

# AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES RESPEITAM AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM AMBIENTES ESCOLARES? EIS A GRANDE SACADA.

*PEDAGOGICAL AND CURRICULAR PRACTICES RESPECT GENDER AND SEXUALITY DIFFERENCES IN SCHOOL ENVIRONMENTS? HERE'S THE BIG INSIGHT.*

Richardson Miranda Júnior 1  
Maria José Albuquerque Santos 2

**Resumo:** O presente artigo analisa o desafio do ensino de gênero e sexualidade na formação de professores/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, pela perspectiva da Teoria Queer na disciplina "Currículo". O texto é de caráter bibliográfico, com contribuições relatadas a partir da concepção da Teoria Queer e o percurso historicamente feito para a consolidação no campo educacional, assim como suas práticas e tentativas do uso e contribuição na sala de aula e na educação de maneira geral. Utilizamos concepções do currículo pós-crítico para a finalização do presente trabalho e também durante seu completo desenvolvimento, buscando posições críticas sobre as práticas pedagógicas existente nesse ensino.

**Palavras-chave:** Currículo. Teoria Queer. Gênero e Sexualidade.

**Abstract:** This article analyzes the challenge of teaching gender and sexuality in teacher education in the Pedagogy Degree course at the Federal University of Maranhão/UFMA, from the perspective of Queer Theory in the subject "Curriculum". The text is of a bibliographic character, with contributions reported from the conception of Queer Theory and the path historically made for consolidation in the educational field, as well as its practices and attempts to use and contribute in the classroom and in education in general. We use conceptions of the post-critical curriculum to finalize the present work and also during its complete development, seeking critical positions on the pedagogical practices existing in this teaching.

**Keywords:** Curriculum. Queer Theory. Gender and Sexuality.

1- Graduado em Pedagogia, Licenciatura plena pela Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1285338231524221>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5738-0564>. E-mail: richardson-junior@hotmail.com.

2- Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1285338231524221>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5738-0564>. E-mail: maria.albuquerque@ufma.br.

## **Introdução: aproximações e distanciamentos com a Teoria Queer**

O ensino do “currículo” no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão tem em seu repertório teórico, o ensino do gênero e sexualidade, que encontra na teoria queer uma aliada para a repercussão deste ensino, levando em consideração o fato da Teoria Queer está diretamente ligada a produções teóricas de gênero e sexualidade. O livro *Documento de Identidade* de Tomaz Tadeu (2005), trabalhado em alguns pontos ao longo desta produção, é estudado em um dos módulos da disciplina Currículo com espaço destinado às teorias críticas e pós-críticas que estão distribuídas em vários capítulos no mencionado livro. Revisitando um dos objetivos pretendidos a ser alcançado, buscaremos a análise do uso da Teoria Queer para a concretização deste ensino e os desafios postos aos professores e conseqüentemente aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMA.

A compreensão das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas durante o curso que respeitam as diferenças em ambiente escolar está diretamente ligada ao conteúdo inserido no currículo do curso, este, como um dos pilares da formação do/a professor/a. No mesmo sentido, a concretização dessas práticas só encontrará a luz do dia quando realizadas no chão da escola, onde estão inseridas as diversas realidades. A Teoria Queer aqui está compreendida no efeito de questionar o binarismo heterossexual como processo natural durante as produções de masculino e feminino que encontram na educação uma potencializadora desse processo e o contínuo disfarce de naturalização. A formação de docentes vista desta perspectiva encontra-se na linha tênue entre a perpetuação do que está posto como absoluto normal inquestionável e o árduo trabalho para encontrar na subversão o que possa, talvez, *vir a ser* inteligível para uma sociedade de diferenças.

Desse modo, colocando em pauta o currículo investigado e o que está proposto sobre as relações de gênero e sexualidade que destoam das demarcações heteronormativas estabelecidas fora dos limites culturais inteligíveis que estão propostas por inúmeras indicações dualistas deturpadas, avançaremos dentro da oportunidade de explorar o universo da teoria queer e a sua contribuição não tão aparente para a educação, por indicar tensões que permanecem invisíveis, postula-se que a “teoria queer” em educação só pode se compreender na medida em que é capaz de colocar em cena uma série de pressuposto não interrogáveis (Ranniery, 2017). Com um percurso histórico relativamente curto, a teoria queer já possui autoridade para garantir que seu uso já fora demasiado utilizado nas mais diversas áreas científicas, sendo desenvolvida nas mais diversas perspectivas.

A teoria queer surgiu - academicamente e inicialmente nas ciências humanas com os estudos literários, discursivos e linguísticos, avançando posteriormente para as ciências sociais (Cohen, 1997) e para a contribuição de seu desenvolvimento autores como Butler, Sedgwick, Lauretis, Rubin, Seidman, Warner, Halperin e Halberstan (Pino, 2007) entre outros fizeram com que a teoria *queer* seja construída pelo encontro dos estudos culturais norte americanos com o pós-estruturalismo francês (Miskolci, 2007), levando em conta como o principal objetivo questionar as concepções clássicas de e sujeito e identidade.

A terminologia ‘teoria queer’ foi primeiramente utilizada em 1990 por Teresa de Lauretis (1991), também foi a primeira a publicar um artigo acadêmico que levava “teoria queer” em seu título, ao organizar uma conferência na Universidade da Califórnia denominada de *Queer Theory* (Warner, 2012). Com a intenção de tornar “teoria” por ser algo relevante e de grande peso para as ciências, Lauretis pretendia problematizar e colocar em suspeição os conhecimentos científicos e teorias relacionadas a identidades gays e lésbicas, a partir da representação encontraria um ressignificado. Tornar a teoria “queer” estaria no duvidar das verdades, sejam elas universalistas ou essencialistas - como aponta Judith Butler com a “Introdução” de *Bodies that matter* (1993) incluída em *Corpos que importam* de Guacira Louro, em 2001, neste texto, Butler (2010, p. 161) argumenta que a performatividade de gênero implicava a mobilização de outro registro teórico sobre “os tipos de apagamento e exclusões pelos quais a construção do sujeito [...] não é mais construcionismo, mas também não é essencialismo” - problematizando

todo esse conhecimento que surge na evidência das relações que produzem determinados saberes como hegemônicos. Para tanto, a teoria *queer* não deve ser vista como sendo uma escola, doutrina, teoria ou teorização particular da vida humana, pois não existe teoria por trás da teoria queer (Halperin, 2003).

Para tanto, a teoria queer deve ser entendida como um projeto sempre em construção, e seu futuro não pode jamais ser previsto (Warner, 1993). O significado de queer não pode ser solidificado e concebido como algo consistente; ao invés disso, indeterminação e elasticidade são suas características constituintes. Em outras palavras, a eficácia política da teoria queer depende de sua resistência à definição (Jagose, 1996), ou seja, a teoria queer resiste a qualquer definição (Philbrook, 2003). Portanto, teoria queer tem um significado sempre aberto, incompleto e inacabado, mas, a incompletude, a abertura e inacabamento não constituem sua fraqueza, pelo contrário, eles afirmam sua força e sua capacidade de resistência ao hegemônico, ao normal. A teoria queer resiste a definições, e essa resistência deve ser sempre revisada exatamente para resistir às exclusões pelas quais o termo queer é mobilizado (Butler, 1993a).

Para tanto, mesmo com toda sua resistência à definição, a teoria queer pode ser considerada como o estudo de relações de poder inseridos em uma perspectiva foucaultiana (SEIDMAN, 2006) e ainda não faz sentido considerar a teoria queer uma teoria, pois se a teoria queer desconfia de todas as metanarrativas, a própria teoria queer deve ser acoplada nessa desconfiança (GAMSON, 2003). Ainda mais, a teoria queer não é um dispositivo unificado de conhecimento (Watson, 2005), fazendo com que Gardner (2005) aproveite a expressão teorias *queers*, no plural, exatamente para afirmar a heterogeneidade de abordagens e conceitos sob o rótulo teoria queer.

Contudo, é indicada por alguns estudos a resistência à tentação de apresentar a teoria queer como algo dentro dos trilhos e totalmente coerente, com técnicas pré-definidas de como se fazer uma pesquisa (Watson, 2005), pois, isso manifesta a tendência da palavra teoria prevalecer sobre o termo queer, atuando como uma forma de domesticação da teoria *queer* (Halperin, 2003). Assim, a teoria queer não é uma teoria somente porque ela não tem um corpo sólido, unificado e consistente, mas exatamente porque, para ser efetiva em seu propósito, precisa resistir às forças que a querem estabilizar e normalizar. O importante é tornar “queer” a teoria ao invés de teorizar o “queer” (Jagose, 1996).

Assim, exatamente para enfatizar que a teoria queer não é uma teoria, Souza e Carrieri (2010) preferem utilizar a denominação analítica queer ao invés de teoria queer, ou seja, não existe uma teoria queer, mas, sim, analíticas queer.

Relacionando a teoria queer no campo da educação encontramos Silva (2001) que declarou: “*Verdadeira reviravolta epistemológica*” em relação ao currículo. Sua ênfase desdobra-se para recobrir o modo pelo qual a regulação das pessoas não se dá apenas nos espaços pedagógicos institucionalizados, afirmando que, tal como a educação escolar, “outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (Silva, 2001: 139).

Louro (2004) realizou contribuições com olhar pedagógico sobre a teoria para além do gênero e sexualidade, inscrevendo-a no vocabulário das suas produções, em especial a teoria curricular. Outras práticas que estão inseridas nas escolas, para além das pedagógicas, são conceituadas por Junqueira (2012) como *Pedagogia do Insulto*, que consiste em práticas que transformam a escola em lugares insuportáveis de convivência, onde, cotidianamente estão postos preconceitos que colocam em movimento discriminações e violências. Várias análises dessa prerrogativa que revelam a escola como um espaço de contemplação da reação sobre os movimentos que insistem em cruzar os limites do marco heterossexual dominante estão reunidos em um vasto arcabouço documental que exploram essa difícil realidade (Peres, 2010; Bento, 2011; Sales & Paraíso, 2013). Aqueles que são atingidos diretamente por esse regime é o grupo LGBTQIA+, que estão expostos a essa realidade e destinados à adaptação, quando por vezes precisam mascarar suas matrizes com noções aceitas pelo heteronormativismo, onde quaisquer reações fora da compreensão desse marco estão desde já excluídas, silenciadas e negligenciadas pela educação.

Esse exercício de incluir a teoria nos caminhos da educação se deve a dois trabalhos

supracitados por Tomaz Tadeu (2001) e Guacira Louro (2004), o de Deborah Britzman (1996), “O que é esta coisa chamada amor? – identidade homossexual, educação e currículo”, cuja tradução por Tomaz Tadeu da Silva encontra-se na revista *Educação e Realidade*, e outro de Susanne Luhmann (1998), “Queering/Querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing”, que, sem tradução para o português, encontra-se em uma publicação americana sobre “teoria queer” e educação organizada por William Pinar (1998).

Paralelamente, Luhmann (1998) propõe pensar que “em vez de colocar o conhecimento certo como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia queer [...] colocam o conhecimento como uma questão interminável”, indicando a mesma perspectiva de raciocínio de Corazza (2001) quando revela a sempre contínua busca e desenvolvimento dos estudos pós-estruturais.

Mobilizando-se na esteira da discussão sobre episteme de Foucault (1996), Louro (2004: 69-71) por sua vez, encontra um modo de problematizar o binário ignorância/conhecimento e insiste em “compreender as condições e os limites do conhecimento de certo grupo cultural” e em “uma erotização dos processos de conhecer, ensinar e aprender”. Notavelmente as referências que remetem à “teoria queer” se dão concomitantemente à incorporação dos Estudos Culturais em educação. Exemplos deste movimento aparecem na articulação construída pelas importantes coletâneas de textos traduzidos ou assinados tanto por Guacira Louro como por Tomaz Tadeu da Silva, *O corpo educado* (Louro, 2010) e *Corpo, gênero e sexualidade* (Louro; Goellner & Felipe, 2012).

O aporte que compreende os estudos de gênero e sexualidade, ligados ou não a noções “queers” fez parte da criação de políticas educacionais. O exemplo único está na organização do livro *Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Junqueira, 2009) iniciativa da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo seus conteúdos têm autores que utilizam a teoria queer ou relações com o “Gênero e Diversidade na Escola”, financiadas em algumas universidades por grupos de pesquisas que se apropriam ou se apresentam como formuladores de “teoria queer” (Ranniery, 2017). De acordo com Fernandes (2010) a produção acadêmica que adentra em gênero e sexualidade, incluindo a teoria queer, tem contribuído ativamente para a articulação de políticas educacionais que visam luta contra a homofobia na escola.

Pensando a educação feita a partir das regulações sociais, estamos inclinados a subtender que o gênero está posto de forma de construção cultural passivelmente à realidade da localidade. Com essa pretensão, inevitavelmente a norma submerge, como se o gênero e sexualidade já estivessem no lugar específico de permanência, prontos para constituir a reprodução que ficou por conta da educação, perpassando por um conjunto de normas claras e compreensíveis à vista da normatividade. A noção de poder produtivo (Foucault, 2013) só é aceita quando é restritiva, quando o assunto é relação à sexualidade e ao gênero está valendo apenas quando são ativadas fora dos limites. Butler (1997) compreende como precariedade dos discursos, o vazio que está além da normatividade por não ser passível de pensamentos e desenvolvimentos, pois, uma ação fora desse contexto poria em perigo as formas as quais estão postas sobre os significados do que é educação, currículo e escola.

Por outro lado, pensar a educação como um *vir-a-ser* libertário nos leva a questão que se por alguma eventualidade, fora a conceitual e teórica, seria possível por em prática uma versão fora do regime totalitário normativo operante pela educação, respeitando o que já está posto realizando assim uma atualização nesse desenvolvimento, mas, para Sedgwick (2003) com razão, defendeu que o problema da “teoria queer” é seu próprio orgulho exagerado na crítica, revelando um imaginário reduzido a buscar e amortecer a descoberta da norma em qualquer lugar que seja tornando-se paralelamente uma imitação da normatividade. A falta de equidade presente nas escolas com a diversidade sexual e de gênero reflete no que vem a constituir as políticas educacionais e o que elas estão destinadas a legitimar. Por tanto, entender e basear a educação, desse ponto de vista, ainda, pode aumentar o efeito de violência se reduzida ao campo de significação, à simples reprodução e tentar confrontar a oposição normativa que é concebida como vertical e homogênea. Essas tentativas de inversão que leva à destruição da normatividade podem revelar aos/as professores/as e gestão de ensino a responsabilidade pelas normas, reinstaurando tais como representantes de “um sujeito iniciador e intencional”

(Butler, 2010, p. 162). “Quando a normatividade cede lugar à exclusão e ao sofrimento imposto pela escola, ressaltando mais as violências que as condições que as engendram, tenta-se manter intacta uma construção que tem parecido cara: a salvação teológica pela educação” (Ranniery apud Lopes, 2004, p. 35). Mas participante desse processo, mesmo ocorrendo os engajamentos nas regulações para a continuação desse equilíbrio, que os sujeitos estão submetidos, a teoria queer se apresenta como possibilidade para alcançar novas identidades pedagógicas que apresentaria novos ares para a educação. Apesar da ruptura em termos de objeto de investigação, o agrupamento “teoria queer em educação” não deixa de atualizar a linguagem da pedagogia (Ranniery, 2017).

Alguns autores mostram seus esforços em levar a teoria queer ao campo da teoria curricular, como é o caso dos supramencionados Silva (2001) e Louro (2004) que resultou na transcendência do ensino de gênero e sexualidade. A pioneira questão proposta por Eve Sedgwick (1998) que consistia na discussão entre o conhecimento e ignorância, acompanhada da insistência para ser levada para o debate educacional, desencadeou o que Britzman (1991) encontrou como resultado na produção de políticas da sexualidade, a heterossexualidade como objeto a ser ignorado e a homossexualidade a ser conhecida nas experiências escolares, em outra visão temos o regime dual entre heterossexualidade e homossexualidade, paralelamente comparáveis na criação e conservação dos limites, onde o heterossexual está para o positivo e homossexual está para o negativo. O “trabalho, então, deve consistir em repensar a apresentação e os discursos de identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas” (Britzman, 1996; p. 96).

Incansavelmente, Louro (2004, 2009) implica com a problematização do binário ignorância/conhecimento que persiste em compreender as condições e os limites do conhecimento de certo grupo cultural. Nesse sentido retilíneo, Rasmussen (2006) conclui sobre como um trabalho educacional realizado nos preceitos da teoria queer deve questionar o motivo e como o conhecimento é sexualizado e generificado, nos levando a conclusão que o conhecimento criado a partir desta síntese está transpassado em características de gênero e sexualidade, ou seja, incorporando a teoria queer nesta relação, inevitavelmente acarretaria em uma espécie de atualização entre o ensino, conhecimento e currículo.

Este espaço aberto para as pesquisas neste âmbito revela a importância de investigação em “outros currículos (além do escolar) que contribuem para a formação das pessoas que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (Paraíso 1995, p. 24). Ainda assim, como a educação escolar “outras infâncias culturais também são pedagógicas também tem uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa (Silva, 2001, p. 139). Como nos mostra Louro, esta divulgação em massa está sendo feita por diferentes instâncias como o cinema, a televisão, a publicidade, a música, [a arte em geral], tornando-se potentes máquinas de ensinar e/ou aprender sobre gênero e sexualidade (Louro, 2000, 2009). Em Ranniery (2017) é possível identificar o sentido dessa inserção no currículo quando “em resumo, currículo é pensado mais em termos de conhecimento de identidades pré-constituídas do que em termos de invenção de possibilidades de existência”.

Ao investigarem projetos de “diversidades sexuais” nas escolas, Seffner (2013) e Bortolini (2014) nos revelam como os resultados são desanimadores em fatores de contribuição, ora causados pelos movimentos sociais, ora pelos professores ou alunos. Pelo caminho encontram-se rachaduras reveladas na maioria das vezes como “falhas”.

A prevalência da definição de currículo como conhecimento pode funcionar como uma sutil estratégia de poder que produz, paradoxalmente, uma ignorância sobre o lugar da sexualidade e do gênero nas cenas cotidianas de subjetivação que não podem ser circunscritas à ideia de currículo como conhecimento, ou mesmo de currículo como sinônimo de documento da política de Estado (RANNIERY, 2017, p. 39).

Tidas como categorias de conhecimento e ensino, o conflito entre “identitários” e “queers” está quase sempre em acontecimento nas políticas educacionais brasileiras, assim identificou Fernandes (2010), imprimindo o esforço para correlacionar as demandas de formação e a produção de materiais didáticos-pedagógicos. Já Miskolci (2012) reflete sobre a defesa de confecção de materiais didáticos para se ensinar gênero e sexualidade na escola.

Nessa lógica retornamos ao currículo que exige, por algumas vias, um conhecimento que seja fundacional para ser inserido nas matrizes que compõem a realização do ensino. Visto que, não estão postos todos os prós e contras que acompanham a teoria queer como base de conhecimento, mas ainda assim, a teoria queer não está livre do jogo de significação, constituição e poder – o que não é possível – porém, entender como indicação a máxima de “interrogar o que o movimento teórico que estabelece fundamentos autoriza e o que precisamente exclui ou priva de direitos [e] encontrar uma maneira de pôr em questão os fundamentos que é [são] obrigatório a estabelecer” (Butler, 1998, p. 16-18).

O que nos leva, a concluir que qualquer sistema ou regime de cunho totalizante posto e imposto, do micro ao macro, sobre a educação, afastando qualquer nuance ou relação que a teoria queer emana, levaria a um resultado que em longo prazo renegará o espaço de disputa política que ainda está engatinhando para ganhar forças junto à frente libertária que poderiam trazer para o real o lugar de compartilhamento e equidade tão insinuado pela teoria queer. Um lugar de respeito.

Se não se deve abrir mão de gênero e sexualidade como categorias políticas – lembrando Haraway (2004) – por mais que a “teoria queer” se constitua em um achado incomparável para quem deseja inserir o gênero e a sexualidade como categorias analíticas – parafraseando Scott (1995) – há razões para afirmar que o “queer” possa ser “estendido ao longo das dimensões que não podem ser subsumidas, inteiramente, ao gênero e à sexualidade” (Sedgwick, 1994: p. 9), para evitar mostrar-se refratária às orquestrações de sentido do movimento da diferença. (RANNIERY, 2017, p. 42).

Está além, mas não ausente, das incorporações de gênero e sexualidade, a teoria queer mostra por si, como é importante, não somente na contribuição e investigação no campo do gênero e sexualidade, mas também como suas analíticas possibilitam a renovação do ponto de vista para a construção política do currículo como diferença. Nessa trajetória do ensino que respeitam ou não as diferenças em ambientes escolares, faz todo sentido entrelaçar a teoria queer com outras vozes do discurso repaginando a identidade e linguagem do que é entendido por educação. Permanente para lembrança do que deve estar fresco na mente, em relação ao uso do queer a maior relevância entre as autoras e autores nos revela:

Se o termo queer há de ser um sítio de contestação coletiva, ponto de partida de uma série de reflexões históricas e perspectivas futuras, tenderá a continuar sendo o que é no presente: um termo que nunca foi possuído plenamente, mas antes sempre e unicamente que se retoma, se torce, se desvia (queer) de um sentido anterior e aponta para propósitos políticos prementes e em expansão (Butler, 2008, p. 32).

Desenvolver ou poder desenvolver certo conhecimento como categoria no currículo impõe fronteiras, mas estas estão sendo derrubadas por permanecerem no espaço de um caráter ultrapassado, pois, a oportunidade de produções, corpos e identidades que estão fora do espaço limitador e consequentemente criando o seu espaço político, só resultam na abertura

de mentes pensantes, para os motivos que vão de encontro à persistência na resistência que somente renova e ganha força. Tornando assim, o conhecimento queer conhecido e reconhecido nos detalhes da coisa estranha.

## **Princípios de gênero e orientação sexual em perspectiva mundial**

Com o intuito de adentrar no que está posto sobre os princípios do gênero e sexualidade em termos oficiais, utilizaremos Os Princípios de Yogyakarta, um documento que surgiu dos esforços de especialistas, conjuntamente com diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) em 2005, como um esforço de mapeamento das experiências de violação de direitos humanos, sofridas por pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diversas, cujo objetivo geral seria além de mapear, averiguar a aplicação dos tratados de direitos humanos aos casos específicos, bem como a obrigação dos Estados quanto à implementação efetiva de cada um destes direitos (O'FLAHERTY; FISCHER, 2008, p. 232-233).

Na ocasião, um total de 29 especialistas – naturais de vinte e cinco países diferentes, representando todas as áreas geográficas do globo – foram convidados a fazer a minutado documento, que foi firmado no início do mês de novembro de 2006, na Universidade de Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia (O'FLAHERTY; FISCHER, 2008, p. 234), razão pela qual acabou recebendo este nome.

Em março de 2007, no Conselho de Direitos do Homem da Organização Internacional das Nações Unidas, o documento fora apresentado (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2017, p. 522), com o objetivo não de estabelecer novos direitos à comunidade LGBTQ+, mas refletir as formulações presentes nos principais instrumentos internacionais sobre direitos humanos, explicitando que estes direitos também se estendem a essa comunidade e que os Estados têm obrigações que devem ser cumpridas para a melhor aplicação e proteção destes direitos.

Logo nas primeiras páginas do documento, os pesquisadores já têm o cuidado de definir os conceitos que basearão este novo grupo minoritário, ou seja, o de orientação sexual, que seria:

Uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas. (PRINCÍPIOS, p. 7).

A identidade de gênero está posta como:

A profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos. (PRINCÍPIOS, p. 7).

O documento sofreu uma atualização chamada de *The YP plus 10*, no mês de setembro de 2017, onde, reunidos em Genebra, na Suíça, novos especialistas, representando todos os continentes, reuniram-se com o objetivo de atualizar o documento elaborado dez anos antes,

como um projeto de revisão em que são considerados os desenvolvimentos dos direitos humanos, suplementando-o com novos princípios a serem adicionados ao documento inicial, bem como novas recomendações aos Estados, sendo adotado o documento final em novembro do mesmo ano. (THE YOGYAKARTA, 2017).

Os novos princípios acrescidos somaram nove, contabilizando um total de 38, que tratam de diversos temas ampliando as áreas já demarcadas neste trabalho. Ampliam-se as necessidades de proteção do Estado com relação a estes indivíduos, destacando a necessidade de atuação protetiva estatal para garantir leis contra assédio sexual e agressões sexuais diversas como estupro (Princípio 30).

O documento indica também para os Estados a garantirem o reconhecimento legal destes indivíduos, com acesso rápido e transparente a mecanismos de mudança de nomes, inclusive com relação a nomes de gênero neutro, baseados na autodeterminação individual (Princípio 31), assim como garantir maior proteção física e mental aos membros deste grupo, não sendo tolerável o uso de exames anal ou genital em matéria legal ou administrativa, inclusive em processo penal, a menos que seja considerado relevante e razoável, além de requerido por lei (Princípio 32).

Consideram a garantia, também direito à proteção em razão da criminalização (retomando e ampliando direitos já cristalizados no primeiro documento), proteção contra a pobreza, direito à verdade e direito à informação e comunicação tecnológicas (sem distinção de direitos na vida virtual, garantindo-se, portanto, os mesmos direitos existentes na vida real, ilustrada no documento como direitos *online* e *offline*).

Vale o destaque também para os Princípios 35 e 38. O primeiro diz respeito ao direito ao saneamento, exortando-se os Estados a garantir instalações sanitárias públicas de forma digna às pessoas independentemente da orientação ou gênero do indivíduo, inclusive com relação a escolas e outros locais públicos (até mesmo centros de detenção) ou privados, para que providenciem acesso seguro a estas instalações a todos, inclusive aos funcionários. Já o Princípio 38 garante o direito a praticar, proteger, preservar e reavivar a diversidade cultural, ressaltando o direito à livre associação e promoção de projetos artísticos e culturais nas diversas áreas independentemente de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero, sem ressalvas aos meios tecnológicos pelos quais estas manifestações serão feitas.

## **O papel do professor no ensino de gênero e sexualidade**

Aqui a sexualidade se dá por via da orientação sexual, que é como os documentos legais enxergam e trabalham o ensino desses temas quando inserido na educação, em contexto de educação de cunho público.

Com base no que está indicado dentro do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, na seção “Ementário das Disciplinas” adentraremos na natureza da disciplina “Currículo” por via de um dos indicadores de contemplação que a disciplina busca desenvolver durante seu percurso semestral, que é o “Desenvolvimento das Teorias Curriculares”.

O ensino das teorias está dividido entre as teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas e nosso objeto de estudo está focalizado nas orientações teóricas e curriculares pós-críticas com ênfase na Teoria Queer, possibilitando compreender as noções que compõem o currículo e a maneira como ele está organizado e como está incluso o ensino do gênero e sexualidade pela referida perspectiva. A ideia inicial dos estudos pós-críticos, muitas vezes pode ser confundido e utilizado como se fosse o mesmo que desconstrução. Entre os principais pensadores-chave associados com esse movimento estão Jacques Derrida, Paul de Man e Michel Foucault. A crítica desconstrutivista tenta abalar as bases da metafísica ocidental ao questionar e desfazer as oposições binárias, colocando em evidência o seu caráter idealista revelando o quanto elas dependem de núcleo ou de uma presença essencial. Por outro lado, uma leitura desconstrutivista de um texto não chega nunca a um significado final ou completo, pois o significado nunca está presente em si: ele é, portanto, um processo que ocorre continuamente.



Para compreender a natureza do ensino da disciplina “Currículo” é necessário aprofundar o que está compreensível sobre a natureza humana, visto que uma está diretamente ligada à outra. Buscamos compreender boa parte do percurso histórico que envolve a construção das leis e políticas públicas que sustentam as questões que envolvem a diversidade de gênero e sexualidade. Nesta discussão é necessário buscar algo sobre a questão do ensino sob o ponto de vista de quem viveu essa realidade.

Por conta das famílias estarem inseridas nos mais diferenciados matizes sociais, onde, em algumas delas é entendido a falta de condições para conduzir sozinhas e de forma satisfatória, a orientação sexual dos seus filhos, é sabido também que estes pais não podem transferir todas as responsabilidades dessa educação para a escola: de outra forma, podem e devem participar e questionar se a escola e o professor estão preparados para a tarefa. (CONCEIÇÃO, 1988).

Para trabalhar com essa temática é essencial que escola e o/a professor/a adotem um posicionamento horizontal, de troca e questionamento mútuo, para construir conhecimentos conjuntamente, numa relação de igualdade e respeito. Necessário, o trabalho ser realizado em conjunto com a família, a partir do que estão ensinando e lidando com a sexualidade, para então quando chegarem à escola – uma das instituições responsáveis pela educação sexual dos jovens – a continuação do ensino seja feita em parceria para a completude do objetivo, isto é, válido para escola que trabalham essa temática com seus alunos (CONCEIÇÃO, 1998).

## Considerações Finais e Inconclusas

Em alguns momentos da jornada percorrida no curso de Pedagogia, as práticas pedagógicas emergiam com nuances leves e fracas sobre as perspectivas dos estudos de gênero e sexualidade visto que, em um curso predominante feminino, as práticas que exaltam esses estudos estão longe de serem contempladas de forma plena.

Perceptível nas práticas e por parte dos docentes estão as atitudes veladas que ocorreram no âmbito desta pesquisa iniciada durante a pandemia e que foram criadas barreiras e falta de retorno evidenciando o caráter omissivo e desrespeitoso por parte de alguns docentes no apoio às investigações de campo inviabilizando assim um estudo com mais propriedade e demonstrando o apagamento dos sujeitos inseridos neste contexto através de práticas e veladas e não denunciadas por falta de dados substanciais.

Foi possível perceber e encontrar o desenvolvimento dessa área de estudos, sempre em segundo plano, e/ou posto, associado de forma secundária a outro assunto mais “importante” ou em cadeiras optativas.

Percorrer um curso com práticas estritamente focadas em somente um sentido nos levaram ao entendimento da finalidade do currículo e como ele não está de acordo com a realidade humana. Entendemos nesse ponto o que Butler (1990) emprega por discurso:

Quando utiliza essa palavra, Butler está não apenas se referindo à “fala ou à “conversa”, mas especificamente às formulações de Foucault sobre os discursos como “grandes grupos de enunciados” que governam o modo como falamos e percebemos um momento ou momento históricos específicos (SALIH, 2015, p. 61).

Perceber nas práticas pedagógicas que a diferença proposta pela Teoria Queer ainda é entendida de forma inalcançável, serve como encorajamento para o grande investimento na pesquisa científica e investigações no campo da teoria, no quesito gênero e sexualidade e como estão e são refletidas na educação.

## Referências

BUTLER, J. (1993a). **Critically queer**. GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 1(1), 17-32. <http://dx.doi.org/10.1215/10642684-1-1-17>.

\_\_\_\_\_, J. (1993b). **Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"**. New York: Routledge.

\_\_\_\_\_, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 p. 151-172.

\_\_\_\_\_, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRITZMAN, D. P. **O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo**. Educação & Realidade, 21(1), (1995/1996), p. 71-96.

CONCEIÇÃO, I.S.C.H. **Educação sexual**. In: Vitiello, N. (Org.). **Adolescência hoje**. São Paulo, Roca, 1998.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. São Paulo: Vozes, 2001.

MISKOLCI, R. (2007, julho). **A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização** (queer theory and sociology: the challenging analysis of normalization). Anais do Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP, Brasil, 16.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GAMSON, J. (2003). **Sexualities, queer theory, and qualitative research**. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The landscape of qualitative research: theories and issues** (pp. 540-568). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

HALPERIN, D. M. **The normalization of queer theory**. Journal of Homosexuality, 45(24), 339-343. [http://dx.doi.org/10.1300/J082v45n02\\_17](http://dx.doi.org/10.1300/J082v45n02_17). (2003).

JAGOSE, A. R. (1996). **Queer theory: an introduction**. New York: New York University Press.

LOURO, Guacira. **Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento**. In: LOPES, Denilson et al. (Org.). **Imagem e diversidade sexual: estudos de homocultura**. Brasília: Nojosa, 2004.

\_\_\_\_\_, Guacira L; GOELLNER, Silvana & FELIPE, Jane. (orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes. 2012.

LUHMANN, Suzanne. **Queering/querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty queer thing**. In: PINAR, William (org.). **Queer theory in education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 85-111.

O'FLAHERTY, Michael; FISCHER, John. **Sexual orientation, gender identity and International Human Rights Law: contextualising the Yogyakarta Principles**. Human Rights Law Review, Oxford, v. 8, n. 2, p. 207-248, Jan. 2008.

PARAÍSO, Marlucy. 1995. **"Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo?"**. Cadernos de Pesquisa. Novembro 1995. Vol. 10, n. 2, p. 23-45.

RANNIERY, T. (2017). **No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios**. Sexualidad, Salud y Sociedad ISSN 1984-6487,n.25abr;pp.1948.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/15245.

SALES, Shirlei R. & PARAÍSO, Marlucy A. 2013. **“O jovem MACHO e a jovem DIFÍCIL: governo da sexualidade no currículo”**. Educação e Realidade. Junho 2013. Vol. 38, n. 2, p. 603-625.

SALIH, S. (2015). **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica.

SEIDMAN, S. (2006). **Theoretical perspectives**. In S. Seidman, N. Fischer, & C. Meeks (Eds.), Handbook of the new sexuality studies (pp. 3-13). New York: Routledge.

SEDGWICK, Eve. 1998. **Epistemología del armário**. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

SOUZA, E. M., Carrieri, A. P. (2010). **A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero**. Revista de Administração Mackenzie, 11(3), 46-70. [http:// dx . doi . org/ 10.1590/S1678-69712010000300005](http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712010000300005).

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THE YOGYAKARTA, **principles plus 10: additional principles and state obligations on the application of international human rights law in relation to sexual orientation, gender identity, gender expression and sex characteristics to complement the Yogyakarta principles**. Geneva, Nov. 2017.

WATSON, K. (2005). **Queer theory**. *Group Analysis*, 38(1), 67-81. <http://dx.doi.org/10.1177/0533316405049369>

Recebido em 31 de dezembro de 2020.  
Aceito em 2 de fevereiro de 2021