

Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar¹

Fernando Seffner^{II}

Resumo

Este artigo aborda os desafios enfrentados quando se busca modificar os regimes de desigualdade na escola envolvendo atributos de gênero e sexualidade. Utiliza-se a etnografia de cenas escolares em três escolas públicas de Porto Alegre, as quais são palco de ações autotaxadas como de “combate à homofobia”, “respeito pela diversidade” e “inclusão para todos”. Não se trata de fazer uma avaliação das políticas públicas, uma vez que há pouca envergadura do trabalho de campo, mas a reflexão sobre o que foi observado e relatado tem importância como insumo de monitoramento e avaliação das ações, bem como para estimular a reflexão teórica acerca das categorias conceituais em que tais ações se baseiam. O texto está estruturado em três unidades. Na primeira, percorre-se parte da complexa discussão conceitual e política que hoje envolve categorias como diferença, diversidade, inclusão, igualdade e desigualdade, em articulação com as categorias do campo específico: gênero, sexualidade e masculinidades no espaço escolar. Na segunda unidade, explicita-se o método de etnografia de cenas escolares, situando o contexto das escolas e dos grupos de alunos. A terceira narra algumas cenas, articulando seu conteúdo com questões de ordem teórica e com diretrizes de políticas públicas vigentes na área. A principal hipótese aqui desenvolvida é de que as ações escolares parecem querer valorizar a diversidade sem tocar no estatuto da heteronormatividade, o que compromete seu alcance.

Palavras-chave

Escola – Heteronormatividade – Diversidade de gênero – Diversidade sexual – Políticas públicas.

I- Agradeço aos(as) professores(as) e alunos(as) das escolas públicas pesquisadas, bem como aos estagiários e às estagiárias do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sempre disponíveis para conversar com o pesquisador.

II- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
Contato: fernandoseffner@gmail.com

Follow me, the good ones: trouble and sorrow in confronting heteronormativity in the school environment'

Fernando Seffner^{II}

Abstract

This paper addresses the challenges one faces when attempting to change the basis of inequality in school associated with attributes of gender and sexuality. Ethnographic procedures are utilized to describe school scenes in three public schools in the city Porto Alegre, which are the stage where actions self-rated as intended to “fight homophobia”, “respect towards diversity” and “inclusion of all”. The aim is not evaluate public policies, since there is little span of field work, instead the reflection on what has been observed and reported is important as an input for monitoring and assessing actions, as well as to stimulate theoretical thinking about the conceptual categories on which such actions are based. The text is structured in three units. The first one deals with the complex conceptual and political discussion that currently involves categories such as difference, diversity, inclusion, equality and inequality, in articulation with the specific field categories: genders, sexuality and masculinities in the school environment. The second unit brings the ethnographic method for school scenes, assigning the context of the schools and groups of students. The third unit narrates some scenes and articulates their contents with theoretical issues and guidelines of the public policies currently in force for the subject. The main hypothesis developed herein is that school actions seem to praise diversity without touching the status of heteronormativity, which adversely affects its outreach.

Keywords

School – Heteronormativity – Gender diversity – Sexual diversity – Public policies.

I- *I thank the teachers and students from the schools involved in the research, as well as the interns from the bachelor's course on History at the Federal University of Rio Grande do Sul, always available to talk with the researcher.*

II- *Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brazil.
Contact: fernandoseffner@gmail.com*

Isso, isso, isso!

O texto analisa desafios que se colocam quando se busca modificar os regimes de desigualdade na escola em relação a atributos de gênero e sexualidade. Para tanto, flagra reações a programas implantados no cenário educacional, a partir da etnografia de cenas escolares em três escolas públicas de Porto Alegre, as quais são palco de ações autoclassificadas como de “combate à homofobia”, “respeito pela diversidade” ou, ainda, “inclusão para todos”.¹ Não se trata de fazer uma avaliação das políticas públicas, uma vez que há pouca envergadura do trabalho de campo e principalmente porque não se procede ao exame da conexão direta entre as ações realizadas nas escolas e as manifestações dos alunos capturadas pela etnografia. Mas a reflexão pode ser valiosa como insumo de monitoramento e avaliação das ações, bem como para estimular a reflexão teórica acerca das categorias conceituais e das estratégias em que tais ações se baseiam. O texto apresenta elementos da trajetória de pesquisa recente do autor, buscando debater certos temas a partir do recurso à etnografia de cenas escolares, como se pode ver em Seffner (2011a, 2011b), Ferrari e Seffner (2010) e Seffner (2010b).

Coerente com a tradição de pesquisa em que estou inserido no PPGEDU/UFRGS,² a discussão centra-se nos processos culturais e pedagógicos de produção, manutenção e modificação das masculinidades, com especial ênfase para as relações entre masculinidade, corpo e sexualidade. As cenas etnografadas abordam principalmente as falas e as ações dos garotos na escola, narradas diretamente ao pesquisador por eles próprios ou por professores, sem perder de vista os aspectos necessariamente relacionais das questões de gênero e sexualidade. Os garotos, quando falam de sua masculinidade,

estão também construindo atributos de feminilidade em relação aos quais, em geral, desejam mostrar distância ou superioridade. Não foi objetivo da pesquisa conferir a veracidade das orientações sexuais indicadas. As afirmações dos alunos foram tomadas como modos de dizer de si plenamente válidos e operou-se com a identidade autoatribuída de cada um.

A abordagem está estruturada em três unidades. Na primeira, percorre-se parte da discussão conceitual e política que envolve diferença, diversidade e inclusão, em articulação com as categorias do campo específico: gênero e sexualidade no espaço escolar. Na segunda unidade, explicita-se o método de etnografia de cenas escolares, situando o contexto das escolas. A terceira narra cenas escolares, articulando seu conteúdo com questões de ordem teórica e com diretrizes de políticas públicas vigentes na área. Como título e subtítulos do texto, utilizo frases do personagem de televisão Chapolin Colorado.³ O motivo pelo qual são utilizadas expressões desse personagem revela a origem dos equívocos e apuros que, em meu entender, cercam muitas ações de combate à desigualdade e à homofobia no ambiente escolar: mesmo feitas com ótimas intenções, elas por vezes levam a resultados atrapalhados, e isso talvez se deva ao fato de que as boas intenções contêm em si algo de ingenuidade para com os mecanismos da heteronormatividade.

E os olhos como são? São azuis, um pouco esverdeados, talvez um pouco cinzentos, mas em compensação são bem negros.

Na estruturação das ações de combate à homofobia no espaço escolar, articula-se uma rede conceitual que envolve categorias como diferença, diversidade, inclusão, igualdade, desigualdade e visibilidade, em associação com as categorias do campo específico: gênero, sexualidade e masculinidades no espaço escolar.

1- O uso de aspas duplas marca termos, expressões e falas dos informantes ou da mídia coletados oralmente ou anotados com base em cartazes ou materiais escritos encontrados nas escolas pesquisadas.

2- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

3- Herói de uma série televisiva mexicana bastante conhecida no Brasil, interpretado pelo ator Roberto Gómez Bolaños.

Nesse espaço, tais ações entram fazendo interface com outros conceitos: currículo, aprendizagens, avaliação, disciplinas, projetos pedagógicos, professores(as), alunos(as),⁴ escola pública, cidadania, progressão, retenção, laicidade do Estado etc. Para além de conceitos da área das ciências humanas, identidade, diversidade, diferença e inclusão constituem bandeiras políticas de muitos movimentos sociais, sendo também, recentemente, termos-chave no desenho de políticas públicas de educação. As questões de gênero e sexualidade – nos últimos anos, sobretudo aquelas que envolvem a homossexualidade masculina – politizaram-se enormemente, provocando debates que opõem grupos organizados, lideranças políticas, lideranças religiosas, diretrizes das Nações Unidas e políticas públicas, com variados impactos no sistema escolar público. Tal inflação no uso desses termos levanta muitos desafios analíticos, em particular no campo da educação, fortemente atravessado por demandas políticas. O regime de acesso universal ao ensino fundamental, por força da obrigatoriedade constitucional conquistada em 1988, também colaborou para a visibilidade de novos públicos na escola, como alunos e alunas que se reconhecem homossexuais, professores e professoras que se assumem travestis e transexuais,⁵ gerando novos embates. Esta é a diretriz da escola republicana: um espaço público de negociação das diferenças.

A conversão desses conceitos em bandeiras políticas provoca crise de sentidos, recusas inflamadas ou adesões entusiasmadas. Para muitos, a inclusão é objetivo a ser alcançado a todo custo; para outros, é terrível armadilha de normalização, fazendo desaparecer as diferenças e a originalidade de cada ator social. Para uns, a afirmação da diversidade é armadilha e sinal de enfraquecimento das lutas; para outros, é sinônimo de autonomia dos agentes, que querem falar por si e não mais aceitam

4- A declinação de gênero não foi utilizada de modo intensivo ao longo de todo o artigo. Ela está feita em alguns momentos do texto, alertando periodicamente o leitor ou a leitora que se trata de professores e professoras, alunos e alunas.

5- Recomendo a nota de pesquisa apresentada em Reidel (2012).

atributos ditados de cima para baixo. Para alguns, classes tão heterogêneas nas escolas públicas acarretam a perda de qualidade; para outros, é a partir dessa heterogeneidade que se poderá construir um referencial de qualidade inclusivo. Historicamente, a escola foi marcada por princípios de homogeneidade, e muitos acreditam que só se pode ensinar de modo produtivo em classes homogêneas, onde as crianças têm a mesma idade, compartilham dos mesmos referenciais culturais, têm a mesma religião, são todas heterossexuais, são da mesma classe social, vêm de famílias igualmente “estruturadas” e, por conta disso, aprenderiam todas “na mesma velocidade” e “do mesmo jeito”.

Para a maioria dos professores, a diversidade na sala de aula constitui um enorme desafio: alunos com idades diversas (como ocorre em classes de educação de jovens e adultos); alunos com pertencimentos religiosos diferenciados (que não necessariamente se identificam com o crucifixo que fica acima do quadro negro); alunos e alunas que não são todos heterossexuais (portanto, não necessariamente expressam afetos e desejos da mesma forma); alunos que não necessariamente têm a mesma cor de pele (e que podem ter opiniões muito diversas sobre cotas para o acesso ao ensino superior, por exemplo); alunos(as) que não necessariamente provêm de famílias com um mesmo perfil (e que talvez não venham a desenhar uma família ao estilo propaganda de margarina, pois podem ter irmãos de mães ou de pais diferentes, todos convivendo na mesma família); alunos que não necessariamente pertencem às mesmas culturas juvenis (podendo estar sentados, lado a lado, funkeiros, roqueiros, pagodeiros, adoradores ou inimigos de Lady Gaga, usuários de drogas e integrantes da “geração saúde”).

Tudo isso até seria simples se fossem apenas conceitos, mas, como já frisado aqui, falar em diversidade (“respeito à diversidade” ou “reduzir a diversidade”) é também falar em bandeiras de luta, sem esquecer que atrás da ideia de inclusão temos um mundo de possibilidades: todos devem ser incluídos? Mas alguns

parecem ser mais “merecedores” de inclusão do que outros. Não será necessário que cada um demonstre “esforço” para ser incluído? Ou basta ser criança e já ter direito a estar na escola? Alguns parecem que “se esforcem por serem excluídos”; não seria o caso de então retirá-los da escola, afinal, não querem estudar e estão ali apenas para “bagunçar”? Todas essas questões complicam-se sobremaneira quando cruzadas com as questões de gênero e sexualidade. Uma coisa é falar da inclusão e do respeito à diferença das pessoas deficientes, aquelas portadoras de necessidades especiais, cadeirantes, alunos com surdez ou redução visual, alunos com algum comprometimento cognitivo. Nesses casos, mesmo reconhecendo os desafios de aprendizagem e permanência na escola, em geral, há unanimidade na defesa de sua inclusão. Afinal, eles não são “culpados” por aquele atributo que os diferencia.

Mas quando se está diante de um menino que deseja vestir-se de menina e não gosta de futebol na aula de educação física, ou de uma menina que claramente manifesta sua preferência afetiva por outras meninas, a crença na inclusão balança e podem surgir duas posições: busca-se ou excluir esses diferentes, porque causam muita perturbação no cenário escolar, ou exigir que “entrem nos eixos” e “se esforcem por ter um comportamento adequado” para que possam ter os “benefícios” da inclusão, que é percebida como ato benemerente, e não como direito. As questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade andam de braços dados na escola – assim como na sociedade em geral – com os valores morais e religiosos, o que explica manifestações que qualifico de quase pânico moral: se Rafael, numa classe de educação infantil, certo dia, na hora de escolher uma fantasia, enfiou-se num vestido, a professora já percebe aí o primeiro passo em direção à homossexualidade, e o pânico se instala. Fica-se na obrigação de intervir, porque todos sabem que “é de pequenino que se torce o pepino”. Se a menina do primeiro ano do ensino fundamental insiste em jogar futebol ou, pior ainda, se

ela joga futebol muito bem, ninguém se lembra de que pode haver ali uma futura Marta,⁶ mas já se vê a “lésbica-sapatona-caminhoneira” que depois vai sair agarrando todas as demais meninas, e talvez até as professoras!

Os conceitos que estruturam as ações dos programas de valorização da diversidade e de combate à homofobia estão situados num campo de luta. No escopo deste artigo, não é possível precisar extensamente as definições de todos os conceitos mencionados,⁷ mas ofereceu-se a seguir uma abordagem de seus aspectos essenciais. O conceito de identidade é normalmente utilizado em seu viés cultural, ou seja, como identidade culturalmente construída no interior de relações de poder, em referência a homens gays, mulheres lésbicas, travestis e transexuais, bissexuais ou intersex. Entretanto, o modo como esse conceito transita nas falas e nos documentos favorece uma apropriação com atributos mais essencialistas, seja por ele se vincular a uma identidade biológica (em formulações como “os homossexuais possuem um desenho de cérebro particular”, “os homossexuais nascem assim” ou “a homossexualidade está presente em todos os grupos animais”), seja por se vincular a uma identidade psicológica (em formulações como “os homossexuais são fruto de configurações familiares específicas”), seja porque existe um essencialismo cultural que, embora fale em construções culturais (e, portanto, históricas), afirma coisas como “a homossexualidade existe desde a Grécia Antiga” ou “temos registros que mostram que os índios praticavam a homossexualidade antes da chegada de Cabral”.

Notadamente nos discursos militantes, reivindicam-se por vezes uma espécie de essencialismo estratégico (MISKOLCI, 2010): ao mesmo tempo em que se reconhece que a identidade é cultural, transitória, historicamente situada e fruto de interpelações, apela-se para

6- Marta Vieira da Silva, jogadora de futebol brasileira, diversas vezes considerada a melhor futebolista do mundo.

7- Para um alargamento da discussão, remetemos aos trabalhos de Junqueira (2009) e de Ribeiro e Santos (2011).

uma essencialidade da homossexualidade, com o objetivo de unificar sob essa bandeira diferentes indivíduos (mulheres, homens, negros, brancos, ricos, pobres, ateus, evangélicos, afro religiosos, jovens, velhos, magros, gordos, bonitos, feios, ativos, passivos, flexíveis etc.) e, com isso, obter mais força na reivindicação, deixando em segundo plano as óbvias divergências que podem existir entre gays jovens e velhos, ricos ou pobres etc. Parte dos conceitos em que se amparam as ações de combate à homofobia nas escolas guarda estreita relação com a luta LGBT no Brasil e, dessa forma, pode estar a serviço de lógicas políticas contingentes, experimentando uma labilidade que faz com que a mesma palavra possa ser azul, verde, vermelha, negra ou dourada, o que explica o título deste tópico.

Articulado à noção de identidade, temos o conceito de diferença. Esta é entendida como processo cultural e de distribuição de poder – mobilizando as divisões de raça, classe, cor da pele, geração, gênero, sexualidade, pertencimento religioso, entre outras – conforme o contexto analisado, onde algumas diferenças podem significar mais do que outras. No Brasil, poucas vezes necessitamos marcar o pertencimento à nacionalidade brasileira, mas isso pode tornar-se importante quando estamos em outro país. Marcar a diferença de orientação sexual – ser heterossexual, ser homossexual – poderá emergir como algo importante a depender do contexto, conforme se verificará nas cenas analisadas a seguir. Identidade e diferença guardam conexão com o regime de heteronormatividade, entendida 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 do-

entes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc.

Examinando a estruturação das políticas públicas de inclusão no âmbito educacional, podemos distinguir três movimentos (PINTO, 1999): nomear, reconhecer, incluir. Em coerência com isso, na composição de muitos programas nas escolas, encontramos esforços de nomeação (definir ou esclarecer o que é a homossexualidade, de onde vem, qual sua origem, o que é ser lésbica, o que é transexualidade etc.), um conjunto de estratégias de reconhecimento (o que fazem, como são, quais são seus problemas, como se organizam, o que reivindicam) e mecanismos de inclusão (aceitar, valorizar, respeitar, observar os direitos humanos, deixar viver, incluir nos benefícios já existentes para o restante da população, proteger das agressões, assegurar a permanência na escola, garantir o direito às aprendizagens etc.). As políticas de inclusão comportam, obviamente, procedimentos de localização, policiamento e controle, mesmo quando guiadas por boas intenções. E isso gera efeitos, é percebido por alunos e professores e causa situações inusitadas, o que é capturado nas cenas etnografadas.

Todos os meus movimentos são friamente calculados

Cabem aqui considerações sobre o método de etnografia de cenas escolares e sobre o contexto das escolas e dos grupos de alunos. Ocupar-se com a observação, a descrição e a reflexão de cenas escolares é tarefa que impacta positivamente a construção da experiência docente. Podemos pensar a experiência não como o que nos acontece, mas como o que fazemos com aquilo que nos acontece. Nesse sentido, lecionar muitos anos pode não acrescentar experiência docente. A experiência vem da reflexão sobre os acontecimentos dessa trajetória. Parte desses acontecimentos constitui-se de cenas que o professor assiste no ambiente escolar e que podem ser boas para refletir sobre determinadas questões, bem como para estabelecer

uma compreensão sobre sua prática. As cenas são os dados que alimentam as pesquisas e, para tanto, necessitam ser convenientemente anotadas, discutidas, analisadas e colocadas em conexão com leituras e discussões acadêmicas. A sala de aula pode ser vista como um laboratório onde o professor vai coletando cenas, situações, e anotando-as num diário de campo para futura análise. As cenas podem ser dos mais diversos tipos: disciplinares, ligadas a questões de aprendizagem, ligadas à sociabilidade entre os alunos, envolvendo posições políticas dos alunos em temas da atualidade etc. O presente texto ocupa-se de narrar e analisar cenas onde estão envolvidas negociações de atributos de gênero e sexualidade.

O método de observação, seleção e registro descritivo das cenas apoia-se em discussões referenciadas na etnografia cultural e está mais detalhado em Seffner (2010a). Em síntese, observar e efetuar o registro adequado para posterior análise exige alguns procedimentos, dentre os quais se destacam: desenvolvimento da noção de estranhamento para com os acontecimentos escolares; estabelecimento de direções de observação (no caso deste texto, questões de gênero e sexualidade); manutenção de uma rotina de observação e de um diário de campo; descrições do contexto e dos principais atores envolvidos na cena; atenção para elementos recorrentes nas cenas, bem como para imprevistos, novidades ou surpresas; atenção para a delimitação da cena, desde o momento em que ela tem início até sua finalização.

Pensar o professor como um observador atento de cenas escolares busca agregar valor ao saber docente e à constituição de um professor pesquisador. Por saber docente, na esteira de Tardif (2003), entende-se aquele conjunto de aprendizados que o dia a dia da docência proporciona e que, em geral, não são sistematizados nem valorizados, por estarem ligados à esfera de conhecimentos práticos tais como: a gestão da classe de alunos; os procedimentos pedagógicos e avaliativos estratégicos (ou aqueles que o professor percebe que se mostram mais produtivos

em sala de aula); a sempre complicada negociação da disciplina e da condução das tarefas escolares; a aprendizagem de gírias, gostos musicais, referências culturais dos alunos. Enfim, trata-se de conhecimentos que constituem o saber fazer do professor, que auxiliam no encaminhamento prático de soluções e nos quais pode (ou não) estar impressa uma forte marca de autoria (no caso, por exemplo, de professores(as) que buscam construir um estilo de atuação).

Infelizmente, os professores do ensino fundamental e do ensino médio poucas vezes convertem o que lhes acontece em motivo de reflexão. Em geral, tudo o que acontece na escola e, em especial, na sala de aula colabora para alimentar o circuito da queixa, que termina por ocupar o lugar do pensamento (FERNANDEZ, 1994). Por conta disso, a maioria dos docentes vai apenas “sofrendo” os anos de magistério, jamais convertendo em experiência o que lhes acontece. Uma carreira docente com um mínimo de qualidade profissional e pessoal deve envolver a formação de um professor pesquisador capaz de refletir sobre sua prática. Se o professor não se sentir como produtor de conhecimentos, jamais será capaz de gerar uma boa experiência docente (assim como o professor que não tem gosto pela leitura jamais conseguirá contribuir de modo efetivo para que seus alunos leiam). De modo sucinto, exerço minha função de pesquisador abrindo bem os olhos e os ouvidos quando das incursões nas escolas possibilitadas pelos momentos de supervisão dos estágios docentes, e recolho todo tipo de cena a partir de alguns interesses temáticos específicos.⁸

As cenas trabalhadas neste texto foram coletadas em três escolas públicas de Porto Alegre, duas delas localizadas em área central

8- Sou professor do curso de Licenciatura em História e atuo em disciplinas de orientação de estágio docente. A cada semestre, tenho oportunidade de supervisionar diretamente os alunos, assistindo a uma ou duas aulas de cada um deles. Dessa forma, compareço à escola em horário previamente agendado, sento-me no fundo da sala de aula e observo o estagiário em seu trabalho docente. Tais visitas também oportunizam circular pela escola, conversar com professores, observar rituais escolares, momentos de recreio, entrada e saída de crianças na escola etc. Todas as cenas aqui narradas foram diretamente assistidas por mim e anotadas em meu diário de campo.

da cidade e a terceira em bairro afastado. Todas atendem clientela de classe média baixa. Uma é escola exclusiva de ensino médio, outra é exclusiva de ensino fundamental e a terceira conta com todas as séries da educação básica. Nas três escolas, há ações de combate à homofobia, de valorização da diversidade de gênero e sexual e de respeito aos direitos humanos, todas elas vinculadas às diretrizes do *Programa Brasil Sem Homofobia*.⁹ Ao longo dos anos, o trabalho desenvolvido nas escolas experimentou várias interrupções, devido à transferência de professores, ao desinteresse ou interesse de docentes, às parcerias eventuais com organizações não governamentais LGBT, ao atendimento a projetos do governo estadual ou federal e à disponibilidade de verbas e materiais instrucionais. De todo modo, pode-se dizer que, nos últimos cinco anos, nas três escolas sempre ocorreram algumas ações e campanhas ligadas a tais temas. Assim, cartazes, palestras com convidados e atividades envolvendo questões de gênero, sexualidade e direitos humanos estiveram presentes no cotidiano escolar desses três estabelecimentos, afetando as classes de alunos. As cenas estão aqui narradas sem localização específica da escola em questão, enfatizando-se pelo título o que se deseja debater. Todos os nomes de alunos citados são fictícios. A linguagem de descrição das cenas é um tanto coloquial, fruto das anotações no diário de campo.

Finalizo esta seção enfatizando seu título, que discute a metodologia da pesquisa: “todos os meus movimentos são friamente calculados”. Embora o registro das cenas esteja pensado como metodologia de inspiração etnográfica que opera com objetividade, rigor e precisão, os imprevistos de uma sala de aula produzem o sabor do inesperado e da surpresa, arrastando por vezes o próprio pesquisador, que, colhido na esteira das contingências, atua “mais por sorte do que por juízo”, tal como o Chapolin Colorado.

9- *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*. Consiste em um programa do governo federal, no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Informações disponíveis em: <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/brasilsem>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Não contavam com minha astúcia!

Primeira cena: de como as categorias utilizadas nos materiais instrucionais são reprocessadas e ressignificadas pelos alunos, podendo servir a outras lógicas. Turma de 8º ano do ensino fundamental, turbulenta, segunda-feira pela manhã. Ontem tivemos um GRENAL¹⁰ disputado, que terminou em empate. A quase totalidade dos meninos e muitas meninas estão com camisetas de algum dos dois times. Brincadeiras, provocações e uso de palavrões referindo atributos do jogo a questões de sexo. Os garotos, particularmente, usam metáforas sexuais (*meter, cravar, traçar*) para se referirem ao que pretendem fazer com os adversários, por conta do novo GRENAL que deverá acontecer nos próximos dias e que decidirá o campeão. Um garoto nitidamente mais delicado e reservado – Diogo –, sentado exatamente em frente à mesa do professor, assiste a tudo sem dizer nada, e parece não encontrar companhia adequada na sala de aula, em especial neste momento, em que todos estão tão agitados. Tudo isso ocorre enquanto o professor estagiário de costas para a turma escreve algumas instruções no quadro e faz a chamada, ao mesmo tempo em que atende um ou outro aluno com reclamações sobre notas. A classe está um pouco “por sua própria conta”. Estou sentado ao fundo da sala, rodeado por esta turbulência. Em dado momento, um aluno diz: “a gente vai fazer com os gremistas o que o Diogo gosta que façam com ele”. Todos riem, cúmplices. Diogo muito provavelmente não escutou, está sentado lá na frente. Outro aluno retruca que “os gremistas vão ser minoria sexual no próximo jogo”, referindo-se ao fato de que o próximo jogo vai acontecer no estádio do Internacional e, então, os torcedores do Grêmio serão minoria. Outro diz: “lá não tem defesa das minorias”. E todos riem. Outro complementa dizendo que “ser maioria é bombar”, e ainda outro afirma que “o lance é ser maioria, sempre, e maioria é Inter”, talvez se referindo ao

10- Clássico do futebol gaúcho, entre os times Grêmio e Internacional.

fato de que o Internacional tem mais sócios do que o Grêmio. O professor estagiário encara a turma e começa a falar da matéria que vai abordar; a conversa se interrompe e não é retomada até o final da aula.

As noções de *maioria* e *minoría* são metáforas bélicas, entendidas na ótica de uma geopolítica de ataque e defesa. Ao contrário do que insistem os programas de direitos humanos na escola, o linguajar é apropriado numa lógica que valoriza o pertencimento à maioria para oprimir a minoria. Outro elemento aqui presente é o afastamento entre o que se diz, o que se faz e o que se valoriza no interior da escola, e o que prevalece na “vida lá fora”. Conforme já tratado extensamente na bibliografia educacional – vale lembrar obras clássicas inspiradas no pensamento de Paulo Freire, como a de Ceccon (1991) –, uma parte importante do que é aprendido na escola é vista como sem valor no mundo “lá fora”, assim como uma parte enorme de conhecimentos e questões do “mundo lá fora” não entra e não é problematizada na escola. Pode até ser, como mostram outras cenas do acervo, que no ambiente escolar esses garotos respeitem meninos como Diogo. Mas da porta para fora da escola a regra é outra. Parte do que já assisti em atividades dedicadas a valorizar o respeito pela diferença e a atenção aos direitos humanos traz certa marca de “politicamente correto” e não permite que os aprendizados sejam levados para fora do cenário escolar, que igualmente não é visto como laboratório para questões da vida. Duas considerações podem ajudar a modificar essa situação: trazer para análise situações do “mundo lá de fora” que envolvam a maioria, não ficando refém de análises sobre os problemas da minoria e mostrando as conexões entre maioria e minoria. Nessa cena, a categoria de minoria – ligada de modo positivo à noção de valorização da diversidade na maior parte dos discursos e das ações no âmbito do *Programa Brasil Sem Homofobia* – foi ressignificada pelos alunos, sendo a ela atribuída uma sinalização negativa em oposição à noção de maioria, que foi então positivada.

Segunda cena: das surpreendentes estratégias mobilizadas para “conter” a diferença. Chego mais cedo para observar minha estagiária e fico conversando com duas professoras que na escola estiveram envolvidas em ações de combate à homofobia e já participaram de seminários oferecidos na Faculdade de Educação acerca de gênero e sexualidade. Uma delas me conta um “caso” acontecido em turma de crianças do 1º ano do ensino fundamental. A professora regente da classe chamou a mãe de Felipe para conversar sobre certos comportamentos agressivos que vinham acontecendo na relação de seu filho com os colegas da turma. Felipe brigava muito, agredia os colegas, usava palavrões com frequência, desobedecia à professora. Frequenta essa turma outro menino, Paulo, que gosta de brincar de bonecas com as meninas. Para surpresa da professora, a mãe de Felipe atribuiu a agressividade do filho à presença de Paulo e ao seu comportamento tido como feminino, uma vez que tal situação deixava seu filho bastante “irritado e nervoso”. Isso para ela era compreensível, visto que o comportamento de Paulo não era normal. É importante destacar que as situações de conflito envolvendo Felipe não ocorriam de forma exclusiva ou persecutória com relação a Paulo e tampouco eram justificadas por Felipe em função de qualquer comportamento de Paulo. As professoras que me contaram o caso concluíram que quem de fato parecia ficar “irritada e nervosa” era a mãe de Felipe, devido à presença de Paulo na classe. Indo adiante, a mãe de Felipe insinuou que o comportamento delicado de Paulo estaria sendo “estimulado” na escola, por causa dos cartazes que falavam em respeito à diferença, valorização da diversidade, direitos humanos etc. A essa altura da conversa, a professora regente da turma entrou na sala dos professores e foi logo acolhida em nosso bate-papo. Ela acrescentou algo que não sabíamos. Meses antes, os pais de Paulo tinham conversado com ela e pedido sua ajuda para estimular Paulo a fazer “coisas de menino”, evitando tantas brincadeiras com bonecas e o convívio com as meninas. Segundo os

pais de Paulo, teria sido o psicólogo do menino quem teria pedido que o garoto fosse estimulado nesse sentido, e eles contavam com a ajuda da escola. Nesse momento, a sirene tocou, anunciando o início das aulas, e tivemos de encerrar a conversa.

A escola tem a guarda das crianças durante o período das aulas. Os(as) professores(as) são adultos de referência, educam segundo diretrizes das políticas públicas. Por mais que se deixem chamar de “tias” ou “tios”, eles e elas não fazem parte da família, e os aprendizados escolares não são a mera continuação do que se ensina em casa. Quando se abordam temas que implicam valores morais, a colisão com a moralidade familiar está sempre presente. Mais ainda, a escola está cercada de outros agentes da moral: padres e pastores, psicólogos, políticos de todo tipo, médicos, lideranças comunitárias, jornalistas e repórteres etc. Muitos alunos experimentam boa parte da vida afetiva na escola ou em atividades a ela relacionadas, como passeios e festas. A escola é um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual. Num caso como o narrado, percebe-se como se exerce uma vigilância sobre as ações escolares no terreno do gênero e da sexualidade, e como as professoras ficam cercadas tanto pela família quanto por outros profissionais, os quais desejam a adesão delas no sentido de “reforçar” a orientação considerada “correta” para as crianças, que é sempre a heteronormatividade. O papel tradicional da escola está mais voltado a coibir do que a estimular essas experimentações em termos de gênero e sexualidade. Não há como fazer programas de combate à homofobia sem envolver as famílias, o que constitui um notável desafio e, na maior parte das vezes, não é feito. Por conta disso, o alcance das ações escolares se enfraquece, pois elas passam a ser questionadas por numerosos atores sociais.

Terceira cena: falar de sexualidade pode implicar visibilidade, e visibilidade pode implicar acréscimo de vulnerabilidade pessoal.

Após a observação da aula de uma estagiária, duas professoras da escola pediram para conversar comigo. Elas já convidaram algumas lideranças gays para falas e distribuição de materiais junto aos alunos. Disseram-se bastante atrapalhadas com certos resultados das ações que haviam feito. Em particular, recordaram que o que as havia estimulado a envolver-se nisso tudo era um histórico de ofensas e agressões ocorridas na escola, sofridas tanto por alguns meninos mais delicados, quanto por algumas meninas que manifestaram desejo de namorar outras e que foram amplamente criticadas, sobretudo pelos professores, gerando situações muito complicadas e vexatórias na escola. No ver dessas professoras, tais alunos e alunas que sofreram problemas deveriam ser os mais beneficiados por todas as ações que elas já haviam promovido na escola. Ocorre que elas vêm percebendo que as coisas não são bem assim. Em mais de uma oportunidade, essas supostas “vítimas” das agressões manifestaram desconforto com a visibilidade que adquiriram e relataram fatos que entristeceram as professoras. Um aluno chamado Renato reclamou que em duas situações, quando elas trouxeram uma liderança gay para uma entrevista coletiva e quando elas passaram alguns vídeos de campanhas contra a homofobia, os demais colegas de sua turma – tanto meninos quanto meninas – alegaram que tudo aquilo era feito “por causa do Renato”. Uma menina amiga de Renato disse que ela “preferia aula de matemática, ao invés de ficar falando dessas coisas”, porque, “afinal, o que tinha que ser feito era punir os guris que faziam agressões, e pronto, e as professoras, em vez de fazer isso, ficavam agora tirando eles das aulas para estas palestras”, o que evidentemente deixou Renato muito constrangido. Mais ainda, as professoras me mostraram uma carta de outro aluno, Pedro, em que ele discorria sobre uma série de enfrentamentos que teve para assumir sua homossexualidade; da carta, elas ressaltaram um trecho sobre o qual haviam conversado com Pedro, que dizia o seguinte:

uma cena que me marcou muito antes dos meus 17 anos foi quando eu tinha ficado com um guri e ele queria coisas a mais eu disse não ele me ameaçou e disse que ia contar para todo mundo eu não acreditei e nem dei bola um outro dia eu ia indo para escola ele gritou no meio da rua eu me senti muito mal eu tinha vontade de fazer um buraco no chão e me enterrar.

Pois bem, ao conversar com Pedro sobre essa cena, em que o tal colega havia gritado alguns insultos a ele, chamando-o publicamente de “bicha, veado, bichinha”, Pedro acabou referindo que, depois de algumas atividades na escola em relação à homossexualidade, tanto meninos quanto meninas que eram seus colegas agora puxavam assunto com ele de modo um tanto debochado, mesmo quando misturado com algo amistoso, querendo saber detalhes de sua vida sexual, “se ele era ativo, passivo, se ele chupava, se ele já tinha feito isso e aquilo”. Dessa forma, ele terminou por revelar que queria apenas ficar no seu canto, sem que ninguém lhe perguntasse nada, e que as palestras estavam provocando um mar de perguntas.

Programas de combate à homofobia não conseguem andar separados da promoção da visibilidade da identidade homossexual. Dessa forma, por vezes efetuam uma captura dos indivíduos em tal identidade. Em outros termos, podem reduzir a pessoa à sua orientação sexual. Terminam por produzir certa obrigação de se expor, ao mesmo tempo em que reiteram a invisibilidade dos heterossexuais, que permanecem na sombra. Uma das astúcias da norma é não dizer de si. Quem deve explicar-se, desvendar-se, responder a perguntas é quem “foge da norma”. Com isso, tal indivíduo fica cada vez mais capturado pelo atributo que o fez afastar-se da norma – no caso, a sexualidade. Dificilmente conseguimos abordar o tema de modo a mostrar que a exceção faz parte da norma, que ela é um “fora” constitutivo da norma. Terminamos lançando mais luz para cima de indivíduos que até o momento estavam por vezes num limbo,

porque fracamente nomeados. Com as palestras e a presença de lideranças gays na escola, o que era pressentido se reforça, e o sujeito fica inteiramente capturado pelo discurso da sexualidade. Todos os seus atos passam a ser julgados por essa lente, e é a ele que se dirigem cada vez mais questões, reforçando esse seu lugar social. Claramente, as professoras estavam muito angustiadas por perceber que seu trabalho reforçava as dificuldades enfrentadas por alguns meninos na escola, embora paradoxalmente eles agora não fossem mais agredidos fisicamente, mas estavam sempre sendo citados.

Quarta cena: a masculinidade balança por pouca coisa. Estou no fundo da sala, enquanto o estagiário projeta *slides* e fala com desenvoltura sobre o exército espartano, sua organização, suas conquistas. A turma é composta por uma maioria de meninas, mas neste momento elas estão caladas. Ao revés, os meninos participam intensamente, falam do filme *300*,¹¹ fazem perguntas, dizem todo tipo de coisa sobre guerras, armas, matanças, divertem-se com as gravuras e a exposição, e a relativa escuridão da sala os ajuda a se soltarem. Claramente, o tema provoca forte adesão dos meninos e visível passividade nas meninas. Esse entusiasmo todo sofreu uma reviravolta completa em menos de quinze segundos. O estagiário projetou uma gravura que mostrava dois soldados espartanos abraçados, segurando seus escudos apoiados no chão à frente, com os capacetes na mão, usando apenas uma sunga, uma ampla capa e as sandálias de guerra. Com a figura projetada, em voz alta e clara, ele começou a falar do companheirismo no exército grego e de como o afeto de um soldado pelo outro ajudava a vencer batalhas. Pela primeira vez desde o início da aula, uma menina se manifestou e perguntou qual era a diferença entre afeto e amor, pois ela achava que os soldados eram namorados. O estagiário não teve oportunidade de responder, pois foi atropelado por várias manifestações dos meninos,

11- *300*. Direção de Zack Snyder. Estados Unidos, 2007. O filme concede amplo destaque à Batalha das Termópilas.

agora na mão contrária, ou seja, criticando tudo o que estava sendo mostrado. Um aluno saiu dizendo que todo o exército romano era formado por gays, e por isso Roma tinha sido derrubada (vale dizer que a aula era sobre os gregos, mas ele misturou tudo). Outro falou que Obama tinha permitido que os gays servissem no exército, o que para ele era uma piada. Outros alunos falaram todos ao mesmo tempo, dizendo palavrões, rindo, desdenhando dos soldados, falando que era tudo “bichinha, boiola, engolia rola”. Enfim, foi uma verdadeira chuva de deboches. Quando a onda de zombarias arrefeceu, a menina que havia feito a pergunta falou: “mas vocês não estavam gostando do exército espartano?”. Neste momento, várias outras gurias riram, em tom de troça. Uma delas foi adiante e disse: “os guris mais bonitos que tem aqui no colégio estudando de noite são gays”. Os guris agora estavam na defensiva e claramente não sabiam o que dizer, optando então pela continuação dos deboches, dizendo coisas que aqui são impublicáveis. O pobre do estagiário, de pé, na frente da turma, ficou completamente sem ação, até que uma das gurias disse “continua a aula professor, os guris estavam muito agitados, agora eles vão ficar quietinhos”. Claro que isso provocou nova onda de vaias, risos, batidas de mão na classe. Mas assim como veio, tudo arrefeceu, o estagiário tratou de avançar para o próximo *slide*, que por sorte mostrava um mapa com locais de batalhas e a distribuição das cidades gregas, o que possibilitou encaminhar o assunto para outro lado. Até o final da aula, várias meninas e meninos fizeram perguntas, ou seja, a participação ficou mais equilibrada em termos de gênero. Quando bateu a sineta para a troca de períodos, um dos guris se levantou, pegou sua mochila e ia saindo, quando outro colega perguntou a ele: “tu não vai ficar para a aula de matemática?”. E o guri respondeu “larguei mão dessas gurias”, saindo porta afora.

O enfrentamento entre meninos e meninas na aula está sempre acontecendo, e tudo pode ser motivo para isso. Ou seja, quase tudo se genericifica (LOURO, 1999) numa sala de aula,

comprovando a afirmação de Scott (1995) de que a abordagem de gênero permite notar as relações sociais a partir das diferenças percebidas entre os sexos, sendo este um elemento constitutivo das relações de poder. A masculinidade heterossexual, que parece ser algo da ordem da natureza, tão sólida, mostra evidentes pontos fracos. No caso em questão, os atributos de valentia e virilidade que estavam empolgando os alunos tiveram seu sinal invertido em menos de um minuto, e os alunos defenderam-se com aquela que parece ser sua estratégia mais frequente: o deboche e a algazarra, que evitam trazer a questão para um nível de discussão racional. De toda forma, a estratégia utilizada pelas meninas terminou produzindo efeitos: a aula tornou-se mais democraticamente participativa e os meninos perderam a dianteira nos comentários e mesmo na condução das brincadeiras. O estudo de questões de gênero não deve deixar de lado aquilo abordado por Scott (1995, p.86): “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Muito do que se verifica nos manuais e nas oficinas sobre gênero no espaço escolar são longos exercícios de identificação dos códigos do masculino e do feminino, acabando por enfatizar a igualdade que deve presidir essas relações. Talvez o mais eficiente fosse partir das relações de gênero e de poder que a todo momento se estabelecem na sala de aula e que redundam em enfrentamentos.

Quinta cena: de como a diferença vira um atributo, uma “coisa”, e não é entendida na ótica da relação. Ao concluir a observação da aula de uma estagiária, encontrei no corredor uma professora que frequentemente participa dos cursos sobre gênero e sexualidade ofertados por nosso núcleo de pesquisa. Ela se apressou em me contar um episódio. Depois de realizar atividades em uma turma de 9º ano do ensino fundamental com materiais produzidos no âmbito de um dos programas de combate à homofobia, um aluno, Artur, que é claramente hostilizado pelos outros por ser mais delicado, veio conversar com ela e se queixou de que, depois

das atividades, os colegas, além das brincadeiras que já faziam com ele, haviam acrescentado mais uma. Utilizando o bordão de um dos cartazes (“valorize a diferença”), ficavam dizendo na sala de aula “valorize o Artur”. A professora também acrescentou que a coisa terminou envolvendo um dos professores de literatura, também objeto de gracejos por parte dos alunos por ser assumidamente gay, e que agora era alvo de brincadeiras do tipo “valorize o professor de literatura”.

Um resultado concreto do prolongado período de afirmação da política das identidades que vivemos no Brasil é que a diferença tem apenas o sentido de construir uma nova identidade. Sou um homem que gosta de homens, então essa diferença serve rapidamente para produzir outra identidade, que já é catalogada, recebe nome e atributos, vira algo “naturalizado”. A noção de que a identidade é relacional fica relegada ao segundo plano, não sendo problematizada. Certamente a identidade é marcada pela diferença, mas a ela não se reduz, uma vez que a identidade é uma posição de sujeito fruto de interpelações (WOODWARD, 2000). O jogo de poder que envolve norma, identidade e diferença acaba ficando oculto. O que é intensamente visibilizado é a nova identidade, seus atributos, suas características, seus modos de ser. Reafirma-se aqui a astúcia da norma em não dizer de si. O sujeito heterossexual não é visto como diferente, mas simplesmente passa a usar a diferença “do outro” como sinônimo de identidade, empobrecendo as possibilidades de envolver a todos na discussão que produz posições de si.

Cumprir destacar alguns aspectos à guisa de conclusão. O primeiro diz respeito ao forte componente de valorização da diversidade presente nas cenas em manifestações de alunos(as) e professores(as) e igualmente em materiais no âmbito de programas como o *Brasil Sem Homofobia*. Embora haja dados positivos, verificamos (em conexão com as teorias pós-identitárias e com a produtividade das ações) que não basta a inclusão de novos conteúdos e novos personagens na escola. A aceitação da

pluralidade é um importante passo, mas há que se discutir como se articula e se mantém a diferença do ponto de vista do poder, pois é por meio dele que as situações de desigualdade são criadas e mantidas. O que em geral se observou nas cenas escolares, e que em parte caracteriza os discursos que operam com o conceito de diversidade, é um “estacionamento” da discussão na valorização do múltiplo, do diverso, do plural, aproveitando então para fazer uma apologia a favor da aceitação da diversidade, da demonstração da riqueza que está contida na diversidade e do aprofundamento daquilo que tem sido chamado de política das identidades. O que se revela pobre, nas cenas e nos documentos, são as estratégias de enfrentamento do regime de heteronormatividade ou heterossexualidade compulsória.

A heteronormatividade é percebida porque articula dispositivos de ordem disciplinar e de controle sobre o corpo dos indivíduos e sobre as populações (FOUCAULT, 1977, 1985). Os que supostamente “fogem” à norma são necessários a ela, para demarcar seus limites, suas possibilidades e penalidades. Ninguém está fora da norma, embora possa estar em situação de confronto com ela, pois só conseguimos estabelecer o que é normal e desejável (por exemplo, o aluno heterossexual) se tivermos em mente o que não é normal nem desejável (o aluno homossexual). Percebemos que a maioria das ações empreendidas não colabora para explicitar a norma. A invisibilidade da norma é condição importante de sua eficácia, silenciando sobre os mecanismos que nos fazem tomar algumas identidades (a identidade de gênero heterossexual, por exemplo) como comportamentos que não precisam dizer de si, não precisam ser problematizados. Não se enfrenta a heteronormatividade e, com isso, o discurso de valorização da diversidade parece pretender conviver com a existência dessa norma, o que explica algumas das situações um tanto paradoxais narradas nas cenas. Há uma incessante preocupação em achar a “explicação”

de por que as pessoas vivem a partir de tal ou qual orientação de gênero ou de sexualidade, sendo que essa preocupação jamais se volta para a tentativa de explicar a heteronormatividade, conceito que, aliás, é quase ausente das propostas de ação, dos materiais produzidos e dos relatos dos envolvidos nas cenas. Na maior parte das vezes, os “diferentes” são chamados a falar de si, a dizer dos seus desejos, ou são narrados pelos convi-

dados a palestrar na escola. Já os “normais” não precisam falar, e poucos se preocupam em problematizar a norma de gênero, a heteronormatividade. Não é propósito deste texto a desvalorização das ações que atualmente são desenvolvidas em escolas no sentido de combater a homofobia. Levantamos questões para pensar, e a principal delas é esta: as ações não podem ficar capturadas pela astúcia da norma de não dizer de si, elas precisam fazer a norma falar.

Referências

CECCON, Claudius. **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FERNANDEZ, Alícia. A queixa da professora. In: _____. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 107-116.

FERRARI, Anderson; SEFFNER, Fernando. A morte e a morte... dos homossexuais. **Gênero**, Niterói, v. 10, p. 189-217, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. E-book disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>>.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

MISKOLCI, Richard. **Não somos, queremos**: notas sobre o declínio do essencialismo estratégico. Salvador, 17 set. 2010. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/N%C3%A3o-Somos-queremosRichardMiskolci.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

PINTO, Céli R. Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 33-56, jul./dez. 1999.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SANTOS, Luís Henrique Sacchi (Orgs.). **Anais do V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: instância e práticas de produção nas políticas da própria vida**. FURG: Rio Grande, 2011. E-book disponível em: <<http://www.pettercouth.com.br/ebook/ebook.pdf>>.

RIEDEL, Marina. Educadoras travestis e transexuais na escola pública brasileira: nem tias, mães ou professorinhas, mas adultos de referência. CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH. 6., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador, 2012. Disponível em: <www.abeh.org.br>. Acesso em: 22 set. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Entendendo os mecanismos de produção da diversidade e da desigualdade. In: CAREGNATO, Célia (Org.). **Módulo III: diversidade étnica, de gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Gráfica Benvenuti, 2010a. p. 7-44.

_____. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições ANPUH RS, 2010b. p. 213-230

_____. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011a. p. 103-114.

_____. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2003

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebido em: 22.06.2012

Aprovado em: 08.10.2012

Fernando Seffner é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Pesquisa as pedagogias de gênero e sexualidade envolvidas na produção, na manutenção e na modificação das masculinidades.