



Cineclube (re)existência apresenta: uma pi(n)tada de teoria queer na escola

Cinema club res(x) istence presents: a speck of queer theory in the school

Cineclub (re) existencia presenta: una pi(n)tada de teoria queer en la escuela

 **Maritza Maciel Castrillon Maldonado** 

Pós-doutora em Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Cáceres, Mato Grosso – Brasil
maritza@unemat.br

 **Luciene Neves** 

Doutorado em Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT
Cáceres, Mato Grosso - Brasil
luciene@unemat.br

 **Wallace Vieira**

Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Mato Grosso – SEDUC-MT
Alta Floresta, Mato Grosso - Brasil
vieira.wallace@gmail.com.br

Resumo: Problematizam-se, neste texto, práticas de heteronormatividade e homofobia, ainda presentes nos cotidianos escolares, mediante narrativas d@s *praticantespensas* das redes de educação de um município do interior do estado de Mato Grosso. O artigo resulta da segunda etapa do projeto de pesquisa “Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”, que se movimenta em formações continuadas de professor@s por meio de filmes no Cineclube (Re)Existência. Inspirações deleuzianas e foucaultianas conversam com estudos de gênero e sexualidade, oportunizando pensar outra ética e outra estética para os cotidianos escolares a partir de um colorido *queer* no currículo.

Palavras chave: escola; currículo; cinema; heteronormatividade; *Queer*.

Abstract: This text criticizes heteronormative and homophobic practices still present in the school everyday life to do this, narratives of the “praticantespensas” of the educational network of a municipality in the rural region of the state of Mato Grosso (Brazil) are used. This is the result of the second stage of the research project “Cinema, childhood and difference: problematizing education, school daily-life and curriculum”, which revolves around the continued education of the teachers, enabled by the films presented at the Cinema Club Res(x)istence in this text, Deleuzian and Foucauldian inspirations talk with gender and sexuality studies enabling the idea of another ethic and esthetic for the school everyday life through the addition of some colourful queer content to the curriculum.

Keywords: school; curriculum; cinema; heteronormativity; *Queer*.

Resumen: Este texto problematiza práticas de heteronormatividade y homofobia, todavía presentes en los cotidianos escolares, a través de narrativas de l@s praticantespensantes de las Redes de Educación de un municipio interior del Estado de Mato Grosso-Brasil. Resultados de la segunda etapa del proyecto de investigación “Cinema, infancias y diferencia: problematizando la educación, el cotidiano de la escuela y el currículo” que se mueve en formaciones continuadas de profesores a través de producciones audiovisuales presentadas en el Cineclub (Re)Existencia. Inspiraciones deleuzianas y foucaultianas conversan con estudios de género y sexualidad, siendo oportuno pensar otra ética y otra estética para los cotidianos escolares a través de un colorido *queer* en el currículo.

Palabras-Clave: escuela; currículo; cinema; heteronormatividade; *Queer*.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; NEVES, Luciene; VIEIRA, Wallace. Cineclube (re)existência apresenta: uma pi(n)tada de teoria *Queer* na escola. *Dialogia*, São Paulo, n. 51, p. 1-23, e25228, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/50.2024.25228>

American Psychological Association (APA)

Maldonado, M. M. C., Neves, L., & Vieira, W. (2024, set./dez.). Cineclube (re)existência apresenta: uma pi(n)tada de teoria *Queer* na escola. *Dialogia*, São Paulo, 51, p. 1-23, e25228. <https://doi.org/10.5585/50.2024.25228>

1 Introdução

Apresenta-se, neste texto, o resultado parcial do projeto de pesquisa “Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”, que tem como objetivo pensar as infâncias e a diferença por intermédio de filmes. Problematiza-se, na pesquisa, como imagens e sons veiculados em filmes movimentam o pensamento de *praticantespensantes*¹ da educação em relação ao cotidiano da escola e ao currículo. O projeto teve como uma de suas ações principais a criação do Ateliê de Imagem e Educação (AIE) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Por meio do AIE, foi criado o Cineclube (Re)Existência, concebido como *espaçotempo* para exibição, discussão e formação continuada de professor@S a partir das imagens fílmicas.

Parte-se do princípio de que o cinema pode forçar² o pensamento a pensar questões que transitam nos mais distintos cotidianos. A partir de inspirações deleuzianas, o Cineclube é concebido como potencializador do pensamento que força a pensar. Assim, acredita-se que o cinema pode contribuir para pensar, problematizar e desconstruir. Para Deleuze,

¹ De acordo com Alves, “esses termos aparecem juntos para indicar a necessidade que temos, nas pesquisas nos/ dos/com os cotidianos de ir além dos limites que herdamos das ciências modernas. Outros aparecerão assim grafados, neste texto” (Alves, 2000, 1211). O termo *praticantespensantes* foi cunhado por Oliveira (2012) para nomear professores e professoras que movimentam cotidianos escolares. O termo acompanha o conceito de “praticantes” criado por Michel de Certeau e refere-se àqueles que criam *conhecimentossignificações*, permanentemente, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

² A expressão “forçar o pensamento a pensar” é utilizada a partir do conceito de Deleuze (2006, p. 237), que diz: “o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia”. Assim, “forçar o pensamento” significa, para o filósofo francês, arrombamento, que leva à criação.

É somente quando o movimento se torna automático que a essência artística das imagens se efetua: produzir um choque no pensamento, comunicar vibrações ao córtex, tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral. Porque a própria imagem cinematográfica “faz” o movimento, porque ela faz o que as outras artes se contentam em exigir (ou em dizer), ela recolhe o essencial das outras artes, herda o essencial, é como o manual de uso das outras imagens, converte em potência o que ainda só era possibilidade. O movimento automático faz surgir em nós um autômato espiritual, que, por sua vez, reage sobre ele. O autômato espiritual já não designa, como na filosofia clássica, a possibilidade lógica ou abstrata de deduzir formalmente os pensamentos dos outros, mas o circuito no qual eles entram com a imagem-movimento a potência comum do que força a pensar e do que pensa sob o choque: um noochoque. Heidegger dirá: “o homem sabe pensar na medida em que tem a possibilidade de pensar, mas esse possível ainda não garante que sejamos capazes de pensar”. É essa capacidade, essa potência, e não a mera possibilidade lógica, que o cinema pretende nos dar comunicando-nos o choque. Tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês. Um autômato subjetivo e coletivo para um movimento automático: a arte das “massas”. (Deleuze, 1990, p. 189-190).

Na visão de Deleuze (1999), o pensamento é um ato criativo. Desse modo, quando fazemos uso do cinema para “forçar a pensar”, nossa intenção é que as imagens fílmicas proporcionem pensar além do que já foi pensado, permitindo outras possibilidades de pensamento, criação, invenção, novidades – permitindo, quiçá, um pensamento novo.

Compreendem-se os filmes apresentados como *intercessores*, como Deleuze e Guattari (2010, p. 79) propõem quando nos falamos dos *personagens conceituais*. Os filósofos apontam que o primordial para que o pensamento seja “forçado” a pensar são os intercessores.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles, não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (Deleuze, 1992, p. 156).

O AIE desenvolve a pesquisa por meio da formação continuada de professor@s, *praticantes-pensantes* da educação da rede pública de ensino do município de Cáceres (MT), em sessões do Cineclubes (Re)Existência, realizadas em noites alternadas de terças-feiras, quando os filmes são apresentados; ao final, abrem-se rodas de conversas, que são filmadas, gravadas e transcritas. Essas narrativas³ são concebidas, pela equipe do projeto, como *personagens conceituais* que movimentam nosso *pensarescrever*.

A primeira etapa do projeto aconteceu no primeiro semestre do ano de 2016 e abordou o tema “Infâncias”. A segunda etapa, a partir da qual este artigo foi possível, aconteceu entre os

³ As narrativas d@s *praticantes-pensantes* da Educação, nossos *personagens conceituais*, movimentarão este texto.

meses finais de 2016 e os iniciais de 2017, no auditório da Câmara Municipal. Fizeram inscrição, inicialmente, para esta etapa, 89 professor@s; no entanto, participaram ativamente das sessões, em média, 44. Precedeu o início das atividades o preenchimento de um questionário, intitulado de “perfil filmico”, com o qual foi possível compor um perfil d@s noss@s intercessor@s. A maioria absoluta d@s participantes (87%) autodeclarou-se do sexo feminino, sendo @s restantes (13%) autodeclarad@s do sexo masculino. Em relação à formação inicial, 63,6% d@s participantes eram pedagog@s, e @s demais fizeram outros cursos de licenciatura, como Geografia, História, Letras, Matemática e Gestão Pública. Com relação ao tempo em sala de aula, apenas 10 participantes ainda não haviam lecionado, tendo como única experiência de magistério o exercício do estágio durante a graduação. A grande maioria já tinha experiência de mais de dois anos, sendo que 54% manifestaram estar em sala de aula há mais de quatro anos. Outro dado relevante quanto a@s participantes é que 68% del@s já havia concluído formação *lato sensu* nas mais diversas áreas do conhecimento, indo de Psicopedagogia, e Educação Infantil até Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial – Libras e Linguística. As sessões foram intensamente movimentadas, com aquel@s que conhecem bem o “chão da sala”, têm o “giz branco” impregnado em suas mãos e vivenciam as dores e delícias de *fazerpensar* a educação todos os dias.

O tema da segunda etapa do projeto foi “Gênero, Sexualidade e Deficiências”, e fez um total de 10 encontros. Interessam-nos, neste texto, os encontros sobre o tema “Gênero”, abordado nos seguintes filmes:

1º encontro (25/10/2016), filme *Tomboy*

2º encontro (08/11/2016), filme *XXY*

3º encontro (22/11/2016), filme *Billy Elliot*

4º encontro (06/12/2016), filme: *Orações para Bobby*

5º encontro (13/12/2016), filme: *Minha vida em cor-de-rosa*

Após a exibição do primeiro filme e já no início das conversas com @s *praticantespensantes*, ouvimos a seguinte narrativa:

Um dos lados bons que eu pude observar, mesmo ele tendo nascido com aquele problema, foi o lado de a família ter aceitado. Porque um dos maiores problemas da família, ou do jovem ou da criança que nasce dessa forma, os primeiros a rejeitarem são os pais, porque dificilmente o pai iria aceitar [...]⁴ (Professor@ Nina Flowers⁵, 2016).

⁴ Optamos, neste texto, por destacar as narrativas d@s *praticantespensantes* da Educação sempre com recuo de 4cm e texto em itálico, independentemente do número de linhas.

⁵ Mesmo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todas as garantias legais previstas no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade, preservamos as identidades d@s *praticantespensantes*, pois o que nos importa na pesquisa são suas narrativas, *personagens conceituais*. Nesse sentido, nomeamos @s participantes desta pesquisa com os nomes das *drag queens* do reality show *Rupaul's Drag Race*, pois a proposta deste texto é colorir, e o colorido de uma *drag-queen* é algo que encanta.

Essa narrativa causou grande impacto nos organizadores do Cineclubes. Sentimo-nos abalados por ela. Você pode se perguntar: por quê? Porque concebemos no AIE que pessoas com uma orientação sexual que não condiz com a heteronormatividade não devem ser consideradas problemas. Nossa intenção não é crucificar a fala de Nina Flowers. El@ pode, pelas condições que possibilitaram a sua existência e sua prática discursiva, não ter encontrado outra maneira de proferir o seu discurso. Porém, o fato de ter se expressado dessa forma e utilizado a palavra “problema” incomodou-nos, levando-nos a questionar: como são constituíd@s @s professor@s em relação ao tema “gênero e sexualidade”? Como os currículos das escolas são movimentados por esses discursos? Que práticas discursivas e não discursivas são constituídas a partir de posicionamentos como aquele?

Mediante as narrativas d@s *praticantespensantes*, buscamos problematizar a heteronormatividade, nelas percebendo alguns possíveis efeitos no exercício de suas *prácticasteóricopedagógicas*. O preconceito está presente nas narrativas? A homofobia consolida-se em práticas discursivas? Que sexualidades habitam o imaginário d@s *praticantespensantes*? Importou perceber nas conversas como o discurso da heteronormatividade constitui o cotidiano e o currículo escolar.

A teorização foucaultiana e o pensamento deleuziano estão presentes neste texto e conversam com os Estudos de Gênero e Sexualidade, especialmente com os trabalhos que fazem a relação desse campo com a educação, bem como com os aportes conceituais da Teoria *Queer*⁶.

1 Heteronormatividade e homofobia

Existe uma sexualidade comum a todos os indivíduos? A resposta a essa questão, embora seja emblemática, é objetiva e direta: não. Existem múltiplas sexualidades. Mas então, por que estranhemos ao ouvirmos uma narrativa como a seguinte?

E aí ela disse que aos 13 anos beijou um menino e que teve nojo, mas aos 14 anos quando beijou uma menina e me disse ter amado o beijo. (Professor@ Pandora Boxx, 2016).

Essa narrativa foi motivo de muitas conversas no Cineclubes. Por que causam surpresa e perplexidade narrativas como a d@ professor@ Pandora Boxx? Uma menina beijar outra e gostar

⁶ “Os/as teóricos/as *queer* constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, el@s compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentrada ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes” (SEIDMAN, 1995, p. 125).

não é “normal” ou é? Nosso imaginário, seguindo o padrão heteronormativo, não aceita como “par” uma menina para outra menina; da mesma forma, não seriam aceitos como “par” dois meninos. Assim, quando ouvimos a narrativa d@ professor@ Pandora, sentimo-nos “deslocad@s”. Por quê? Talvez porque situações como essa estejam nas margens daquilo que consideramos como “sexualidade” e, como partimos de um centro, geralmente o que está nas margens está distante demais para nos constituir.

Fomos ensinad@s a pensar assim. Aprendemos desde cedo que existe um modelo de sexualidade padrão e, toda vez que somos confrontad@s com algo que fere esse modelo, sentimo-nos incomodad@s. Qual é a sexualidade padrão? A heterossexualidade. Nesse sentido, as condutas sexuais que não obedecem ao padrão heterossexual são consideradas destoantes, desviantes, e os seus praticantes são percebidos como abjetos.

Katz (1996, p. 23) diz que a heterossexualidade foi “inventada” e “imposta”.

O discurso histórico sobre a heterossexualidade era uma invenção moderna. Nosso termo heterossexualidade, que pretendia descrever um sexo-amor mais velho que Matusalém, era de origem bastante recente e tinha uma história de definições variáveis e contestadas.

A heterossexualidade é a sexualidade da norma. É a sexualidade defendida e prescrita pela heteronormatividade. Segundo Borrillo (2009, p. 25),

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão com o qual todas as outras sexualidades devem ser comparadas e medidas. É essa qualidade normativa - e o ideal que ela encarna - que constitui uma forma específica de dominação chamada heterossexismo. Este pode ser definido como uma crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade assume posição superior. Todas as outras formas são qualificadas, na melhor das hipóteses, como incompletas, acidentais e perversas, e, na pior, como patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização.

A heteronormatividade não prescreve apenas a heterossexualidade como norma. Ela define condutas aceitáveis tanto a homens quanto a mulheres, ou seja, mesmo que duas pessoas do mesmo sexo se relacionem, o que o regime heteronormativo espera é que elas se “comportem” e ajam segundo as expectativas de seus gêneros, mantendo um estilo de vida heterossexual.

Aos garotos, na adolescência, é perguntado: “E as namoradas?”; já para as meninas, é sugerido o casamento com aquele que será seu príncipe encantado. Ao partirmos da ideia de que só existe uma sexualidade e de que ela é a heterossexual, somos levad@s a pensar que todos os sujeitos são heterossexuais e, desse modo, invisibilizamos as outras formas e possibilidades de sexualidades. Agimos e pensamos conforme a regra, a heteronormatividade.

Eu trabalho com uma lésbica, ela é bem feminina, mas o namorado dela é bem masculino. Desde criança, ela falou que sempre gostou de meninas (Professor@ Latrice Royale, 2016).

O nosso pensamento, operando segundo a ótica heteronormativa, nos faz pensar que uma relação saudável seja aquela exercida entre um homem e uma mulher. Já as relações entre pessoas do mesmo sexo, quando ocorrem, acreditamos que elas devam obedecer aos papéis destinados aos gêneros envolvidos. Assim, se duas mulheres são as envolvidas na relação, requerem-se comportamentos femininos e docilidade; se são dois homens, assertividade e masculinidade.

Quando somos confrontad@s com situações conforme a narrativa d@ professor@ Latrice Royale, em que as duas mulheres se relacionam, uma mais feminina e a outra masculinizada, percebemos uma operação no pensamento que tende a relacionar os indivíduos participantes da relação aos papéis que devem ser atribuídos a um casal *normal* - um indivíduo masculino e um feminino. A tendência heteronormativa é sempre encontrar algo que não encaixe, que não atenda ao padrão, e apontá-lo. Portanto, muito embora um casal tido como *normal* seja formado por um indivíduo masculino e um indivíduo feminino, no caso em questão, espera-se que as participantes da relação exerçam o papel destinado ao seu gênero.

Seffner (2013, p. 150) fala-nos sobre o regime de atuação da heteronormatividade

[...] como norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa). Esse modelo, binário e dicotômico, é entendido como natural e para muitos parece estar na “ordem das coisas”, o que faz com que indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc.

As condutas desviantes, destoantes da norma, atraem para si a atenção d@s que estão à volta; causam estranheza, espanto; são alvos de zombarias, piadas, motivos de chacota; são apontadas, rechaçadas, humilhadas, hostilizadas e muitas vezes submetidas a situações de extrema violência.

1.1 Homofobia e o espaço escolar

A homofobia é uma prática presente nos cotidianos escolares, e isso pode ser percebido na narrativa d@ professor@ Cynthia Lee Fontaine:

Ela era menina, só que nasceu guri; ela queria ser guri, mas o modo dela de ser, de vestir, de falar, era como se fosse uma menina. E ela era tachada como monstro e me dizia assim: “eu me sinto um monstro nessa escola porque o olhar das outras pessoas, o olhar dos professores [...]”. No intervalo, lanchávamos no banheiro. Ela se sentia melhor lanchando ali do que ficar olhando para as outras pessoas e ficar com vergonha [...] (Professor@ Cynthia Lee Fontaine, 2016).

Ações e atitudes como as narradas pel@ professor@ Cynthia Lee Fontaine acontecem no dia a dia das escolas, dentro das salas de aula, nos pátios, em aulas recreativas, nos banheiros. Sob a proteção dos muros, está a instituição escola, que não é capaz de proteger aquel@s que estão sob sua tutela.

Mas o que é homofobia? O conceito de homofobia refere-se a ações e atitudes discriminatórias, de hostilidade, desprezo e violência contra orientações sexuais que destoam do padrão heterossexual (Herek, 1991; Unaid, 2007; Freire e Cardinali, 2012; Reis, 2015).

A homofobia é entendida por Junqueira (2007) como:

Um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos (JUNQUEIRA, 2007, p. 60-61).

A homofobia não atinge @s homossexuais da mesma forma. Miskolci (2015) afirma que atos de violência são dirigidos, mais frequentemente, a pessoas que não adotam o padrão de vida heterossexual.

No momento em que eu estava assistindo, eu fui passeando aqui em meu pensamento pela escola onde eu trabalho, e o passeio não foi nada agradável. Infelizmente. Os nossos olhares, o nosso olhar causa diferença em relação a esses seres humanos como nós (Professor@ Tyra Sanchez, 2016).

Eu fiquei imaginando, muitas vezes, a violência e até mesmo o suicídio vão acontecendo por conta dessa indiferença que nós transmitimos, às vezes, a nossos alunos. [...] já ouvi professor dizer: “Th, esse aí não tem jeito mais, não mesmo”. Era pelo lado da chacota. Parece que não, mas entristece (Professor@ Bianca Del Rio, 2016).

Essas duas narrativas fazem-nos pensar como a homofobia está impregnada no ambiente escolar, nas atitudes d@s alun@s para com @s outr@s alun@s e também nas atitudes d@s professor@s. A escola, para muit@s homossexuais, é um ambiente hostil e perigoso. A sexualidade ainda é vista como tabu? Sim. Falta preparo e, às vezes, conhecimento? É bem possível que sim. A escola é descrita por Louro (1999) como:

[...] um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (Louro, 1999, p. 30).

Em ambientes disciplinadores como a escola, é comum a invisibilidade das homossexualidades, pois estas são censuradas e não estão autorizadas a manifestar-se nem a existir, o que faz pensar que a heterossexualidade seja a maneira “correta” e única de expressar a sexualidade (Britzman, 1996).

A norma é responsável pelo modelo que preconiza o que pode ser manifesto e é permitido e o que não pode ser manifesto e, por isso, não é permitido e sofre censura. Um sistema de binarismos é criado, inventando-se com ele a noção de diferença (Louro, 2009).

Silva (2014) problematiza que a identidade é percebida como os meus “sins”, ou seja, é aquilo que sou e que, por consequência, é visto como algo bom, como minha positividade; já a diferença são os meus “nãos”, logo, o que o outro é possui como peso a negatividade. Sobre a identidade, Silva (2014) diz:

A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Na mesma linha de raciocínio, porém, a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas nesse caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é. [...] Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nessa perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. (Silva, 2014, p. 74-75).

Identidade e diferença são conceitos complementares e interdependentes. Um não existe sem o outro. Todavia, o que se vê é o surgimento de uma hierarquização, que tende a inferiorizar um em benefício do outro, muitas vezes provocando o aparecimento de preconceitos (BARREIRA, 2015).

Preconceitos estão presentes no ambiente escolar, conforme argumenta Junqueira (2012):

Ao longo de sua história, a escola brasileira (e por escola refiro-me também a seus currículos, *lato sensu*) estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) todos aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se, assim, um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens. Com efeito, classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos inclusos e sorrateiros. Eles, além de terem sua entrada geralmente franqueada, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as. (Junqueira, 2012, p.280-281 – grifos do autor)

Entre as paredes das salas de aula, o que tem acontecido? Como *agempensam* @s *praticantespensantes* da educação sobre a homofobia? Em algumas narrativas, os acontecimentos descritos pareciam vir carregados de um pedido de desculpa, talvez por uma falha, um erro, um descuido que @s educador@s perceberam em suas condutas.

[...] a gente sempre pensa que sente o que diz sentir. Eu sempre dizia: “eu não sou preconceituosa, eu não sou de forma alguma”. Tenho amigos gays, tenho amigas lésbicas, saio com eles sem problema algum. Defendo-os. [...] então, eu falava sempre “não sou preconceituosa de forma alguma”. [...] um dia, estava junto com a minha família, e um sobrinho meu veio correndo e me contou um acontecido que me fez pensar. Minha mãe ouviu. No retorno para casa, ela me dizia: “a culpa é sua”. [...] não que eu tivesse deixado de amar o meu filho. De forma alguma. Mas eu estava preocupada. Eu ficava pensando: “Meu Deus, isso é preconceito?”. “O que é que eu estou sentindo, que medo é esse? Por que eu estou sentindo esse medo se eu não me importo?” (Professor@ BenDeLaCreme, 2016).

Um discurso recorrente e clichê é aquele que diz “é mais fácil aceitar quando não é na sua família”. Quando o sujeito homossexual é um@ alun@, um@ colega de trabalho, um@ vizinh@, conseguimos falar abertamente que respeitamos, que aceitamos, que defendemos, que não temos nada contra e que, se fosse conosco, seria tratad@ “normalmente”. É bem certo que falar de sexualidade causa constrangimento, mais ainda quando falamos de uma que subverte a regra do jogo. E quando ela se faz presente em nossa família? Como agir? O que pensar? Estamos impedid@s de passar pela fase da negação? A heterossexualidade compulsória movimenta nosso pensamento, no sentido de buscar as causas, as falhas e onde ocorreu a mudança no caminho. No entanto, deveríamos questionar: “houve mudança no caminho?”. Afinal, um caminho se faz com cada passo. Importa que não deixemos @s “dit@s desviantes” desassistid@s, rejeitad@s, principalmente no seio da família, pois a sociedade já fará isso.

Borrillo (2009) chama a atenção para as consequências da rejeição no ambiente familiar:

O homossexual sofre solitário ostracismo ligado à sua homossexualidade, sem nenhum apoio de seus próximos e frequentemente em um ambiente familiar hostil. Ele é, portanto, mais vulnerável a uma atitude de aversão a si mesmo e a uma violência interiorizada que pode levá-lo ao suicídio. (Borrillo, 2009, p. 33).

Nota-se, segundo Barreira (2015), a forte influência de várias instituições, como igreja, escola e família, na perpetuação das diversas formas de preconceito por meio da produção e reprodução de valores heteronormativos, além dos religiosos e morais. Percebemos tais influências na narrativa d@ professor@ Bob the Drag Queen.

[...] estou refletindo, se você pega, desde o princípio do mundo, os leprosos, a gente não podia encostar, ficavam fora, isolados, e até chegar os dias de hoje, nós vamos analisando tudo. Do rico, do pobre, do preto, do negro, do branco, tudo... Quando eu dava aula no Frei Ambrósio, vinha de bicicleta à noite, e aí é aquele negócio, quando você estava caminhando pela rua e avistava um negro, falava “meu Deus, vou passar pro outro lado, esse cara aí vai me atacar”, entendeu? Então, já tem esse negócio que parece que o negro vai te atacar, e agora meu sobrinho deixou o cabelo crescer e está desse tamanho, ele é negro mesmo, então, eu falei: “Fulano, não anda à noite” [risos]. E a coisa parece que está impregnada na gente, e a gente está vendo a escola, está vendo o processo que acontece. Domingo mesmo, eu estava voltando para casa à noite, e aí a polícia parada ali perto, quando eu falei: “o que foi?” [...] era um menino que estava caminhando sozinho, e aí a polícia o parou. E aí, eu já voltei pro meu irmão, dizendo: “nossa, não pode deixar Fulano andar sozinho, ou ele vai cortar o cabelo”. Então, você vê como que é a coisa, então, não é fácil [...] (Professor Bob the Drag Queen, 2016).

O *bullying* e a homofobia não têm cartas marcadas, não estão destinados a este ou àquele sujeito, nem a um grupo em especial. As diversas instituições, ao promoverem suas práticas discursivas e não discursivas, produzem e reproduzem preconceitos e discriminações, como Venturi e Bokany (2011) levam-nos a pensar:

A perpetuação e a sofisticação desse sistema de opressão não podem ser compreendidas se não levarmos em conta a existência de instituições que, ao longo da história, estruturam-se em pressupostos tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso), todos aqueles/as que não sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, cristão, burguês, física e mentalmente “normal”. Tais referências tornaram-se, por conseguinte, espaços que rotineiramente produzem e reproduzem preconceitos que movimentam discriminações de classe, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade físico-mental, crença, etc. (Venturi; Bokany, 2011, p. 52).

A homofobia não é um fenômeno que se reserva a um lugar em especial, muito menos tem como vítimas sempre um grupo específico. Ela está inserida nas instituições, na família, na escola, na igreja, na fábrica, no quartel, no hospital e em suas práticas sociais, que, ao invisibilizarem outras possibilidades de sexualidade, acabam por proclamar a heterossexualidade.

[...] existe, sim, ainda, muito preconceito com a homossexualidade. Há um tempo, eu vi duas moças juntas, moças bonitas, e eu escutei um grupinho de pessoas ao lado dizerem assim: “olha essas mocinhas, tão lindas, né, mas que pena, olha só a situação delas” (Professor@ Yara Sofia, 2016).

Qual é a “situação delas”? A situação de uma sexualidade que diverge da matriz vigente e que, por isso, merece ser apontada, ridicularizada, rechaçada. A situação “delas” é aquela que causa incômodo, estranheza, porque não estamos habituad@s a conviver com o diferente, porque a nossa verdade, enquanto sexualidade única e irrefutável, é abalada por outra, que não há como abarcar. É nesse contexto que o reconhecer e respeitar o outro como legítim@ passa a ser algo

insuportável, intolerável. É aí que surgem as manifestações homofóbicas. Segundo Oliveira e Diniz (2017):

[...] a violência física ou a injúria homofóbica e sexista são normalmente vistas como inaceitáveis e abusivas. Entretanto, sexismo e homofobia são gestados em um campo heteronormativo que resiste tanto em reconhecer a homofobia como violação de direitos humanos quanto em potencializar a escola como espaço de transformação social. (Oliveira; Diniz, 2017, p. 249).

Percebemos, nas narrativas d@s *praticantespensantes*, que, nos cotidianos escolares, ocorrem tentativas de uniformidade e homogeneização, muitas vezes abrindo brechas para práticas homofóbicas. Nesse movimento, muito pouco espaço sobra para o exercício de singularidades, para manifestação de diferenças. No entanto, como a singularidade vaza, foge, ela encontra brechas e também se movimenta nos cotidianos escolares. Entretanto, é difícil pensar em/na escola sem pensar no espaço de captura, de criação de modelos.

A sala de aula estava organizada em formato de “U”, as crianças se sentavam em torno da sala, formando a letra “U”. Um dos lados da letra “U” era composto de meninas, e o outro, de meninos. Tinha uma aluna que se sentava sempre do lado dos meninos, e também tinha um aluno que se sentava sempre do lado das meninas. [...] ela [a professora] fez uma atividade e queria separar as meninas dos meninos, e, quando isso aconteceu, a aluna não quis ir para o lado das meninas, nem o aluno [quis] ir para o lado dos meninos. [...] ela não percebeu, o que deixou as crianças muito constrangidas. A menina fechou os olhos, ficou paralisada, não saiu do lugar, logo depois, ela saiu correndo [...] (Professor@ Latrice Royale, 2016).

As práticas discursivas e não discursivas que circundam a concepção do que seja a escola apresentam limites para se pensar e trabalhar a diferença. É preciso seguir o plano, percorrer o *script*, obedecer ao roteiro, fazer valer o planejamento. Chega-se a esquecer, às vezes, que há vida nos espaços escolares; que há sonhos, ideias, desejos, e, na tentativa de uniformização, forçam-se os indivíduos a um *assujeitamento programado*. É possível escolarizar sem castrar a criatividade e os desejos das crianças?

2 *Queer*: a pi(n)tada que falta no currículo

É possível colocar uma pi(n)tada de teoria *queer* no currículo? Não seriam as cores do *queer* que fazem falta ao currículo, por isso sendo necessário dar-lhe uma pi(n)tada? Tentar colorir o currículo utilizando-se a teoria *queer* exigirá d@s *praticantespensantes* da educação um esforço, um exercício de pensamento, pois, nas palavras de Louro (2016, p. 48), “como uma teoria não propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação?”. A normalização e o ajustamento fazem parte dos objetivos da educação (Louro, 2016) e são alvos de problematização da teoria *queer*. Realizar o casamento teoria *queer* e educação

chega a ser tão complicado quanto misturar água e óleo⁷. Mas não seria o caso de agitar bem para que não fosse possível diferenciar o que seria a água e o que seria o óleo? Agitar. Agitada ficaria a educação com uma pi(n)tada de *queer*. Agitada, perturbada, excitada.

Nascida na segunda metade da década de 1980, a teoria *queer* questiona e critica o binário hétero-homo e a fixidez dos modelos identitários. Segundo Miskolci, “o termo foi cunhado por Teresa de Lauretis, em 1991, como forma de agregar um conjunto disperso e diverso de pesquisas” (Miskolci, 2015, p. 32). O termo *queer*, que na língua inglesa é uma forma pejorativa para referir-se a homossexuais, algo como “bicha”, “anormal”, “esquisito”, é alçado, então, à bandeira de resistência. O movimento *queer* contrapõe-se ao movimento homossexual no que tange ao espírito político de luta. O movimento homossexual busca a aceitação, adequando-se aos valores hegemônicos; já os *queer* questionam tais valores, que são sustentáculos da heteronormatividade. Assim, as pessoas que rejeitam as normas impostas pela sociedade são insultadas, apontadas; são *queer*, bichinhas, abjetas, anormais. Todavia, mesmo aquelas que seguem o padrão heteronormativo, ou seja, o homem *gay* tipicamente masculino e a mulher lésbica tipicamente feminina, também sentem a carga violenta e injusta dos modelos heterorreprodutivos (Miskolci, 2015, p. 25).

Nas palavras de Louro (2001, p. 546),

queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda a sua carga de estranheza e de deboche, assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se com a normalização - venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante.

Dessa maneira, torna-se impossível qualquer forma de definição, pois a teoria *queer* não pretende ser prescritiva e normativa. Ela “privilegia estratégias desconstrutivas” (Louro, 2012, p. 366), questionando a heteronormatividade compulsória da sociedade ao promover o rompimento com a lógica de binarismos.

Se a proposta é dar pi(n)tadas de *queer* no currículo, como fazê-lo considerando-se que a teoria *queer* é subversiva, não normativa, provocadora, e que o campo da educação é justamente o

⁷ Utilizamos a analogia da mistura de água e óleo para remeter ao questionamento de Louro (2016, p. 48): “Como um movimento que remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento?”. É sabido que água e óleo formam uma mistura heterogênea com duas fases: uma fase composta pela água, substância molecularmente polar; e uma fase composta pelo óleo, substância molecularmente apolar. Quando agitada a mistura de água e óleo, formam-se minúsculas partículas de água e de óleo, tornando a mistura pastosa e esbranquiçada e dando a impressão de que água e óleo se fundiram.

seu oposto, regulador, normativo, prescritivo, normalizador? Seriam possíveis essas pi(n)tadas no currículo? Louro (2012, p. 366) chama a atenção para o risco de “institucionalizar o *queer*”, pois, na tentativa inseri-lo no currículo (como sendo mais um componente da matriz curricular ou mesmo mais uma teoria das muitas existentes na área educacional), se corre o risco de comprometer seu caráter subversivo, promovendo-se, dessa maneira, sua domesticação e ajustamento a “uma organização anterior e sólida”.

A pedagogia *queer* é capaz de efetuar

uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também "diferente") e não *straight* (heterossexual, mas também "quadrado"): Ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, como testar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (Silva, 2013, p. 107).

Pensar o que ainda não foi pensado, ou mesmo o impensável, e questionar os modelos hegemônicos pautados no heterossexismo⁸ e na heteronormatividade – essa é a proposta da nova coloração. Para isso, Louro (2016) sugere “estranhar” o currículo, questionando o conhecimento dado, desconfiando, desconcertando e até mesmo transtornando o currículo.

A narrativa d@ professor@ Nicole Paige Brooks durante a sessão do Cineclube em que estava sendo exibido o filme *Minha vida em cor-de-rosa* leva-nos a pensar sobre essa questão:

[...] eu tive um aluninho que era exatamente igual ao Ludo, mas era pele escura, né, só que era todo “boyzinho”, bonitinho, cabelo encaracolado, mas na sala de aula a gente já tinha dividido as coisas dos garotos e das garotas, e, quando tinha uma coisa, assim, cor-de-rosa, ele pulava em cima e tomava mesmo, era dele, e olhe lá, hein... [...] aí, eu falava assim: “não, este aqui é da coleguinha, o teu é este aqui, ó, pega este aqui, vai nos garotos”. Ele olhava, ficava triste. Aí, quando a menina descuidava, ele ia lá e catava os brinquedos. Às vezes, quando os garotos iam brincar lá do outro lado, ele ficava sozinho no meio das cadeiras e se escondia, e ninguém mexia com ele. De repente, ele sumia, aí, eu olhava, e estava lá ele, com uma boneca na mão e as roupinhas da boneca, e ele continua exatamente igual. Ontem mesmo, estávamos no parquinho, todos juntos, e... [...] levaram lá um brinquedo cor-de-rosa, uma casinha cor-de-rosa. Pois ele catou aquela casinha e continuou com a casinha, por mais que tentássemos... [...] é o jeito dele, ninguém fala que ele tinha isso ou aquilo, aceitam-no do jeito que ele é (Professor@ Nicole Paige Brooks, 2016).

Percebe-se que Nicole parte de uma lógica binária hétero/homo, homem/mulher. Qualquer situação que fuja ao padrão instituído discursivamente e tornado hegemônico é alvo de correção, regulação. Nessa mesma lógica, tem-se que homem se relaciona com mulher, formando

⁸ Para Miskolci (2015, p. 46), o heterossexismo é a presunção de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos, que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher.

um casal, uma família, e, por conseguinte, pode gerar filhos. Contudo, essa lógica opera no binário, que entende que homem só pode relacionar-se com mulher e vice-versa (só pode no sentido de ser o “normal”, o padrão, o aceitável), mas sabe-se que não é bem assim. Estranhar o currículo não seria admitir que existem homossexuais, bissexuais e outros; estranhar o currículo, segundo Louro (2016), seria pensar que existem múltiplas sexualidades, tantas ou mais que as letras do alfabeto LGBTQIAPN+ conseguem enumerar.

Pensar a possibilidade de múltiplas sexualidades foge ao que se está acostumado, e, por isso, Silva (2013, p. 107) sugeriu “considerar o impensável”. Trata-se de estranhar, ainda, o porquê de meninos não poderem usar rosa, brincar de boneca, ser delicados, e de as meninas não poderem vestir azul, jogar bola e sentar-se com as pernas abertas. Ao sugerirmos tais questionamentos, buscamos uma problematização que chegará aos assuntos “meninos beijando meninos” e “meninas beijando meninas” – sexualidades múltiplas, assuntos impensáveis que são necessários para se realizar um exercício de pensamento.

Como havíamos dito anteriormente, a teoria *queer* não lida com prescrições, receituários de como fazer, como proceder. A ferramenta *queer* de trabalho é a desconstrução, o questionamento, a dúvida. Conforme diz Miskolci (2015, p. 47), é necessário, na educação, lançar um olhar a partir das diferenças, percebendo, inclusive nos materiais didáticos, o modo como normas, modelos e padrões são impostos. Na educação, é preciso um “olhar *queer*”, que, segundo o autor,

[...] é um olhar um insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados. Na esfera da sexualidade do desejo, a maior parte do que é reconhecido socialmente como discurso autorizado a falar é produzido dentro de uma epistemologia dominante, criada sobre essa suposta “cientificidade”, que pouco difere de um compromisso com a ordem e o poder (Miskolci, 2015, p. 47).

Trata-se de um olhar que, nas situações corriqueiras do cotidiano escolar, enxergue formas de problematizar as normas vigentes, a ordem e o poder. Essa atitude em nada se compara ao enxergar uma situação destoante da norma ou do padrão e fazer com que ela seja corrigida ou reorientada para que o sujeito destoante não seja um alvo do modelo heteronormativo. Está aí a oportunidade para exercer uma pedagogia *queer*, quando, o que é interessante, segundo Furlani (2011, p.37),

é discutir como cada identidade é construída, (des)valorizada, assumida ou não, e desconstruir o processo que estabelece a normalidade. Assim, uma postura pedagógica, baseada numa atitude *queer*, poderia ser, rigorosamente, contra qualquer forma de normatização da sexualidade. Desconstruir aqui significa desestabilizar, questionar, fragilizar, pôr em xeque. Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas (reflexivas) ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial, questionável e mutável.

Novamente, o questionamento surge como prática a ser adotada. Estratégias descentradoras e desconstrutivas. Colocar o sistema de binarismos em xeque. Tentar dar pi(n)tadas de *queer* exige que se repensem, inclusive, “os nossos modelos de recusa, mas também os de aceitação” (Miskolci, 2015, p. 61), perturbando a “familiaridade do pensamento” e pensando “fora da lógica segura” (Louro, 2016, p. 74).

3 Finalizando... não a conversa!

E agora? Como proceder em sala de aula? Qual modelo/plano seguir? Receita? Não. Não existem receitas, modelos e planos. Esses são justamente o que propomos questionar. O *queer* não opera sob a lógica dessas prescrições. Justamente sobre as prescrições, Judith Butler disse em uma entrevista:

[...] acredito que, quando a teoria começa a se tornar programática, no estilo “aqui estão minhas cinco prescrições”, e estabeleço minha tipologia, e meu capítulo final é chamado “O que deve ser feito?”, isso liquida por antecipação todo problema do contexto e da contingência, e eu realmente acho que as decisões políticas são tomadas naquele momento vivido e não podem ser previstas desde o nível da teoria. (Butler *apud* Salih, 2012, p. 206)

O desafio proposto para a execução de um currículo *queer* está aí, no fato de ele não oferecer respostas, de não dar dicas e finalizações (e manuais) e de nos inspirar, nos impelir, nos impulsionar a dar sempre outro passo. Esse desafio remete à definição de *queer* dada por Eve Sedgwick quando disse: “*queer* é um momento, é um movimento, um motivo contínuo – recorrente, vertiginoso, perturbador” (*apud* SALIH, 2012, p. 19). Nesse sentido, como proposta para *praticantespensantes* da Educação, sugerimos problematizar, cotidianamente, verdades heteronormativas e, assim, sair do lugar comum, abandonar o comodismo e as zonas de conforto, deixar de realizar sempre o “mais do mesmo” e reconhecer a diferença onde já existe diferença. Ações desse tipo efetuam-se na transformação de si, no devir, no tornar-se outro.

Problematizar, desconstruir, questionar a heteronormatividade, a homofobia, gênero e sexualidades, foram os objetivos deste artigo e da pesquisa realizada, em uma tentativa de enfraquecer o tão difundido discurso de tolerância às diferenças. O tolerante coloca-se na posição de superior, pois tolera o diferente. Diz Sartre (1999, p. 507-508):

Não se deve supor, porém, que uma moral da “permissividade” e da tolerância iria respeitar mais a liberdade do outro: uma vez que existo, estabeleço um limite de fato à liberdade do outro, sou este limite, e cada um dos meus projetos delinea este limite à volta do outro: a caridade, a permissividade, a tolerância – ou toda atitude abstencionista – são projetos meus que me comprometem e comprometem o outro na sua aquiescência. Realizar a tolerância à volta do outro é fazer com que este seja arremessado à força em um mundo tolerante. É privá-lo por princípio dessas livres possibilidades de resistência corajosa, de perseverança, de afirmação de si, que ele teria oportunidade de desenvolver em um mundo de intolerância (Sartre, 1999, p. 507-508).

Reconhecer a diferença é o caminho. Somos diferença, e o reconhecimento dessa diferença que existe em nós é chave para construirmos um mundo onde cores diversas e distintas sejam visibilizadas. Reconhecendo-nos e não buscando algo fora de nós, de nossa real existência, teremos um currículo arco-íris. O cotidiano da escola já é isso, cheio de brilhos e multicolor. Que essas cintilações sejam visualizadas, reconhecidas, para que práticas de vida e existência outras sejam potencializadas. A proposta deste artigo é que vejamos os corpos que habitam as escolas como obras de arte! Que esses corpos tenham o direito de ser pintados com estéticas de existências próprias, garantindo-lhes práticas de liberdade.

Desejamos que a pedagogia *queer* faça parte do cotidiano d@*s praticantespensantes* da Educação, que neste artigo assumiram nomes de *drag queens*, para que possam também assumir a performatividade das *drags*, que subvertem a cultura ao fabricarem seus corpos, realizando uma paródia do corpo que se “copia”. Sobre a figura da *drag queen*, diz Louro (2016, p. 89):

a figura da *drag-queen* permite pensar sobre os gêneros e a sexualidade: ela permite questionar a questão a essência ou autenticidade dessas dimensões e refletir sobre seu caráter construído. [...] Sua figura estranha e insólita ajuda a lembrar que as formas como nos apresentamos como sujeitos de gênero e sexualidade são, sempre, formas inventadas e sancionadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos.

Que a performatividade das *drags*, ao fabricarem seu corpo, subvertendo a lógica dos gêneros, possa ser tomada de exemplo para que possamos “fabricar currículos” multicoloridos e alegres. Multicoloridos e alegres como aquel@s que foram trazid@s para esta conversa, que sustentaram nossos argumentos, que nos motivaram a ir adiante, nos moveram, nos tornaram outros.

Esperamos que a ressonância deste texto nos permita o deleite da continuação desta conversa, para que possamos “expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença” (Larrosa, 2015, p. 143).

Referências

- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 31, p. 1195-1212. Out/dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf> Acesso em: 19 jul. 2017.
- BARREIRA, Marília Maia Lincoln. *Heteronormatividade e homofobia na educação básica pública*. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644> Acesso em: 19 jan. 2017.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In. LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. (Orgs). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Folha de São Paulo, 27 jun. 1999. Disponível em: <<http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/21/ehMJC3obn7/eabed93b9c29c98ebcb0c5f0fa9ee2b9.pdf> Acesso em: 05 mar. 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In. MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Orgs.). *Discurso fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge. O Reconhecimento da Diversidade Sexual e a Problematização da Homofobia no Contexto Escolar. In: RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M. R. S., SOUZA, N. G. S., GOELLNER, S. V., SOUZA, J. F. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.
- KATZ, Jonathan Ned. *A invenção da heterossexualidade*. Trad. Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria queer: uma política pós-identitária para educação*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências*. Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87> Acesso em: 11 set. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2.ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Débora. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 39. n. 1. p. 241-256. jan/mar, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a14.pdf> Acesso em: 4 abr. 2017.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o Nada*. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10> Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O fim das metanarrativas: o pós-modernismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3 ed. pp. 111-116. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.