:

“- Vira homem só por um momento.”

Paulo vai até eles e encena como deveria ser a atuação:

“- Põe a mão na parede assim, como se tivesse 'chegando' nela.”

Por fim, a professora sugere a Deise que dê um sorriso, que aos poucos ela começou a esboçar singelamente no canto rosto. E a gravação da curta cena finalizou-se.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 14/09/2013

Pelo roteiro, Joelma e o vocalista “ficam”<sup>32</sup>. Porém não houve nenhum beijo, o que exigiu por parte dos atores uma postura e um aparato gestual que passasse a ideia de paquera ao espectador. Isso mobilizou no grupo uma preocupação com a recitação de performances de gênero femininas e masculinas, de modo a construir heterossexualidade na cena. Assim, os esforços do grupo se fizeram no sentido de tornar as posições de sujeito inteligíveis aos espectadores. Marcelo e Cristina, interpretados por Fábio e Amanda também tiveram uma cena de destaque (cena 16), que tratou da formação deste casal. Porém, como os atores já compunham um casal na vida real, praticamente não houve intervenções dos colegas com sugestões e palpites na atuação, e as performances se deram de modo mais espontâneo.

Na cena 14, coube à figura masculina maior expressão de atividade e iniciativa de aproximação (oferecer bebida, “chegar”<sup>33</sup> nela). Todos os conselhos dos colegas dirigiram-se

<sup>32</sup> Gíria utilizada para referir-se ao beijo e outras carícias durante um envolvimento afetivo-sexual.

<sup>33</sup> Gíria utilizada para referir-se à aproximação que leva um casal a “ficar”.

a Murilo, de modo que ele é quem deveria “fazer coisas” para que a cena se concretizasse. Ao mesmo tempo em que precisava aproximar-se de determinado modelo ativo de masculinidade, também precisava distanciar-se de elementos que fizessem referência à homossexualidade, como “desmunhecar”. Ainda, o personagem Michel é mencionado para ser diretamente associado a elementos relacionados à homossexualidade, fazendo com que o nome Michel se torne quase sinônimo de homossexual, emergindo como uma figura marcada pela dissidência da norma. Nota-se que na fala de Fábio, “homem” é associado à heterossexualidade, evidenciando a indissociação do trinômio sexo-gênero-desejo, em que o homem (macho) deve ter determinadas performances de gênero a fim de concretizar sua heterossexualidade.

Dessa forma, a heterossexualidade é constituída pelo grupo a partir de um duplo mecanismo: normalizando gestos e condutas a fim de recitar significações associadas a esta e afastando elementos associados ao que a heterossexualidade não é. Dessa forma, tanto o que constitui a identidade quanto o que é demarcado como o que não a constitui funciona em sua construção. A construção da identidade é um processo nunca completamente acabado e que se faz não só pela agregação de elementos, mas também pela demarcação daquilo que não é. Assim, as identidades são constituídas por meio da relação com a diferença e desse modo são constantemente desestabilizadas por aquilo que lhes falta, aquilo que deixam de fora (HALL, 2000). Murilo encena em poucos minutos este duplo esforço que acontece ao longo da vida dos sujeitos nas malhas da sexualidade e gênero: ao mesmo tempo tentar normalizar-se aos padrões estabelecidos pela norma e afastar-se do exterior constitutivo associado à abjeção.

Em relação à atuação feminina, apenas a professora fez sugestões a Deise. Mas tais sugestões não chegaram a configurar o mesmo teor de atividade que as sugestões feitas à Murilo, e se constituíram de modo a expressar mais consentimento à aproximação do que atitude. Deise é uma aluna que faz estilo *rockeira* e se diz anarquista. No dia a dia, ela usa para ir à escola roupas pretas, tênis de cano alto e casaco preto e longo, mesmo no calor. Ela geralmente faz comentários sarcásticos e de confronto a regras, questionando quando considera que algo não está de acordo com o que acredita. Na gravação da cena 14, Deise resistiu bastante em se adequar às performances. Nos primeiros minutos de filmagem, entrou no papel por meio da apatia, ficando praticamente imóvel durante a gravação. Tal atitude não trouxe um resultado tão mau para a finalidade da atuação, tanto que essa postura não chegou a receber comentários dos colegas, já que a passividade combina com representações hegemônicas do gênero feminino. Porém, quando a professora começa a fazer sugestões para Deise, ela mais uma vez expressa sua insubordinação a encarnar seu papel de gênero,

ensaiando um soco no ombro do colega.

Em outra ocasião, Deise provoca a norma de gênero de segregação dos banheiros, fazendo um comentário posterior também a fim de trazer atenção àquilo que fez. Ao zombar de si própria em transgredi-la, Deise desqualifica a importância da norma. Segue a cena:

Hoje faltam apenas alguns detalhes e poucas pessoas vieram para a gravação. Paulo foi se trocar e demorava para voltar. Deise entrou no banheiro masculino para chamá-lo. Quando ela saiu, já foi subindo as escadas que ficam ao lado, onde seria seu posto para a gravação da cena a ser realizada em seguida (cena 12) e falou em tom irônico sem dirigir-se a ninguém em especial:

“- Ai, como sou rebelde, entrei no banheiro dos meninos! Quanta rebeldia!”

Em seguida, Paulo chega e ajeitam-se para começar.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 18/10/2013

Ao me referir a imposições do sujeito frente a determinadas situações sociais, não pretendo descrevê-lo como uma personalidade excepcional, mas como o resultado de um processo, produto de uma história social e pessoal e de suas múltiplas referências culturais e linguísticas (BEAUD; WEBER, 2007, p. 197-198). Desse modo, Deise está imersa na trama social em que se insere e assim é produto desta. No espaço social há lugar para alguma agência do sujeito, que pode trazer a possibilidade de subversão, porém, o seu campo de ação é limitado pelas próprias condições em que se insere (SALIH, 2012).

Dessa forma, Deise provoca a norma, mas o faz na medida em que também adere a uma identidade de transgressora, de modo que suas transgressões podem ser domesticadas. Na gravação da cena 14, ela recusa as performances que lhe são designadas, porém não é propositiva em instaurar novas possibilidades de atuação para o feminino na cena. Deise entra na lógica identitária em que aciona a recusa e o sarcasmo quase de forma automática, e assim suas ações também podem engessar-se por esta identidade transgressora que assumiu.

#### 6.1.2. A produção da homossexualidade

O personagem principal vai sendo apresentado no filme a partir de alguns elementos de gênero e a história se desenrola em função de seus desdobramentos. É a partir destes elementos (gostar de dançar, manter um diário onde é encontrada a foto de um rapaz, ser rejeitado pelo pai) trazidos como pistas sobre a sexualidade do personagem que os Valentões inferem sua homossexualidade e começam a persegui-lo. Apesar disso, Michel não chega a fazer afirmações sobre sua orientação sexual, o que, segundo a prof. Renata, foi uma estratégia para evitar estereótipos: *“Teve a preocupação em não deixar ficar estereotipado, caricato. A gente não queria que ficasse uma coisa de... ele é o gay e age desta forma e aí todos são assim, né. Isso foi mais no início quando a gente estava pensando no roteiro. A gente queria que ele dançasse balé, e a turma: 'Ah mas aí fica muito... todos guris que dançam balé são gays.' E eles não queriam. Queriam que ele fosse um menino normal que dançasse chula mas ao mesmo tempo os meninos tivessem preconceito com ele. (...) Não ficou bem claro se ele era gay. Tem aquela questão de que ele está com a fotinho de um rapaz. O que quer dizer isso, né? O que poderia querer dizer isso? Um amigo? Ou que ele gostava de alguém? Ou algum ídolo dele? E aí a gente ficou, e agora, será que deixa claro ou deixa subentendido?”* (prof. Renata).

Alguns elementos de gênero não estavam explícitos no roteiro, mas foram sendo criados pelo intérprete do personagem durante as gravações. Assim, alguns cuidados que ele teve para encarnar o personagem e a sua atuação também foram parte do processo de constituição da suposição de homossexualidade do personagem.

[Cena 17 – Michel (interpretado por Paulo) é afrontado por Marcelo (interpretado por Fábio) na festa e Carlos (interpretado por Caio) vai conversar com ele].

Paulo e Caio já estão em suas posições, realizando os preparativos finais para a gravação. Caio está com o roteiro em mãos repassando as falas e Paulo procura técnicas para conseguir chorar nesta cena triste:

“- Ah, eu tinha que chorar, não vou conseguir.”

“- Puxa um pêlo do nariz!” - Um dos meninos da produção aconselha.

“- Pensa que tomou aquele chifre, perdeu aquela guria!” - Caio também faz sua sugestão.

A prof. Renata pede para se apressarem. Alguém traz um copo de água e Paulo joga gotas nos olhos. Ele não fica muito satisfeito com o resultado, pois as gotas escorreram rapidamente, sem obter o efeito que ele desejava. Mas iniciam a gravação mesmo assim. No intervalo entre as tomadas, Paulo começa a apertar o nariz, testando uma nova técnica para provocar lágrimas. Amanda [intérprete de Cristina] comenta:

“- Se eu pudesse emprestaria minhas lágrimas pra ele, está botando os órgãos pra



fora!”

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 13/09/2013

O choro é um elemento que se refere à sensibilidade e à delicadeza, características culturalmente associadas ao feminino e ao mesmo tempo dissociadas de modelos de masculinidades em que a dureza e a virilidade são as características principais. Assim, o choro de Michel o aproxima de uma representação de masculinidade mais sensível, bem como o faz a manutenção de um diário, que inserem no enredo a sugestão da homossexualidade. Outro efeito do choro é a referência ao sofrimento, contribuindo na criação da trama do filme para as consequências decorrentes da homofobia. Outro personagem que também chora no contexto de sofrimento é Marcelo, após ter tido seu nome revelado para a turma e terminar o relacionamento com Joelma. Porém, o roteiro deixa demarcado que o choro de Marcelo é de raiva, diferente do teor mais vitimizado do choro de Michel.

Apesar da sentimentalidade inerente à situação de choro, as técnicas físicas foram as testadas por Paulo para a produção de lágrimas. O aspecto da sentimentalidade é reconhecido na fala de Caio, porém este precisa ser explicitamente associado à heterossexualidade para que seja um conselho possível de ser dado ao seu colega. Já Amanda, uma menina, apresenta mais intimidade com a situação de choro, admitindo suas lágrimas sem maiores preocupações. Ao passo em que Paulo demonstra dificuldade em lacrimejar por Michel, ele também diferencia sua pessoa do personagem. O mesmo também acontece com o figurino, outro elemento de gênero que compõe a representação de homossexualidade nas gravações. Neste mesmo dia, Paulo veste uma camiseta listrada verde e branca e uma bermuda bege um pouco acima do joelho. Ele fala de sua bermuda diversas vezes:

Paulo comenta ao chegar do banheiro para gravar a próxima cena:

“- Cara, essa bermuda está muito apertada, não consigo correr.”

“- Bermuda de Michel.” - comenta Amanda.

Eles riem. Fábio que está perto também ri bastante.

A gravação transcorreu por toda manhã. Já estão todos cansados e o dia está muito quente. Paulo comenta:

“- Ai, essa bermuda é muito apertada, estou suando. Eu não uso ela, é de 'viado'.”

“- É, literalmente.” - comenta Wagner (intérprete dos Valentões).

Cena produzida a partir de trechos do diário de campo – 13/09/2013

As falas de Paulo, Amanda e Wagner designam à bermuda um papel na constituição do personagem. Ao adjetivar o nome próprio, Amanda associa diretamente o traje a ele, conferindo um estilo ao personagem e, novamente como na cena 14 (“Não é pra ser Michel”), a homossexualidade ganha uma marcação.

Paulo expressa seu desconforto por estar trajando uma peça que não combina consigo próprio, e ao mesmo tempo em que insere este elemento importante na caracterização do personagem, também diferencia sua pessoa deste. Ou seja, Paulo procura sinalizar que ele não é isso que está representando ao forçar uma outra identificação e distanciar sua pessoa de determinados elementos associados à homossexualidade, de modo a diminuir os riscos da dúvida.

Paulo foi um aluno bastante empenhado na realização do filme. Preocupou-se com o cenário, figurino, chamando a atenção dos colegas quando algo precisava ser realizado. Ele já havia feito algumas aulas de teatro e se preocupava com os resultados de sua atuação, executando suas cenas com seriedade. Ao final das gravações, envolveu-se também na tarefa de edição, fazendo uma versão para o filme. Em geral, parecia bastante à vontade encenando seu papel. Foi apenas em alguns momentos que apareceu seu desconforto. Paulo titubeia entre aceitar encarnar o personagem e rejeitar alguns de seus elementos. Ao mesmo tempo em que ele percebe que o que está protagonizando é uma encenação, esta também o deixa vulnerável em alguns aspectos.

O uso do termo “literalmente” por Wagner reporta a pelo menos dois sentidos para a palavra “viado”. Se Wagner utilizou “viado” como sinônimo de homossexual, então este seria o sentido literal. O outro sentido possível então seria um mais abstrato, ou seja, sem a materialidade das práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo. Assim, um significado que associasse determinadas características à masculinidade, porém uma masculinidade heterossexual, conferindo ao termo um sentido não literal. Ou seja, viado como sinônimo de homossexual e viado como uma masculinidade (heterossexual) que contenha elementos de feminilidade. Lembrando-se da evitação do balé pelo grupo e desta fala de Wagner, depreende-se que emerge uma figura de homossexual ideal, ou seja, um homossexual que não apresente determinados atributos associados à feminilidade. Ou que estes sejam pouco intensos, apenas o suficiente para sugerir a homossexualidade ao telespectador.

Dessa forma, constituem-se duas principais representações de homossexualidade no

imaginário do grupo: a figura masculina que tem como orientação sexual a homossexualidade mas conserva elementos da masculinidade hegemônica e rejeita elementos de feminilidade; e a figura masculina cujos atributos femininos tornam-se sua principal característica, com orientação sexual homossexual (mas que será chamado de “viado” mesmo se for reconhecidamente heterossexual, o “viado não-litera”)

Mesmo que durante a construção do roteiro o grupo tenha procurado distanciar-se de características consideradas caricatas para a homossexualidade (como dançar balé), fugindo de uma representação universal para esta, alguns elementos foram necessários para que a história ficasse inteligível ao espectador. Assim, foram montadas imagens e enfatizadas características que dialogassem com as representações do espectador, recitando elementos de gênero que veiculam na cultura. Desse modo, em meio a mensagens de respeito e amizade veiculadas no roteiro, a norma age no que se refere a questões de gênero, normalizando condutas e contribuindo na reiteração de identidades. Dessa forma, normas de gênero são recitadas e capturam os sujeitos nos atributos de gênero para fazer a sexualidade inteligível.

Assim, quando a prof. Renata se refere à ideia do grupo de fazer um menino normal, está se referindo à construção de uma masculinidade hegemônica, que aparece como forma de evitar uma representação de homossexualidade associada ao feminino, o que o grupo considera caricato. Mas por outro lado, esta representação reforça a heteronormatividade trazendo uma domesticação à diferença ao representá-la a partir do padrão heterossexual de masculinidade. A heteronormatividade rege os relacionamentos na atualidade, inclusive muitos dos relacionamentos homossexuais, que reificam normas por meio da adoção de padrões instituídos por um estilo de vida e relacionamento heteronormativos. A domesticação da diversidade consiste na assimilação do que seria diferente da norma para produzir condutas condizentes com a norma, o que muitas vezes conta com a adesão dos próprios “sujeitos da diversidade”.

Mesmo que tanto as performances heterossexuais quanto homossexuais tenham sido alvo de grande investimento do grupo, foi a identidade homossexual que surgiu nas duas performances enquanto marcada, adjetivada, associada a elementos de gênero de modo depreciativo. Devido à temática do filme, o curto espaço de tempo para as cenas e a necessidade de tornar as representações inteligíveis ao espectador, algumas características emergem como típicas da homossexualidade e o personagem, além de não escapar à homossexualidade, reduz-se a ela, como uma identidade marcada.

A identidade configura-se como um ponto de apego temporário à determinada posição de sujeito. É um ponto de encontro entre discursos e práticas que tentam interpelar e convocar os sujeitos e os processos pelos quais eles subjetivamente respondem a isto (HALL, 2000). Durante as gravações, os alunos encenaram o exercício que os sujeitos operam no cotidiano: o de responder às interpelações e convocações culturais na tentativa de garantir unidade e coerência às suas identidades, buscando elementos coletivos que os façam identificáveis. Os atores precisaram representar a heterossexualidade e a homossexualidade e isso exigiu uma série de gestos bem ajustados e de apego a elementos que remetessem a papéis de gênero. O grupo estava ali para orientá-los, vigiá-los e controlá-los, explicitando-se o caráter socialmente construído das identidades e o constrangimento social que a norma opera na tentativa de produzir estabilizações.

Nestas duas cenas que protagonizam a construção da heterossexualidade e da homossexualidade a constituição identitária apareceu como importante estratégia de normalização, no sentido de demarcar fronteiras e eliminar dúvidas. Neste processo, explicitaram-se normas de sexualidade e gênero que engendram a heteronormatividade. É difícil vislumbrar uma constituição identitária que escape à heteronormatividade, pois a própria tentativa de coesão da identidade é uma apropriação normativa e enquanto tal, organizada em nossa sociedade em função da heteronormatividade.

### 6.1.3. Marcas simbólicas, marcas físicas

Em diálogo com Gilbert Ryle, Geertz (2008) diferencia dois modos de fazer pesquisa. Um deles seria apenas pela descrição superficial de eventos, em que são narradas sequências de atos. O outro seria uma descrição densa, em que a sequência de atos viria acompanhada dos códigos compartilhados em que se inserem. Para esclarecer, exemplifica através do ato de contrair a pálpebra e piscar. A pesquisadora que olha e narra este fato isoladamente, focando apenas no movimento, não chega a perceber a diferença entre alguém que o faz porque tem um tique involuntário, alguém em que a piscadela sinaliza a trama de uma conspiração com um amigo, alguém que propositalmente imita o tique involuntário como forma de ridicularização e outras tantas possibilidades.

Em minha pesquisa, logo no início do período de familiarização com os ambientes escolares e seus frequentadores, uma das primeiras coisas que comecei a enxergar naquele emaranhado de crianças e jovens movimentando-se e relacionando-se, foram os xingamentos. Não que a presença de xingamentos no ambiente escolar tenha me causado surpresa, já que tenho muitas lembranças sobre estes do meu período de aluna e também das minhas inserções em escolas enquanto psicóloga. Mas me chamaram a atenção principalmente por serem, na maioria das vezes, relacionados a temas de sexualidade e gênero. Alguns atravessamentos convergiram para que eu apressadamente constatasse que se tratavam de situações de discriminação: o caráter de ativismo que os estudos em sexualidade e gênero adquiriram em prol de uma luta política contra preconceitos e discriminação, a compreensão de que a linguagem constitui aquilo que nomeia e institui significados e os próprios objetivos da escola de ensinar noções de certo/errado no trato com as pessoas para a construção de um processo de socialização cidadão e solidário. Porém, logo percebi que a classificação de práticas não era o que eu procurava fazer em minha pesquisa. Precisei estranhar o olhar para o contexto que envolvia os insultos para compreender como atuava a norma naquelas situações ao invés de simplesmente ater-me ao fato de serem ou não discriminatórios.

Como ainda não estava suficientemente imersa naquele contexto, tinha dificuldade de acessar as conversas dos estudantes, mas as interpelações injuriosas saltavam para meus ouvidos, como se estes fossem antenas prontas para capturá-las. Ainda um pouco desarranjada, assim que ouvia algo que me chamava a atenção, voltava-me discretamente para acompanhar a situação, mas na maioria das vezes a conformação que a havia provocado já estava se desmanchando em questão de segundos. E assim, da dispersão em que os jovens que haviam participado dela já se encontravam, eu pouco conseguia apreender sobre os xingamentos. Nesse sentido, a crescente familiarização com os códigos de conduta e o aprendizado sobre as melhores formas de me posicionar foram imprescindíveis. Foi preciso ensaiar uma descrição densa para aos poucos perceber que situações nas quais são proferidos xingamentos são acionadas por diferentes elementos, com diferentes propósitos e são tomadas por diferentes significados por quem está sendo interpelado por estes.

As aparições mais frequentes foram durante os jogos de futebol, tanto na quadra quanto no pátio. Muitas são associadas a questões étnicas ou corporais, como “Ei, negão filho da puta” “É uma bicha gorda”. Dentre as crianças, é comum que utilizem algumas interpelações injuriosas para acionar um jogo, em que a criança que foi interpelada encarna o incômodo gerado pela interpelação e sai correndo atrás da outra, aceitando a provocação

como convite e fazendo com que isto se torne parte da brincadeira. Assim, os vários insultos não têm todos o mesmo caráter, não são proferidos com o mesmo tom. Apenas uma discussão sobre isso poderia configurar um novo trabalho, o que não está dentro dos meus propósitos e nem teria materiais suficientes para desenvolver. Assim, à parte de muitas coisas que poderiam ser discutidas em torno dos xingamentos, tento focar a discussão no papel da norma nestas situações e na lógica que enseja dentro da trama da heteronormatividade.

Para fazê-lo, utilizo-me do Clube de Cinema, pois foi o grupo do qual mais me aproximei dos códigos culturais. E também porque foi no Clube de Cinema em que os xingamentos mais chamaram atenção, pela impactante divergência entre o socialmente reconhecido caráter discriminatório de xingamentos e os objetivos anti-homofobia do filme criado pelo grupo.

Estamos na parte de fora da escola, gravando a cena 3 [Michel e a mãe chegando na porta da escola e a figuração chegando em seguida].

No intervalo de uma das tomadas, Amanda escreve “PUTO” com giz de lousa nas costas de Alberto, que vestia blusa preta. Três colegas que estavam ali perto veem e seguram o riso enquanto ela termina de escrever. Assim que Amanda termina, começam a rir cada vez mais alto, de modo que em poucos segundos Alberto percebe que há algo estranho. Ele vê o giz na mão de Amanda e, percebendo do que se tratava, solta um risinho de alívio por finalmente ter compreendido a piada. Ele vai até o poste ali próximo para esfregar suas costas de modo a apagar o que quer que fosse que ali estivesse escrito. Nesse momento a prof. Renata já chamava todos para seguirmos até o Parque da Redenção, onde seriam gravadas as próximas cenas. Alberto e os colegas já começam a pegar suas mochilas do chão para seguirem, enquanto Amanda movimentava-se até a parede externa da escola e escreve rapidamente: “VIADO – Alberto 70M” (70 é o número da turma e o M é uma referência ao turno manhã), e duas estrelinhas ao lado. Os colegas, inclusive Alberto, viram que Amanda escrevia algo na parede, mas não se importam em esticar o pescoço para ler o que era. Alberto e os colegas seguiram conversando para o parque e Amanda os alcançou em poucos segundos.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 08/10/2013

A prática de escrita em paredes é recorrente na escola, tornando-se até mesmo uma prática pedagógica programada, como a pintura dos muros da entrada. Os escritos informais estão nas portas dos reservados nos banheiros, por todas as paredes dos corredores que levam às salas e também nas paredes do pátio e da quadra, como manchas, piches mais claros que parecem ter sido limpados e outros escritos sobrepostos. Estão grafados principalmente em caneta azul, canetinha, corretivo e esfolamentos do cimento da parede para marcar a escrita. Nomes masculinos seguidos de “viado” e femininos seguidos de “vaca” e “puta” são

recorrentes. Em meio às muitas expressões ligadas a xingamentos, há referências sexuais (como “vai se fuder”, “vai tomar no cu”) e nomes de bandas. Também nomes soltos, alguns com o número da turma e o ano, cuja intenção provavelmente seria apenas deixar sua assinatura ali. Uns mais antigos, datados de anos atrás. Também alguns escritos fazendo referência a relacionamentos amorosos, muitos dos quais grafados dentro de corações ou com corações em volta. As letras “e” ou “y” são utilizadas para fazer a ligação entre os nomes de cada um dos componentes do casal. Seguem alguns encontrados:

Tati e Guto (dentro do coração) Te adoro!  
Luana y Cassiane  
Jade e Brenda  
Diego y Luana 100% Amor  
Desi pauzuda para Miláh (coração)  
Bruna e Márcio (dentro do coração) Márcio te amo  
Alessandro e Larissa (dentro do coração)  
Suelen e Jilhardi  
Ricardo e Wilson (dentro do coração) turma 63  
Paula e Ganso  
Vanessa y Yuri 63  
Luana y Giovani  
Amanda e Thina! Te amo princesa! Turma 61  
Tales e Thai  
(coração) Cami e Marcelo (coração)  
Nanda e Nico

As pichações neste contexto podem ser compreendidas como forma de comunicação e manifestação estética. São dotadas de uma dose de transgressão e de apropriação dos espaços da escola. As pichações criam redes de significados e sentidos que permitem identificações com grupos e vínculos de pertença e vivências intersubjetivas na instituição escolar (MARTINS, 2010, p.4), em que estão em jogo processos de subjetivação dos estudantes, já que envolve reconhecimento e posicionamento dos sujeitos. Tais escritos podem representar experiências identitárias e vinculações comunitárias, como relatou a prof. Tânia durante a entrevista, quando contava sobre seu trabalho nas aulas de ética: *“Pegava notícia de jornal, que eles adoravam tragédia, então tragam jornal (...) Só tragédia, não faz mal, eles gostam de tragédia. Sangue, Bonja! Tinha os números dos ônibus nas paredes, nem lembro mais, parece que era 170, o número, que até eu perguntei: 'Mas que tanto tem pichado pelo colégio esse número?' Que eu não sabia o que era né, mas era a linha do ônibus, que tinha muita gente da Bom Jesus, então era o Bonja e tinha o número do ônibus”* (prof. Tânia)

No caso destes escritos que expressam relacionamentos afetivos, como estamos inseridos em uma cultura em que os nomes próprios são generificados, é possível inferir pelos nomes a formação de interações homossexuais e heterossexuais. Assim, alguns destes escritos expressam a resistência que reside na constituição de parcerias muitas vezes consideradas ilegítimas socialmente. Ainda que reiterando um padrão romântico e monogâmico de relacionamento, surge a possibilidade de coexistência entre a homossexualidade e a heterossexualidade, disputando representação pelo mesmo espaço. Mas, como manutenção da norma, em algum momento a heteronormatividade desponta como alusão à heterossexualidade (Desi pauczuda para Miláh) – uma delas como possuidora de atributo masculino – mesmo em um casal homossexual feminino.

Voltando à cena em que Amanda escreve no corpo do colega e posteriormente na parede da escola, a pichação deu-se entre amigos em um contexto de socialização e foi utilizada como instrumento de interação. Neste caso, foram produzidas marcas simbólicas que se materializaram na forma física, produzindo a consolidação do outro, associando-o a determinados significados.

Ao dialogar sobre os escritos de Judith Butler, Salih (2012) discute que ao longo do tempo as palavras podem se desvincular de seu poder de injuriar e serem recontextualizadas de modo mais afirmativo. Porém, esta aposta é perigosa, dado que as palavras têm uma história. Essa ressignificação não depende somente da vontade de quem é interpelado pela palavra, pois mesmo que o sujeito recuse voluntariamente o nome que lhe é designado, este continuará a se impor sobre ele e a constituí-lo enquanto sujeito. Em relação a quem enuncia, há outro problema, já que o sujeito que o enuncia não é um produtor isolado de sua fala, mas recita a história desta palavra ao enunciá-la. Ainda assim, Salih comenta que Butler acredita que a tentativa de retirar as palavras de seu contexto prévio para ressignificá-las de forma inesperada e subversiva é mais efetiva do que proibi-la por meio da lei, o que poderia até mesmo reforçar os discursos de ódio. Um exemplo desta ressignificação é o que fez os estudos *queer*, em que o termo *queer*, dirigido a homossexuais para designar o estranho e o ridículo foi assumido por uma parte do movimento social como forma de contestar, atribuindo um novo sentido ao uso deste, o de colocar-se contra a normalização (LOURO, 2001).

No caso desta cena, os significados estão vinculados ao pejorativo pela marcação da norma. A marcação pela norma dificulta a eliminação de alguns depreciativos, pois quando a marcação se manifesta, com ela constantemente são evocados os depreciativos que circulam na cultura e que têm seus significados associados a estas marcas. Como a linguagem é fluida e



contingencial, produzindo combinações singulares e contextuais, não é possível precisar o sentido atribuído às palavras por cada um dos participantes das cenas, apenas é possível inferi-lo a partir de regularidades culturais, assumindo a possibilidade de inconstância de significados e multiplicidade de efeitos a partir de cada olhar.

Nesse sentido, a amizade parece ser um elemento importante na negociação de significados. No dia em que fui com a turma à sala de informática assistir ao filme já editado, tive a oportunidade de conversar sobre isso com boa parte do grupo. Pensando em minhas observações durante as gravações, comentei sobre como algumas “brincadeiras” poderiam ser consideradas ofensivas pelas pessoas. Eles me disseram sobre a necessidade de conhecer a pessoa a quem se dirige a brincadeira para saber se ela vai gostar ou não. Trouxeram-me o exemplo de que depois que começaram as gravações, o novo apelido de Paulo tornou-se “Boneca” (termo que os Valentões utilizavam para depreciar Michel e que realmente ouvi muitas vezes ser dirigido a Paulo durante as gravações). Paulo manifestou que isso não o incomodava nem um pouco e que, pelo contrário, gostava dessa brincadeira por parte dos colegas. Também falaram de Bruno, que era conhecido pelos amigos como pequeno e magro e que, complementa ele próprio, “Isso não tem nenhum problema, eu brinco junto”.

Sobre isso, a prof. Renata conta uma experiência inusitada durante a entrevista: *“Tem uma 7a série que até nas paredes você vê, era um conflito entre dois alunos que são muito amigos, mas um chamando o outro de viado, de gay, de não sei que, de um monte de coisas na parede. Mas como forma de ofensa, de querer ofender o outro, de implicar pra brigar e discutir. Mas são muito amigos, então a coisa é estranha.”* (prof. Renata)

No entanto, não é só a questão dos significados que está envolvida nesta situação. Por mais que tais significados sejam reciclados, a marcação pela norma ainda estaria operando. Não há esforços culturais para nomear a heterossexualidade, posto que esta não precisa ser marcada pela norma, ela é a norma. Assim, não mencioná-la também é uma forma de reiterá-la, bem como o é nomeação de seus dissidentes.

#### 6.1.4. Cena final

A fala da cena final provocou várias brincadeiras durante as filmagens e também durante a apresentação do filme na escola. O trecho não estava no roteiro, foi criado na hora da gravação no Parque da Redenção pelo próprio Paulo, que ao terminar consultou os outros integrantes sobre sua criação. A filmagem no parque foi feita pela manhã, porém a voz da fala foi gravada à tarde e depois sobreposta à imagem na edição.

[Cena 19 Michel lê em voz alta o que escreveu em seu diário, de modo que o espectador possa ter acesso ao conteúdo: “Dia 29 de novembro de 2013. Hoje, comecei uma nova fase da minha vida. Tenho amigos de verdade. Eles me respeitam e me entendem. Meu pai mudou e me aceita como eu sou. Hoje em dia eu sou feliz.”]

Ao terminar de elaborar o trecho que Michel escreveria no diário, Paulo chamou todos para ouvirem o que havia escrito. Leu em voz alta e os colegas ouviram atentamente. Logo que terminou, a reação deles foi praticamente unânime: “- Ai que *gay*”. Não eram exatamente comentários de desaprovação. Alguns mais sérios, outros com um pequeno sorriso. Fábio respondeu às reações:

“- Mas é pra ser *gay* mesmo.”

Paulo concorda com seriedade:

“- Ah, ficou bonitinho.”

Todos parecem concordar em manter o trecho. Discutem rapidamente sobre a data a ser usada e se apressam para gravar.

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 08/10/2013

[No período da tarde] Paulo está ensaiando a fala, neste momento ainda sem a câmera:

“- (...) Meu pai mudou e me aceita como eu sou...”

Quando faz a pausa da respiração, Leandro completa rapidamente a frase:

“- Hoje, bicha eu sou.”

Ambos riem. Paulo ensaia novamente e desta vez surpreende o amigo substituindo a última frase da fala original pela sugestão de Leandro para fazer graça. Riem bastante e alguns colegas que estão ali em volta escutam e riem também. Paulo ensaia novamente, dessa vez até o final com a fala original. Quando termina, Leandro repete a última frase:

“- Hoje em dia eu sou feliz” - levantando as duas mãos com as palmas pra cima, em um gesto que faz referência a “desmunhecar”, atribuído à homossexualidade.

Dessa vez Paulo não gosta muito da brincadeira e responde:

“- Não sou viado igual tu.”

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 08/10/2013

[Durante a apresentação do filme na escola] O pátio está montado com alguns bancos e carteiras em direção ao telão. Todas do período da manhã estão presentes: alunas e alunos, professoras e funcionárias. A maioria das pessoas está sentada nos bancos ou no chão. Algumas professoras estão em pé nas laterais e um pequeno grupo de meninos (a maior parte do 8o ano) assiste ao filme de pé no fundo do pátio, escorados na parede traseira. Todos

fazem silêncio e prestam atenção no filme. A aparição das professoras nas cenas provoca pequenos risos e alvoroços entre na platéia. (...) A cena final se auto-revela como última a quem está acostumado com filmes de finais felizes: a trilha sonora acompanha o bonito cenário após Marcelo ter pedido desculpas à Michel. Michel senta-se de frente para o lago e começa a escrever no diário. Quando fala “Hoje comecei uma nova fase da minha vida”, instantaneamente um dos meninos que está assistindo ao filme no fundo do pátio completa em voz baixa, provocando risos nos que estão ao redor:

“- Virei bicha.”

Cena produzida a partir de trecho do diário de campo – 04/12/2013

Em todos estes trechos o pejorativo ligado aos termos “*gay*”, “*viado*”, “*bicha*” é acionado. Para mim, foi muito impactante observar esse movimento dos alunos justamente na cena final, que trouxe consigo não só o final de um filme, mas o encerramento de uma prática pedagógica. A cena final encerra um enredo que deveria ter conduzido os alunos a uma postura de respeito à diversidade, como desejaria a prática pedagógica. O enredo, tomado pelo papel de um currículo, foi um caminho que tanto os criadores do filme quanto os espectadores percorreram a fim de que, ao final, tivessem apreendido as mensagens a este vinculadas. Esta trajetória deveria fazer com que as pessoas que passaram pela narrativa do filme o terminassem preparadas, ou seja, o terminassem tendo expurgado de suas posturas e de seu vocabulário tudo o que pudesse estar vinculado à homofobia.

Mas, seria a injúria à homossexualidade o que acionou o uso destas palavras? Ou seriam estas falas uma forma de insubordinação à certa pasteurização, que não é particular do filme, mas que perpassa várias práticas para a diversidade na atualidade? Ou seja, será uma resistência ao discurso fácil de tolerância e de “felizes para sempre” em forma de troça? Uma forma de contraconduta à atual governamentalidade no campo da sexualidade e às práticas pedagógicas para diversidade a esta vinculadas?

Foucault (2008) atribuiu à contraconduta um potencial transformativo, contributiva da passagem de um quadro político de ênfase no poder pastoral para a governamentalidade de Estado. Para o autor, a contraconduta consiste em uma forma de resistência em que se quer “ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (ibidem, p. 257). A contraconduta não se faz a partir de elementos exteriores ao que se insubmetem, mas sim a partir de elementos-fronteira (ibidem, p. 283).

Os alunos utilizam os termos de modo pejorativo para expressarem uma postura em

relação à cena final. Embora estas palavras utilizadas como foram possam reiterar a marcação pela norma e a abjeção vinculada à homossexualidade em seus efeitos, não foi a prática da ofensa à homossexualidade a principal motivação destas falas dos alunos. Os alunos utilizaram estes pejorativos para se referirem ao encerramento do enredo. Mesmo que tenham sido os próprios estudantes que o propuseram, eles o fizeram em um quadro de escolhas bastante restrito, dentre as possibilidades para a representação de um final que retratasse necessariamente a superação da homofobia. Dessa forma, os alunos aderiram em partes ao objetivo da prática pedagógica por meio do compromisso com as gravações e da encenação de um final adequado com a atividade, mas por outro lado também o tensionaram, desacreditando-o com gracejos.

A cena de encerramento do filme ter provocado reações similares nos alunos que a produziram e nos alunos que a assistiram chama a atenção. A mensagem feliz e fácil do final ser alvo de troça seria uma maneira de os alunos dizerem que, de alguma forma, percebem que as hierarquias não se desmancham tão facilmente nas dinâmicas teias do poder?

## 7. Reiteraões e transgressões?

Neste capítulo retomo alguns pontos que foram apresentados até então, procurando realizar um balanço das discussões sobre as relações dos sujeitos com a norma e suas implicações com processos pedagógicos, de modo que sejam capazes de reiterar e transgredir a heteronormatividade no ambiente escolar. Como era de se esperar, a tarefa de discorrer sobre os modos como a discursividade sobre a diversidade aparece na escola foi mais facilmente realizada que a tarefa de encontrar e analisar a norma. Também, em meu percurso de pesquisa, encontrei menos explícitas transgressões à heteronormatividade do que gostaria. Mas, o que é possível entender como transgressões?

Pereira (2011) realizou uma pesquisa etnográfica com jovens na cidade de Porto Alegre aos domingos no Parque da Redenção (local que inclusive foi um dos cenários das gravações do Clube de Cinema). A pesquisadora procurou observar práticas de transgressão através de estéticas, gestos, linguagens performances (ibidem, p. 28) que pudessem dizer sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade. Afastando-se dos significados vinculados a “contravenções, infrações, violências e crimes” (ibidem, p. 25), Pereira aproxima-se de significados associados à ação de violar, desobedecer, atravessar, exceder, ultrapassar, e lembra que estas noções pressupõem a existência de uma norma que estabelece e demarca limites. Assim, a pesquisadora enfatiza o caráter relacional da transgressão, já que ela sempre acontece em relação a 'um outro' ou a alguma coisa (ibidem, p. 41).

Compartilho com Pereira estas compreensões. Desse modo, a transgressão não necessariamente tem intencionalidade política, nem subverte hierarquias ou provoca substanciais transformações nas relações de poder, mas a transgressão se faz em relação à norma, e é capaz de nela provocar pequenas fissuras e assim instaurar a possibilidade de mudanças. O que então pode ser compreendido a partir da noção de transgressão nesta pesquisa? Tomemos a experiência do Clube de Cinema.

O próprio ato de produzir um filme sobre homofobia na escola é uma transgressão? Olhando para o fato de que se armou na última década toda uma conjuntura política, social e institucional a partir da qual emergiu, a produção de um filme como este em contexto escolar é mais do que esperada, não configurando uma transgressão normativa. Mas, olhando para um período de tempo um pouco maior, digamos, de meio século para cá, sem dúvida a possibilidade de realização deste filme representa uma importante ruptura histórica que coloca em tensão o tema da sexualidade sob novas perspectivas. E, se olharmos para a história do filme, para sua narrativa? Uma situação escolar de violência homofóbica em que ao final todos se tornam amigos e ficam felizes... O final esperado. O final cabível em um filme que se

pretende pedagógico realizado dentro da escola, em nada é transgressivo se olhado por esse ângulo. E talvez seja essa falta de transgressão o que nos mostraram os alunos ao concentrarem seus deboches na cena final do filme. Porém, e se pensarmos no fato de que na narrativa são tecidas amizades e assim novas possibilidades de relações, juntamente com a possibilidade de mudanças de posturas, de experiências de novas performances de gênero masculinas, e da possibilidade de existência e convivência com a homossexualidade no ambiente escolar, então é possível dizer que há sim transgressão. Transgressão a um contexto eminentemente heteronormativo que reduz e enrijece as relações e possibilidades de ser.

E o que dizer do oposto correlato à transgressão, a reiteração? Bem, antes de pensar em submeter meus “dados” de pesquisa à classificação em cenas reiterativas e transgressivas, em que, assim como na lógica identitária, tenta-se delimitar fronteiras e operar uma oposição binária na qual ser um implica em não ser o outro, é preciso lembrar que a repetição da norma pode possibilitar pequenos deslocamentos. É na prática da reiteração que fossos e fissuras são abertos, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo da norma (BUTLER, 2000), tornando a transgressão intrínseca à reiteração. Assim, a reiteração carrega consigo a possibilidade de transgressão, do mesmo modo que uma transgressão constantemente praticada corre o risco de domesticação e de se tornar normativa.

A reiteração e a transgressão à heteronormatividade podem ser compreendidas como efeitos de determinadas práticas. E sabemos que as práticas podem ter efeitos múltiplos, interpelando diferentemente subjetividades que participam inclusive de um mesmo episódio, podendo assim produzir tanto efeitos de reiteração quanto efeitos de transgressão. Quais pedagogias interpelaram os sujeitos em determinada prática? Como contribuíram para constituí-los enquanto sujeitos? Quais efeitos os sujeitos levarão consigo por terem passado por determinadas práticas pedagógicas? Tais pedagogias tiveram o efeito de reiterar ou transgredir significados, pressupostos e futuras condutas? Perguntas difíceis e que não podem ser respondidas senão por meio de hipóteses, pois como medir se uma prática pedagógica provocou o efeito esperado em meio às mais diversas interpelações subjetivas? Considerando isto, neste trabalho tentei me aproximar das representações dos meus interlocutores e, a partir de meu posicionamento teórico e político, analisar possibilidades de efeitos que se constituiriam enquanto reiterações e/ou transgressões à norma. Considerei que tais possibilidades de efeitos são capazes de movimentar significados na cultura e subjetividades que nela se constituem, reforçando e ou/tensionando a heteronormatividade.

Algumas constâncias e algumas rupturas da norma são capturadas pela pesquisa, e são

revividas na escrita a partir do olhar interessado da pesquisadora. Mas, muito lhe escapa. Muitos dos efeitos produzidos durante as práticas pedagógicas das quais participei me escaparam. Mesmo porquê, muitos dos efeitos só irão se materializar ao longo prazo. Por exemplo, quem diria, na época em que foram concebidas com o seu caráter transgressivo à hegemonia heterossexual, que as políticas de identidades sexuais e de gênero viriam a produzir efeitos de reiterações à heteronormatividade décadas depois?

No processo de adesão a identidades pré-demarcadas e na adoção de padrões socialmente estabelecidos, a heteronormatividade impera normalizando os sujeitos e domesticando aquilo que disside da norma. Nestas circunstâncias, a diversidade emerge em relação à norma, constituída para conviver com ela e assim a ela oferece pouco perigo. A diversidade virou tema de políticas públicas e contagiou o discurso pedagógico, mas a partir destes aparatos, os sujeitos são especificados em relação à norma, e dessa forma, a diversidade na escola já emerge como campo de intervenção pedagógica e domesticada.

Sobre a forma tomada por algumas práticas pedagógicas para diversidade, Burbules (2003, p. 162-163) comenta:

A posição pluralista de tolerância à diversidade – mais liberal – em geral significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos de modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferença. Mesmo a reivindicação aparentemente mais inclusiva para “celebrar a diversidade”, muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do Outro, como algo exótico, fascinante ou curioso – mas ainda visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante. Todas essas posições têm em comum o potencial de causar danos quando as diferenças são definidas e sua importância é julgada com base em um determinado quadro de referências [...]

Para o autor, a diferença tomada como diversidade é constituída a partir de categorizações e assim corre o risco de assumir as normas ou modelos dominantes, com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes (ibidem, p. 173). Desse modo, é a diferença “domesticável” que aparece na escola sob a forma de diversidade e ainda assim muitas vezes ocupa lugares em que são tidas como algo exótico, como exemplares de uma outra cultura (LOURO, 2012). O processo de domesticação da diversidade é constituído de modo a manter a linearidade entre sexo-gênero-desejo, suas combinações binárias e o pressuposto de heterossexualidade, fundantes da heteronormatividade. Ao construir seu boneco e sua boneca de massinha, Raquel nos mostrou que uma prática pedagógica que recorre a categorizações pode facilmente reportar às combinações binárias em sexualidade e gênero presentes em nossa cultura, acionando

mecanismos heteronormativos e assim fazendo com que a norma seja reacomodada.

Vimos também a constituição da heteronormatividade a partir da interação com minhas interlocutoras do 2o ano. Elas me mostraram que a heterossexualidade está presente nos mais sutis pressupostos e é constituída a partir da própria afirmação da heterossexualidade. Assim, aprendi com elas que a heteronormatividade não é constituída somente a partir da negação de outras sexualidades. A cena que protagonizaram Ingrid e Fabiana passa longe de ser uma cena em que é possível detectar o preconceito contra a homossexualidade. Não há abjeção em relação a diferentes formas de se viver a sexualidade, nem repulsa à homossexualidade, o que há é a heterossexualidade. Aqui, aquela hipótese de que seria possível povoar os espaços sociais com a diversidade até que a heterossexualidade se tornasse apenas mais uma delas, ficou cada vez mais distante de se confirmar. O que foi mostrado sobre diversidade provavelmente não afetará as concepções de Ingrid e Fabiana, pois, neste caso, a heteronormatividade não está se fazendo pela recusa das diversidades, ela está se fazendo a partir de mecanismos que normalizam as condutas e instituem a heterossexualidade. Minhas interlocutoras me ensinaram que não basta que as diferentes sexualidades se afirmem para trincar a heteronormatividade, pois a todo momento a heterossexualidade também é reafirmada em sua posição, e por mecanismos bastante sutis.

Mesmo que nem toda manifestação de heteronormatividade implique no reforço do preconceito às sexualidades não-heterossexuais ou em sua recusa explícita, também não permite que estas se constituam como prioritárias. Da instituição da heterossexualidade está implícita a recusa tácita de outras sexualidades. É o que procurei sacudir na minha conversa com Everton. Esta cena me mostrou que ser *gay* não é compreendido como uma impossibilidade, mas também não é uma possibilidade *a priori*. Quando perguntei se a pessoa que Everton gosta é menino ou menina, isso não estremeceu meu vínculo com ele e nem esfriou nossa conversa. Everton não achou que eu estava insultando-o por trazer a possibilidade de homossexualidade para as escolhas afetivas. Assim, ser *gay* não é mais uma impossibilidade, porém, está tacitamente recusado. E é por isso que Everton ficou surpreso com a minha pergunta. Ele surpreendeu-se com a insubmissão à recusa tácita da homossexualidade. Talvez resida aí uma potencialidade do trabalho com as diversidades nestes nossos tempos: explorar e minar os caminhos pelos quais essa recusa tácita é construída e reiterada.

Provavelmente esta configuração em que a homossexualidade é tida como uma possibilidade afetiva-sexual viável é um efeito do longo trabalho que se debruçou sobre a



visibilidade e o respeito das diversidades, proporcionando tal reconhecimento social. Assim também acredita a prof. Daniela: aquelas brincadeiras vinculadas à sexualidade e gênero que há alguns anos atrás tinham um impacto muito ofensivo, hoje não parecem ser relevantes para os estudantes. Ou então veiculam significados dúbios, como relatou a prof. Renata sobre os dois amigos da 7ª série que apesar da amizade, se insultam por meio de escritos nas paredes. É um campo em que se configura um complexo jogo de pequenas rupturas com algumas transformações e algumas manutenções que por vezes parecem conciliar interesses divergentes. Como também observei no Clube de Cinema, mesmo em um ambiente em que estão todos empenhados na luta contra a homofobia, são evocados termos que fazem referência à dissidência da norma e que têm significados colados ao insulto. Porém, do fato de serem proferidos em contexto de amizade também pode fazer surgir a ressignificação destes termos. Desse modo, o que é abjeto está em trânsito e não é dado de antemão, mas percebido nas relações a partir do contexto em que se insere.

A manutenção da heteronormatividade em um contexto de respeito e celebração às diversidades também se faz por meio da marcação pela norma. Ao passo que a heterossexualidade é naturalizada e dela pouco se fala enquanto uma forma de sexualidade (apesar de muito se investir em sua instituição), outras sexualidades se fazem inteligíveis e aceitáveis a partir de sua nomeação e de sua marcação enquanto outras. Isso porque um domínio discursivo que tem estratégias afirmativas, que positiviza as diversidades, não necessariamente aciona mecanismos que realizam um enfrentamento à norma, permitindo com que a heterossexualidade continue em seu *status* e a norma impere na marcação dos sujeitos dissidentes, mesmo que não seja esta uma marcação vinculada ao pejorativo. Este tipo de marcação pela norma encontramos na entrevista com a prof. Tânia, que lembra ser recorrente o tipo de piada que ressalta a marcação das questões raciais a partir da ironia (“- Só porque sou negro”). Assim, os alunos reconhecem o preconceito historicamente produzido contra sujeitos negros e sabem das positivações identitárias realizadas para reverter tais processos, utilizando-se justamente da marcação pela norma a estas identidades para fazer suas piadas, o que parece fazer com que sejam solapadas as práticas pedagógicas ligadas a estes processos. Produz-se assim o que dá a impressão de um “preconceito ao contrário”, como observou a prof. Tânia (“- Pena que não sou negra”).

Situações parecidas, em que os alunos concomitantemente aderem à proposta de educação para diversidade e dela debocham foram observadas na cena final do Clube de Cinema e na cena narrada por Seffner (2013). Na cena final do filme há constante hesitação

entre apropriar-se dos elementos veiculados nas mensagens com seriedade, e em forma de troça. Na cena de Seffner (“Valorize o Artur”), a valorização torna-se um “falar sobre”, “botar em evidência”, o que não disside totalmente da palavra como consta no dicionário. São apropriações que se situam no limiar, utilizadas de forma astuciosa e debochada. E que se inscrevem em meio a práticas pedagógicas que não abandonam a norma.

Como comenta Burbules (2003), algumas práticas para diversidade são tomadas a partir de um quadro de referência, sendo essa referência o que tenho chamado de norma. É isso que faz com que professoras que respeitam e valorizam as diversidades dentre seus alunos, ainda assim acreditem que, quando se fala em sexualidade e gênero, são as diversidades que merecem ser objeto de atenção, ou seja, as práticas e identidades que são marcadas. Em uma educação para diversidade que se preocupa com a delimitação de fronteiras, por vezes estes processos são intensificados na medida em que se procura demarcar quem é o sujeito de inclusão na tentativa de direcionar e facilitar a ação pedagógica: um boneco sem perna (que remete ao boneco com perna), o garoto com performances de gênero não-hegemônicas (que remete ao garoto “normal”). Também é a marcação pela norma que faz com que o personagem Michel tenha sido evocado pelas colegas em vários momentos durante as gravações quase como que sinônimo de homossexual, pois se constitui uma figura cuja existência reduz-se à sua marca, que é a dissidência da norma (“- Não é pra ser Michel”, “- Bermuda de Michel”).

Como mostraram os alunos do Clube de Cinema ao encenarem a construção da heterossexualidade e da homossexualidade, é nas identidades que se materializam essas marcações. As identidades são parte constituinte da rede que organiza o dispositivo da sexualidade em nossa sociedade. Dessa forma, ela é também parte reiterativa da heteronormatividade, já que as identidades constituem-se a partir da norma. Na medida em que a todo momento as identidades realizam o trabalho de tentar delimitar e fixar o que concerne à cada uma, especificando os indivíduos, a constituição identitária torna-se um mecanismo fundamental para a manutenção da heteronormatividade. Por mais esforços que se façam para dar visibilidade às diversidades de sexualidade e gênero, ao representá-las em identidades, são associadas a papéis de gênero e marcadas pela norma, facilitando a perpetuação da lógica da linearidade sexo-gênero-desejo e de mecanismos que acionam o outro, o exterior constitutivo, como abjeto.

A escola abre espaço para novas possibilidades educativas, para o exercício da criatividade e da participação coletiva. Mas, mesmo sendo esta uma escola bastante sacudida

pela temática da diversidade, a norma faz esforços para sobreviver e se mantém ativa por diferentes processos. A norma se ancora nos instantes em que a heteronormatividade funciona como reguladora dos estímulos pedagógicos à diversidade. Considerando o caráter ambíguo da instituição escolar, em que esta é tanto um projeto emancipador quanto uma estratégia de governo, percebe-se que a escola tenta manter um equilíbrio entre estimular e coibir. Assim, ao mesmo tempo em que há possibilidades de instituição do novo, estas são possibilidades reguladas. É a partir de constantes negociações em meio às relações de poder que as práticas pedagógicas se constituem e a estas os sujeitos podem aderir, consentir, afastar-se, participar, provocar, exigir serem conduzidos de outros modos.

Não é fácil e talvez não seja mesmo possível livrar-se da norma, já que esta é fundante de nossa sociedade e constitutiva do próprio sujeito. Mas podemos conhecer melhor suas possibilidades de efeitos para encontrar maneiras menos hierarquizantes de lidar com a norma.

## 8. Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Representações de masculinidades na dança contemporânea**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24158>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAGA, Denise da Silva. **Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre a sexualidade na constituição das sexualidades não normativas**. 2012. 173 f. Tese (Doutorado) – Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5267](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5267)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 164p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004\\_1\\_3.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2013.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: **Currículo na contemporaneidade:**

incertezas e desafios. GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 219-260, 2003a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a10>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos*, n. 21, p. 133-175, 1988. Disponível em: <[http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/55/20080623\\_a\\_presenca\\_do\\_autor.pdf](http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/55/20080623_a_presenca_do_autor.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2013.

CASTRO, Edgardo. Norma (Norme, Normalisation, Normalité). In: **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 309-311.

COLLING, Leandro. Políticas para um Brasil além do Stonewall. In: Stonewall 40 + o que no Brasil? **Coleção CULT**. Salvador: Edufba, v. 9, p. 57 - 78. 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2260/3/Stonewall%2040\\_cult9\\_RI.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2260/3/Stonewall%2040_cult9_RI.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2013.

COSTA, Marisa Vorrober. Apresentação. In: **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 9-12.

DARDE, Vicente Willian da Silva. **As representações sobre cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais no discurso jornalístico da Folha e do Estadão**. 2012. 230 f. Tese (Doutorado) – Comunicação e Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/54524>>. Acesso em 24 jun. 2014.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 97-110.

EWALD, François. Foucault, a norma e o direito. Alpiarça (Portugal): Vega, 2000.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas**, Natal, n. 4, p. 131-158, 2009. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art07\\_facchini.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art07_facchini.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, SC. v. 21, n. 02, p. 371-389, 2003. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2003\\_02/07\\_artigo\\_rosa\\_maria.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_02/07_artigo_rosa_maria.pdf)>. Acesso em 01 jul. 2013

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 1979a. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 1979b. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no College de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no College de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO,

Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 3-21.

GIACOMINI, Sandra Adelina. **Processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis**: articulações com violências de gênero. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado). Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/34143>>. Acesso em 30 jun. 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: normatividade em ação. Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul/dez 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/320/490>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, p. 153-169, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8297/5536>>. Acesso em 01 jun. 2014.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. Revista Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai/ago 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 25, v. 2, p. 59-76, jul/dez 2000a. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25922/000289562.pdfsequence=1&locale=en>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p.9-34.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2. p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECHEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 41-52.

QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. **Significados de sexualidade entre crianças em uma escola municipal de Cabo de Santo Agostinho – PE**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MALINOVSKI, Bronislaw. Os argonautas do pacífico ocidental – Introdução: objecto, método e alcance da investigação. In: **Ethnologia (nova série)**. n. 6-8, 1997, p. 17-38.

MARTINS, João Batista. Pichação na escola e a construção da identidade juvenil. In: ANPED SUL, 8, 2010, Londrina, **Anais**. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia\\_da\\_Educacao/Trabalho/08\\_18\\_52\\_PICHACAO\\_NA\\_ESCOLA\\_E\\_A\\_CONSTRUCAO\\_DA\\_IDENTIDADE\\_JUVENIL.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/08_18_52_PICHACAO_NA_ESCOLA_E_A_CONSTRUCAO_DA_IDENTIDADE_JUVENIL.PDF)>. Acesso em 27 jun. 2014.

MEIRELLES, Tatiana. **“Pegar, ficar, namorar...”** Jovens mulheres e suas práticas afeitvo-sexuais na contemporaneidade. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36308>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 212-233. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECHEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-27.



MISKOLCI, Richard. Estética da existência e pânico moral. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-238.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento *gay*. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, p. 101-128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/06.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos. In: In: Stonewall 40 + o que no Brasil? **Coleção CULT**. Salvador: Edufba, v. 9, p. 37 - 46. 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2260/3/Stonewall%2040\\_cult9\\_RI.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2260/3/Stonewall%2040_cult9_RI.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2013.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica: Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: **Foucault e a psicologia**. GUARESCHI, Neuza M. F; HUNING, Simone M (Org.); RODRIGUES, Heliana de B. Conde... [et al.]. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005. p. 93- 105.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n02/v08n02a02.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

PAIVA, Vera. Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard. **Sexualidades pelo avesso**: direitos, identidades e poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 249-269.

PAIVA, Vera; PERES, Camila; BLESSA, Cely. Jovens e adolescentes em tempos de aids: reflexões sobre uma década de trabalho de prevenção. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 55-78, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 jun. 2014.

PEREIRA, Angélica Silvana. **Domingo no parque**: notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade. 2011. 253 f. Tese (Doutorado) – Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56471>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, Rev. Social. USP, São Paulo, p. 7-33, 1990. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v022/CILADAS.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2014.

POCAHY, Fernando Altair. **Entre vapores e dublagens**: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento. 2011. 167 f. Tese (Doutorado) – Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28822>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

PORTOCARRERO, Vera. A vida e a experiência da ordem. In: BRANCO, Guilherme Castelo; NEVES, Luiz Felipe Baêta. (Orgs). **Michel Foucault**: da arqueologia do saber à estética da existência. Rio de Janeiro: Nau, 1998. p. 191-234.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Paulo: Clara Luz, 2005.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: Pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan/abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21694.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, Natal, n. 5, p. 17-44, 2010. Disponível em: <[http://www.echla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01\\_rich.pdf](http://www.echla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2013.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem, alteridade: J.Butler e J.Derrida. **Sexualidad, Salud, y Sociedad**. Revista Latinoamericana, n.10, p. 140-164, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sexs/n10/a07n10.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2013.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Heteronormatividade e educação**. Brasília, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Seminário Gênero e sexualidades na escola, 2007. (Apresentação de *slide*).

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, Dossiê Sexualidades Disparatadas, p.19-54, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 125-140. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

SEFFNER, Fernando. Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT. In: Stonewall 40 + o que no Brasil? **Coleção CULT**. Salvador, Bh: Edufba, v. 9, p. 57 - 78. 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2260/3/Stonewall%2040\\_cult9\\_RI.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2260/3/Stonewall%2040_cult9_RI.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2013.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.145-159, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

SILVA, Márcia Veiga da. **Masculino, o gênero do jornalismo**: um estudo sobre os modos de produção das notícias. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Comunicação e Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25629>>. Acesso em 24 jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: Identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável, o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267/5535>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 5-15, 2003a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 947-963, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.). **Foucault, filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 37-52.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua**: Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229 f. Tese (Doutorado) – Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49702>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

9. Anexos:

9.1. Roteiro das entrevistas realizadas .....	126
9.3. Termo de Consentimento Institucional .....	127
9.3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	128
9.4. Roteiro original do filme do Clube de Cinema .....	129
9.5. Diversidade na Escola .....	136

- 1-) Qual o período de sua atuação na escola? Que atividades exerceu/exerce neste período?
  
- 2-) Trabalhava antes de entrar nesta escola? Em que? Como veio parar nela?
  
- 3-) Como foi/é sua atuação em cada uma das disciplinas nas quais atuou/atua? Quais conteúdos trabalhou/trabalha com os alunos? Como se dá/deu a escolha destes conteúdos e o planejamento das aulas? Havia/há trocas em relação ao trabalho pedagógico com outras professoras do corpo docente e com a direção?
  
- 4-) Percebe a temática da diversidade nesta escola? Como ela aparece? E a diversidade no âmbito da sexualidade e das relações de gênero?
  
- 5-) Considera o trabalho pedagógico com estas temáticas importante? Em caso afirmativo, lembra-se da primeira vez que pensou sobre isso?
  
- 6-) Percebe insultos e piadas ofensivas entre os alunos? Poderia dar exemplos?
  
- 7-) Considerando sua trajetória não só especificamente em relação a esta escola, mas como educadora, o que você diria sobre mudanças no tratamento da temática da diversidade ao longo destes anos que atuou como professora até os dias de hoje?



## Termo de Consentimento Institucional

À direção da Escola Estadual \_\_\_\_\_

Como mestranda em Educação na UFRGS sob orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, eu, Yara de Paula Picchetti procuro a Escola Estadual Rio de Janeiro a fim solicitar autorização para realizar, durante o segundo semestre de 2013, a pesquisa de campo prevista em meu projeto de pesquisa. Pretendo explorar questões ligadas à sexualidade e relações de gênero na escola, de forma a trazer contribuições para o campo da educação. Os procedimentos adotados serão a observação de alunas e alunos nos diversos espaços escolares (corredores, pátios, salas de aulas), acompanhamento de atividades (recreios e algumas aulas à combinar) e participação em espaços docentes e reuniões, também à combinar com a equipe de profissionais da escola.

A qualquer momento a direção da escola ou quem quer que a represente poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Eu, enquanto pesquisadora, estou apta a esclarecer quaisquer dúvidas que venham a surgir e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa decorrer da pesquisa. Caso haja demanda das profissionais escolares, ao final da pesquisa me disponho a realizar uma devolutiva acerca dos dados coletados, em forma de conversa com a equipe ou relatório de pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para a escritura de uma dissertação de mestrado, bem como possíveis artigos científicos que dela possam decorrer, sendo que, para isso, eu, enquanto pesquisadora, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. A participação será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

### Autorização Institucional

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela instituição Escola Estadual \_\_\_\_\_, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro também que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

\_\_\_\_\_  
Direção da escola

\_\_\_\_\_  
Yara de Paula Picchetti (pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
Fernando Seffner (orientador)



### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Cara \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Reiteraões e Transgressões à Heteronormatividade na Escola” sob a responsabilidade da pesquisadora Yara de Paula Picchetti, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e sob orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. Esta pesquisa pretende explorar questões ligadas à sexualidade e relações de gênero na escola, de forma a trazer contribuições para o campo da educação.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por colaborar na sua construção. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa a autorizar sua participação por meio da concessão de uma entrevista que será gravada e comporá o conjunto de materiais a serem analisados durante a pesquisa. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para a escritura de uma dissertação de mestrado, bem como possíveis artigos científicos que dela possam decorrer. Ressalta-se que em nenhum momento você será identificada, estando o tempo todo resguardada sua identidade.

A participação será voluntária e você é livre para recusar participar da pesquisa em qualquer momento em que ela se encontrar até a efetivação de sua publicação, bem como pedir o interrompimento da gravação a qualquer momento durante a entrevista, sem que lhe seja causado prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato comigo, Yara de Paula Picchetti pelo telefone \_\_\_\_\_ ou e-mail picohria@yahoo.com.br

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Yara de Paula Picchetti (pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
Participante



## **CLUBE DE CINEMA**

### **CENA 1: EXTERNA – CENAS DE PORTO ALEGRE – DIA**

Flashes da cidade de Porto Alegre – Gasômetro, Mercado Público, Cais do Porto

### **CENA 2: EXTERNA – RODOVIÁRIA DE PORTO ALEGRE - DIA**

Michel chega à rodoviária com uma mala. Encontra sua mãe Os dois se abraçam em silêncio, a mãe chora.

MÃE: - Que saudade! Como foi a viagem?

MICHEL: - Foi boa MÃE. (Responde abatido)

MÃE: - Como está seu pai?

MICHEL: - Ah mãe, ele está meio mal. Não se acostumou ainda com a separação.

MÃE: - Ah filho, tu sabe qual é o motivo.

(Saem andando e conversando)

MICHEL: - Ele já está se tratando. Está procurando ajuda.

MÃE: - Tá filho me conte mais sobre a viagem.

### **CENA 3 – EXTERNA – ESCOLA ESTADUAL – DIA – PF**

Michel e sua mãe

Pés de Michel e da mãe caminhando chegando na Escola - Travelling dos pés ao rosto de Michel e da Mãe - Frente da Escola - Mãe dá um Beijo no rosto de Michel

MÃE: - Filho vai dar tudo certo. Boa aula!

MICHEL: - Tá bom mãe.

### **CENA 4: EXTERNA – ESCOLA – DIA – PA**

Cenas do ambiente Escolar, Pátio, Alunos Conversando e Correndo

### **CENA 5: INTERNA – CORREDOR DIA – PF**

Michel caminha até a sala acompanhado da Diretora da Escola

### **CENA 6: INTERNA - SALA DE AULA – DIA – PA**

Grupos formados na sala – Nerds da frente – Valentões do Fundão - Neutros do meio  
Diretora – Professora – Michel - Marcelo

A Diretora bate na porta

DIRETORA: - Bom dia turma, este é o Michel aluno novo. Recebam bem o Michel como é de costume aqui na nossa escola.

Diretora sai de cena.

Fica um silêncio na sala e a professora pede para Michel se apresentar.

PROFESSORA: - Michel se apresente para a turma.

MICHEL: - Oi meu nome é MICHEL, tenho 14 anos, sou de Santa Maria.

PROFESSORA: - Por que tu vieste pra Porto Alegre?

MICHEL: - Prefiro não falar sobre isso.  
MARCELO: - E aí meu tu gosta de futebol?  
MICHEL : - Não, eu gosto de dançar.  
TURMA GRITA: - Ahhhhh! E dão risadas debochadas.

Alunos cochicham e mostram uma folha um para o outro com as palavras “É Gay” PF (folha)

Michel fica constrangido. PF (Rosto)

PROFESSORA: - Ei silêncio turma respeitem o colega! Michel já que você está chegando agora quase no final do ano vai ser um pouco difícil de acompanhar, mas se você se esforçar você consegue.  
MICHEL: - Está bem professora vou me esforçar.  
Professora: - É isso aí Michel, ok pode sentar.

MICHEL se direciona a uma cadeira e senta um pouco encolhido.

### **CENA 7: EXTERNA – PÁTIO DA ESCOLA – DIA – PA**

Michel – Luana – Cristina - Vanessa – Grupo dos Valentões  
Intervalo (Recreio )

Michel fica sentado num canto observando os alunos no Pátio da Escola.  
Três colegas da sua turma chegam perto dele e se apresentam.

LUANA: - Oi! Não dá bola pra eles.  
VANESSA: - Eles são um bando de idiotas.

Plano Fechado: Alunos Valentões olhando para Michel e rindo, debochando, imitando dançarinos de Balé.

MICHEL: - Tudo bem, não foi nada.  
LUANA: - Você vai ver, vai gostar da Escola.  
VANESSA: - Eu também gosto de dançar.  
MICHEL dá um sorriso e começam a conversar. (Som OFF) música de fundo.  
VANESSA: - Falando em dançar. Vai ter um baile da escola, quer ir?  
MICHEL: - É... talvez...

### **CENA 8: EXTERNA – PORTÃO DA ESCOLA – FIM DE TARDE**

Michel – Luana – Vanessa – Cristina – Grupo de valentões – Marcelo - Joelma

Michel se despede das colegas Luana, Cristina, Vanessa e sai caminhando

O grupo de Valentões o segue, cercam MICHEL e o empurram, pegam sua mochila.

MARCELO: - Ah tu dança mesmo?  
O GRUPO GRITA: - Ah boneca!!! Boneca! Boneca!...

Marcelo tira da mochila de MICHEL um diário.

MARCELO: - Humm a Boneca tem um diário.

Michel olha apavorado.

Marcelo começa a mostrar aos outros valentões algumas páginas do diário.

Michel tenta pegar o diário, mas alguns do grupo tentam segurá-lo.  
Marcelo fica brincando.

MARCELO: - Vem pegar, Boneca!

Michel tenta pegar e Marcelo o empurra.

MARCELO: - Isso aqui fica comigo.

E sai correndo com os outros do grupo.  
Michel é largado pelos valentões e cai no chão. Começa a chorar de raiva.

### **CENA 9: INTERNA – SALA DE AULA – DIA**

**Aula – Alunos em sala – Luana – Vanessa – Valentões – Marcelo - Joelma**

A professora faz a chamada.

PROFESSORA: - Joelma.

JOELMA: - O que eu fiz agora?

PROFESSORA: - Chamada!!

(Responde com ênfase)

JOELMA: - Ah! Presente.

PROFESSORA: - Letícia

LETÍCIA: - Aqui.

PROFESSORA: - Luana

LUANA: - Presente

PROFESSORA: - MICHEL

LUANA: - Ele não veio, Sora!

VALENTÕES COCHICHAM: - Ficou com medinho, heheheh.

Valentões mostram o diário de Michel e a foto de um menino.

### **CENA 10: EXTERNA – REDENÇÃO – DIA**

**Michel, Professora, Vanessa)**

(Voz da professora fazendo a chamada e Michel estando ausente por vários dias)

Michel na Redenção atirando pedras no lago e refletindo.

Termina fala da Professora e inicia música melancólica de fundo.  
Michel chora.

### **CENA 11: EXTERNA – RUA DA REPÚBLICA – FIM DE TARDE**

Michel e Luana

Luana encontra Michel caminhando na Rua cabisbaixo.

LUANA: - Oi Michel, o que houve onde tu andavas?

MICHEL: - É estive doente.

LUANA: - Se tu faltares muito, vai rodar.

MICHEL: - Eu sei, que se dane!

LUANA: - Lembra da festa da Escola, está a fim de ir?

MICHEL: - É... não sei.

LUANA: - Acho que tu deveria ir.  
(fazendo charme)

LUANA: - É uma ótima oportunidade de conhecer melhor o pessoal. (fala empolgada)

MICHEL: - Ah vou pensar.

### **CENA 12: EXTERNA – ENTRADA DA ESCOLA – DIA**

#### **Joelma, Michel**

Joelma passa por Michel com o diário e a foto de Michel e entrega para ele.

JOELMA: - Peraí, toma isso aqui e isso aqui também.

MICHEL: - Por que está me devolvendo isso?

JOELMA: - Desculpe, por aquele dia eu ter te batido. Acho que o Monstro foi muito mau. Não conta nada para o meu grupo, eles não vão aceitar.

Joelma vira as costas e sai de cena.

Michel fica parado olhando para ela sair impressionado.

### **CENA 13: EXTERNA – PRAÇA – DIA**

#### **(Joelma, Valentões, Marcelo)**

Joelma encontra Marcelo e o grupo de valentões em uma praça.

MARCELO: - E aí?

(Se cumprimentam com um abraço e um beijo na bochecha.)

MARCELO: - E aí cadê o Diário?

JOELMA: - Devolvi para o Cara.

MARCELO: - Como assim tu devolveu para o Cara?

Joelma empurra Marcelo.

JOELMA: - A gente vacilou com o Cara.

MARCELO: - Não interessa se a gente vacilou com o cara. Ele é uma “Boneca”.

JOELMA: - Quer saber, pra mim já chega. Não quero mais saber de ti.

MARCELO: - Também não quero saber de ti, vai te ferrar.

Joelma dá um tapa no rosto de Monstro e sai andando.

### **CENA 14: INTERENA – FESTA – NOITE**

#### **Pátio da Escola. Valentões – Michel – Joelma – Vanessa – Luana – Figurantes - Marcelo**

Ambientação da Festa, alunos e convidados conversando.

Joelma ficando com o vocalista da Banda.

Marcelo vê Joelma e fica com raiva.

PF: mão de Marcelo fechado com força (raiva).

### **CENA 15: INTERNA – FESTA – NOITE**

**Pátio da Escola. Figurantes, Michel, Marcelo, Valentões, Joelma, Luana, Vanessa, Natan (grupo dos valentões), Cristina.**

Michel chega na festa acompanhado de Luana, Cristina e Vanessa.  
Marcelo e Natan olham com raiva e deboçam.

MARCELO: - Chegou a Boneca. Vamos pegar a bailarina.

Marcelo e o grupo partem para cima de MICHEL e Joelma corre para separá-los.

JOELMA: - Deixa ele em paz, já chega o que fizemos naquele dia.

MARCELO: - Sai daqui eu não tenho mais nada contigo. Vai lá ficar com teu cantorzinho (ironizando). Porque tu quer ficar defendendo essa Boneca.

Michel, Luana, Vanessa e Cristina ficam observando assustados.

Começa a se formar uma roda de curiosos e a festa para.

JOELMA: - Pelo menos a “boneca” não tem um nome tão ridículo como o seu não e Marcelo Geraldo.

E todos à volta começam a rir e debochar.

TODOS GRITAM: Geraldo! Geraldo! Geraldo.

Marcelo sai correndo e começa a chorar de raiva.

Marcelo senta num canto isolado.

Cristina chega para conversar com Marcelo.

### **CENA 16 – EXTERNA – FESTA – NOITE**

**Marcelo e Cristina**

Cristina vai consolar Marcelo

CRISTINA: - Por que tu estás chorando?

MARCELO: - Ah! Para tu estás de brincadeira. Tu não viu o que aconteceu comigo? (fala com raiva) Toda a escola descobriu meu segundo nome. Agora até o final do ano vão ficar me zoando e além disso eu perdi a Joelma.

CRISTINA: - Mas agora tu estás sentindo o que o MICHEL sentiu.

MARCELO: - Não interessa!! Ele é uma “ boneca”, ele merece.

CRISTINA: - Mas é por isso que tudo de errado está acontecendo contigo, tu nem percebe que tem gente que gosta de ti e se importa contigo além da Joelma.

MARCELO: Quem? Ninguém gosta de mim, só ficam comigo porque tem medo.  
CRISTINA: - Mas eu sou diferente eu gosto de ti, do jeito que tu és.  
MARCELO: - Como assim? Você gosta de mim?  
CRISTINA: - Você nunca reparou?  
MARCELO: - Não, é verdade?  
CRISTINA: - Sim,  
MARCELO: - Mas esse meu jeito?  
CRISTINA: - Tu podes mudar.

E Cristina dá um beijo na Bochecha de Marcelo

### **CENA 17: EXTERNA - FESTA – NOITE**

**Durante a festa.**

**(Carlos, Michel, Marcelo, Vanessa )**

Carlos chega e começa conversar com Michel.

CARLOS: - Oi Michel, tudo bem? Eu vi o que aconteceu contigo.  
MICHEL: - É eu não sei porque fizeram isso comigo, se eu cheguei a pouco na escola.  
Carlos: - Mas eu também passei por isso. O fato de eu ser cadeirante trouxe muito preconceito. E o meu problema é muito pior que o seu.  
MICHEL: - Mas o seu pai não te rejeita.  
Carlos: - É mas apesar de tudo você tem que superar.  
MICHEL: - É eu sei.

### **CENA 18 EXTERNA – FESTA – NOITE**

**(Cristina, Marcelo, Michel, Carlos)**

Marcelo chega de mãos dadas com Cristina.

MARCELO: - E aí cara, eu vim aqui para...

Cristina cutuca Marcelo.

CRISTINA: - Vai, tu consegue  
MARCELO: - Eu vim... aqui para pedir desculpas.  
MICHEL: - Como assim? Vai dizer que se arrependeu de tudo que me fez?  
Marcelo: - Poxa eu vim aqui pra pedir desculpas e tu me perguntas isso?

Cristina cochicha no ouvido de Marcelo:

CRISTINA: - Calma!  
MARCELO: - É é isso!

Marcelo estende a mão para dar um aperto de mão.

MICHEL: - Ok, apesar de tudo eu te perdôo.

Michel puxa a mão de Marcelo e dá um abraço nele. Marcelo fica espantado e abraça MICHEL com mais força.

**CENA 19: INTERNA – SALA DE AULA DE DANÇA – DIA**

**Michel**

Michel dançando e sorrindo. Ao lado da mochila o diário aparece com a foto de todos os colegas seus novos amigos.

## DIVERSIDADE NA ESCOLA

**Em nossa sociedade cada vez mais diversificada, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre as pessoas e os grupos com identidades culturais variadas e desenvolver ações e políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos. A diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. É encarada como fonte de intercâmbio, de inovação e de criatividade para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza, e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.**

**Para que o trabalho escolar com a diversidade possa avançar no sentido de concebê-la como oportunidade para produzir saberes e aprendizagens na diferença, enfatizamos que deverão constar, na lógica da transversalidade, na programação da escola, temas, tais como:**

**a) Os estabelecidos por Leis Estaduais:**

- **Dia da Solidariedade**, no Rio Grande do Sul, comemorado no terceiro sábado do mês de maio, instituído pela Lei nº 11.693/2001;
- **Dia Estadual do Profissional de Educação Física**, comemorado na data de 1º de setembro, instituído pela Lei nº 2.229/2005;
- **Dia Internacional do Idoso**, comemorado em 1º de outubro, instituído pela Lei Nº 10.741/2003.
- **Dia Nacional da Consciência Negra**, comemorado no dia 20 de novembro, instituído pela Lei Nº 10.639/2003;
- **Semana dos Povos Indígenas**, comemorada de 12 a 19 de abril, conforme previsto na Lei Nº 11.645/2008.

**b) Os que evidenciam preocupações ambientais:**

- Dia Mundial da Água (22/03);
- Dia da Conservação do Solo (15/04);
- Dia do Planeta Terra (22/04);
- Dia Nacional do Meio Ambiente e Dia da Ecologia (05/06);
- Semana Mundial do Meio Ambiente (01 a 05/6);
- Dia de Proteção às Florestas (17/07);
- Dia da Árvore (21/09);
- Dia Mundial dos Animais (05/10).

**c) Os que evidenciam preocupações sociais:**

- Dia da Não Violência (30/01);
- Dia Internacional da Mulher (08/03);
- Dia da Escola (15/03);
- Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (21/03);
- Dia Nacional da Educação de Surdos (23/04); ü Dia da Educação (28/04);
- Dia Nacional de combate a violência sexual (18/05)
- Dia Nacional da Saúde (05/08);
- Dia Nacional de Combate ao Fumo (29/08);
- Dia da Luta Nacional das Pessoas com Deficiência (21/09);
- Dia Nacional do Trânsito (25/09);
- Início da Semana das Crianças (10/10);
- Dia da Criança (12/10);



- Dia do Professor (15/10);
- Dia Mundial da Alimentação (16/10);
- Dia Nacional da Alfabetização (14/11);
- Dia Nacional da Consciência Negra (20/11);
- Dia Mundial de Prevenção e Combate à AIDS (01/12);
- Dia Internacional dos Povos Indígenas (10/12).

**d) Os que evidenciam dimensões da memória histórica:**

- Dia das Mães (12/05);
- Dia do Amigo e Internacional da Amizade (20/07);
- Dia do Estudante (11/08);
- Dia dos Pais (11/08);
- Início da Semana da Pátria (01/09);
- Independência do Brasil (07/09);
- Início da Semana Farroupilha (19/09);
- Dia Nacional do Livro (29/10);
- Proclamação da República (15/11); 1º de Natal (25/12).

**JANEIRO**

- Dia da Não Violência (30/01) .

**MARÇO**

- Dia Internacional da Mulher (08/03)
- Dia da Escola (15/03)
- Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (21/03)
- Dia Mundial da Água (22/03)

**ABRIL**

- Dia da Conservação do Solo (15/04)
- **Semana dos Povos Indígenas**, comemorada de 12 a 19 de abril, conforme previsto na Lei Nº 11.645/2008
- Dia do Planeta Terra (22/04)
- Dia Nacional da Educação de Surdos (23/04)
- Dia da Educação (28/04)

**MAIO**

- Dia das Mães (12/05)
- Dia Nacional de combate à violência sexual (18/05)
- **Dia da Solidariedade**, no Rio Grande do Sul, comemorado no terceiro sábado do mês de maio, instituído pela Lei nº 11.693/2001

**JUNHO**

- Dia Nacional do Meio Ambiente e Dia da Ecologia (05/06) LI Semana Mundial do Meio Ambiente (01 a 05/6)

**JULHO**

- Dia de Proteção às Florestas (17/07)
- Dia do Amigo e Internacional da Amizade (20/07)

**AGOSTO**

- Dia Nacional da Saúde (05/08)
- Dia do Estudante (11/08)
- Dia dos Pais (11/08)
- Dia Nacional de Combate ao Fumo (29/08)

### **SETEMBRO**

- **Dia Estadual do Profissional de Educação Física**, comemorado na data de 1º de setembro, instituído pela Lei nº 2.229/2005
- Início da Semana da Pátria (01/09)
- Independência do Brasil (07/09)
- Início da Semana Farroupilha (19/09)
- Dia da Árvore (21/09)
- Dia da Luta Nacional das Pessoas com Deficiência (21/09)
- Dia Nacional do Trânsito (25/09)

### **OUTUBRO**

- **Dia Internacional do Idoso**, comemorado em 1º de outubro, instituído pela Lei Nº 10.741/2003
- Dia Mundial dos Animais (05/10)
- Início da Semana das Crianças (10/10)
- Dia da Criança (12/10)
- Dia do Professor (15/10)
- Dia Mundial da Alimentação (16/10)
- Dia Nacional do Livro (29/10)

### **NOVEMBRO**

- Dia Nacional da Alfabetização (14/11)
- Dia Nacional da Consciência Negra (20/11)
- Proclamação da República (15/11)
- **Dia Nacional da Consciência Negra**, comemorado no dia 20 de novembro, instituído pela Lei Nº 10.639/2003

### **DEZEMBRO**

- Dia Mundial de Prevenção e Combate à AIDS (01/12)
- Dia Internacional dos Povos Indígenas (10/12)
- Natal (25/12)

**SSE/Maio de 2013**