

## **PELO SENTIDO DA VISTA: um olhar gay na escola**

---

**Aline Ferraz da Silva**

**Universidade Federal de Pelotas  
Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul**

**Jarbas Santos Vieira**

**Universidade Federal de Pelotas  
Pelotas, Brasil**

### **Resumo**

Neste artigo apresentamos algumas das análises da pesquisa realizada em nível de mestrado com estudantes de uma escola estadual na cidade de Pelotas/RS, na qual foram discutidos os efeitos de identidades sexuais não normativas no currículo. A problemática teve seu primeiro movimento impulsionado pelas manifestações de desconforto e homofobia com relação a um grupo específico de três estudantes gays dessa comunidade escolar. Utilizamos como referência o pensamento de Michel Foucault, especialmente com relação à construção histórica e discursiva de conceitos como sexualidade, identidade, diferença e normalidade que tem servido para criação e manutenção de padrões de conduta. A partir dos depoimentos do grupo de estudantes, abordamos a compulsoriedade da identidade heterossexual na escola e algumas estratégias que permitem vazar esse discurso. A argumentação é desenvolvida com base no potencial desestabilizador desse grupo, que desacomoda o cotidiano escolar, na intenção de pensar o impensável no currículo. Ao se apresentarem como a diferença que confronta a sexualidade normativa, diferença que o currículo tenta assimilar e despotencializar através de sua redução à diversidade tolerada, os sujeitos da pesquisa levam o imprevisto para a escola, possibilitando que se pense o currículo como local também de desconstrução das identidades.

**Palavras-chave:** currículo, diferença, identidade, gay.

### **Abstract**

In this paper we present a research on students of a public school in Pelotas/RS, discussing the effects of non-normative sexual identities in the curriculum. Its first movement started with discomfort and homophobic attitudes over a singular group of three gay students in that school. Our main reference is Michel Foucault's thoughts about the historical and discursive construction of concepts such as sexuality, identity, difference and normality which have been serving to create and sustain patterns of conduct. From the interviews with the group of students, we approach to the obligation of a heterosexual identity in school and some strategies that go through this discourse. The arguments are developed based on the unfixing potential of the group, intending to think about the unthinkable in the curriculum. By showing themselves as difference that confronts the normative sexuality, difference that the curriculum tries to assimilate through its reduction to tolerated diversity; the research subjects take the unexpected to the school, making possible to think about curriculum also as a place of identities deconstruction.

**Key-words:** curriculum, difference, identity, gay.

Mesmo sendo a escola um local reconhecido de produção da sexualidade e das diferentes identidades sociais<sup>1</sup>, falar sobre sexualidade nessa instituição ainda é uma tarefa difícil. Quando este tema é abordado pelo currículo escolar, geralmente a discussão gira em torno de funções reprodutivas, higiene pessoal, controle de natalidade e prevenção de doenças, relegando, nas palavras de Deborah Britzman, as questões da sexualidade “ao espaço das respostas certas ou erradas” (1999, p. 86).

De acordo com a legislação educacional brasileira, a sexualidade deve ser abordada pelo currículo escolar em todas as disciplinas, a partir do eixo “Orientação Sexual”, localizado no item “Temas Transversais” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o documento curricular, esse tema foi inserido no currículo pela necessidade de uma ação pedagógica que combatesse a gravidez adolescente e a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis nessa faixa etária. Dessa forma, apresenta-se como um discurso normativo e prescritivo do que seria a uma boa conduta sexual<sup>2</sup>.

Na legislação educacional não há problematização da categoria sexualidade; ela é apresentada nos PCN “(...) como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes” (Altmann, 2001, p. 581). Mesmo fazendo referência a diversidade de manifestações da sexualidade, conceitos como homossexualidade ou heterossexualidade não são problematizados. Essa pedagogia da sexualidade acaba por legitimar algumas identidades e práticas sexuais e, através do silenciamento, marginaliza outras (Louro 1999).

A partir dessas análises é possível perguntar se a visibilidade de identidades sexuais não normativas<sup>3</sup> contribui para desestabilizar esse processo ou para reforçá-lo, já que a constituição da heterossexualidade e da homossexualidade tem se dado através da mútua oposição dos termos. Na mesma direção, é possível indagar qual o potencial político de mudança para uma escolarização não heteronormativa a partir da visibilidade dessas identidades. Discutindo tal possibilidade, apresentamos aqui um estudo sobre três estudantes *gays*<sup>4</sup> que freqüentavam o último ano do Ensino Médio noturno no ano de 2007<sup>4</sup>, e pretendiam continuar estudando após a conclusão do ensino básico. Mateus (22 anos) também cursava o ensino técnico no IFSul/Pelotas<sup>5</sup>; Ricky (20 anos) trabalhou parte do ano como operador de fotocopiadora em um curso pré-vestibular em troca das aulas; e Vítor (22 anos) trabalha como cabeleireiro há alguns anos.

Qual a relevância de três indivíduos num universo de mais de dois mil estudantes? Resposta possível: *el@s<sup>6</sup> são e fazem* diferença na escola, tradicionalmente uma instituição que prima pelo mesmo, pela padronização do pensamento e das condutas. *Ess@s* jovens se diferenciam e se destacam no ambiente escolar ao marcarem a identidade *gay* em seus corpos, em suas atitudes, em sua forma de ver o mundo e os outros. Além disso, e principalmente, se mostraram *dispost@s* a falar de seus embates cotidianos numa sociedade que *@s* desvaloriza e nomeia como desviantes, anormais, estranhos. Suas presenças desacomodam o cotidiano escolar, tornam-se desestabilizadores da normalidade e permitem pensar o impensável na escola.

É na acepção de uma identidade sexual que ameaça a norma heterossexual, que a

presença de Mateus, Ricky e Vítor salta aos olhos. A visibilidade desse distinto grupo de alun@s gera uma série de reações na turma e na escola, pois alcança professores/as, funcionários/as e estudantes. Essas reações vão desde conversas que giram em torno da sexualidade e piadas, muitas vezes feitas por e sobre el@s mesm@s, até atitudes agressivas e reclamações de outros estudantes junto ao setor pedagógico a respeito do comportamento do ‘grupo dos homossexuais’<sup>7</sup>.

Homossexual é o sujeito nomeado e posicionado desde o século XIX (Foucault, 1997, 1999; Weeks, 1999) como anormal, objeto de intervenção e um dos opostos constituidores da sexualidade normativa heterossexual. Como categoria de análise, o conceito *gay* representa uma homossexualidade que desafia e ameaça os que estão ligados ao “status quo moral” (Louro, 1999, p.70), e pode ser interpretada como uma inversão estratégica do dispositivo da sexualidade.

Um grupo de jovens *gays* que incomoda e desacomoda a escola – provocam e são provocad@s, agredem e são agredid@s, resistem, aceitam, revidam, avançam, retrocedem, transgridem. Não são vítimas, nem inocentes, nem culpados. Ou melhor, são tudo isso e mais aquilo ao mesmo tempo e muito mais, já que a vida é muito mais rica e complexa do que essas classificações estanques necessárias às descrições textuais.

Anormais, desviantes? Com certeza. E, por isso mesmo, interessantes, desejad@s, rejeitad@s, diferentes. Diferença essa que se opõe ao conceito de diversidade, muito em voga na legislação educacional atual. A diversidade pressupõe a existência de coisas diversas a uma identidade central, única (Skliar, 2003), descentrando os discursos oficiais e os currículos escolares na identidade e na promoção da homogeneização.

Ao tratar as diferenças como sinônimo de diversidade, o discurso oficial anula o potencial criativo do conflito. O que é diverso é tolerado pela identidade referente, sem que isso ameace a sua identidade que é o centro (Skliar, 2003). A diversidade não problematiza, não mexe um milímetro na desigualdade das relações sociais nem nos preconceitos; ela é prima-irmã da indiferença.

Ao se apresentarem como diferentes, @s alun@s *gays* salientam a instabilidade das identidades consideradas naturais e apresentam a possibilidade de outras formas, desconsideradas pela escola, de se relacionar com o próprio corpo e de viver a sexualidade. Suas presenças – e o desconforto que causam – evidenciam que a sexualidade é mais que uma questão pessoal, ela é social e política (Louro, 1999), ao contrário daquilo que os discursos curriculares e a legislação educacional produzem a respeito.

### **Estudos de gênero e homossexualidade: uma relação necessária**

Na perspectiva deste artigo, o currículo é tratado como um texto, um efeito do discurso, das relações de poder, ele “é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Corazza, 2001, p.10). Não busca explicações globalizantes nem propõe modelos ideais, ao contrário, centra-se mais nas

dúvidas que nas certezas. Antes uma boa pergunta que várias boas respostas.

No contexto da ampliação do campo e das perspectivas dos estudos curriculares é que se insere a categoria gênero nas pesquisas em educação. Esse termo foi primeiramente utilizado na década de setenta pelas teóricas feministas de língua inglesa, com o objetivo de destacar o caráter histórico e social das diferenças baseadas no sexo (Scott, 1995; Stolke, 2004). Aquelas teóricas buscavam fugir ao determinismo biológico que explicava as desigualdades sociais entre homens e mulheres, e a determinação dos papéis sexuais como inerentes às diferenças físicas entre machos e fêmeas.

Joan Scott, no artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), traça um histórico das variadas abordagens e debates que constituíram essa área de pesquisa. A autora constrói sua definição de gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, e como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86), envolvido com elementos de representação simbólica, conceitos normativos, parentesco e identidade subjetiva.

Porém, essa perspectiva não problematiza as categorias homem/mulher, tomando o sexo e as diferenças percebidas como um dado da natureza. Para Judith Butler o próprio sexo, a idéia de macho ou fêmea baseada em diferenças materiais, é resultado de práticas discursivas que produzem, regulam e reiteram essa categoria. Construção ideal e histórica sobre determinadas características corporais, que fabricam “um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas” (Butler, 1999, p. 154).

Nessa abordagem, qualquer outro sentido de sexo o transformaria numa categoria a-histórica, anterior à cultura, já que estaria ligado simplesmente às diferenças percebidas nos corpos. Para Louro (2004, p. 15), essa lógica “implica que esse ‘dado’ sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo”, por isso, no pensamento de Butler, não é possível utilizar gênero como construção social das relações entre os sexos, já que as diferenças físicas percebidas, e nomeadas, como do sexo masculino ou do feminino são, elas próprias, construções sociais arbitrárias e normativas.

Para Butler (1999, p. 157 e 153, respectivamente), sexo é um conceito normativo “formado através de uma série de contestações” e utilizado como critério de construção e distinção das categorias homem/mulher, sendo “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa”. O sexo, como norma regulatória, proporciona sua materialização no corpo, produzindo “a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Butler, 1999, p. 154). Assim, as normas regulatórias do sexo também funcionam através da repetição e reiteração constantes das normas do gênero assentadas na heterossexualidade compulsória (Louro, 2001).

A presença d@s alun@s gays dificulta a reiteração dessas normas nos espaços que ocupam na escola. A norma, constituidora da identidade heterossexual, se sente ameaçada pelos abjetos<sup>8</sup> que ela mesma cria e o processo de homogeneização se vê atravessado e desestabilizado pela diferença dessas três figuras. Nessa medida, e a partir das teorizações de Judith Butler, utilizamos algumas ferramentas da *teoria queer* para discutir a presença d@s estudantes no espaço escolar. Teoria essa que ganhou espaço no campo do gênero,

possibilitando uma maior articulação com os estudos da homossexualidade que ainda não ocupa lugar de destaque nos estudos de gênero (Góis, 2003).

Segundo João Bosco Góis (2003), é necessário que as teóricas do gênero se concentrem mais na construção das masculinidades, pois, ainda como no início das pesquisas nesse campo, a predominância da feminilidade é latente. Para ele, a dificuldade que os estudos de gênero ainda encontram em se legitimar nos meios acadêmicos brasileiros e o heterossexismo presente nos estudos feministas, e nas ciências sociais em geral, dificultam a interação entre gênero e homossexualidade<sup>9</sup>.

## **El@s e a Escola**

@s jovens que fazem parte dos grupos denominados de homossexuais na escola se apresentam e se identificam como *gays*, no sentido de reconhecimento utilizado por Guacira Lopes Louro: “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Louro, 1999, p. 12). Mateus, Ricky e Vítor marcam o posicionamento *gay* em seus corpos de diversas maneiras, seja utilizando maquiagem ou roupas consideradas femininas, seja se autodenominando *gurias*, pintando as unhas, *chapando* o cabelo.

Seus corpos também são sexualizados pela própria instituição nos momentos em que a sexualidade só é questionada quando identificada ness@s alun@s. Outras manifestações de sexualidade, que se apresentam inseridas no padrão heterossexual, não colocam em jogo o questionamento das posições de gênero nem dos papéis femininos e masculinos pré-determinados, e são consideradas normais, naturais. Assim o sendo, são aceitas, não causam constrangimentos e nem são problematizadas ou alvo de atenção especial por parte dos agentes escolares.

O fato de conversarem em aula, chegarem atrasad@s e/ou fazerem brincadeiras, é explicado como se fosse uma manifestação inerente a sua sexualidade, nomeada como fora da norma, estranha. Quando as/os professores/as falam a respeito de estudantes que estão dentro dos padrões da sexualidade considerada normal – e que também conversam nas aulas, chegam atrasados e/ou fazem brincadeiras –, não relacionam essas atitudes com seu posicionamento sexual.

Durante o ano de 2006, em algumas reuniões pedagógicas, foi sugerido que esse grupo deveria ser “diluído em turmas diferentes para que se acalmassem”. No início do ano letivo de 2007, el@s foram separad@s. Entretanto, essa medida não surtiu o efeito esperado e suas estranhas figuras ganharam ainda mais evidência na escola, pois passaram a questionar a direção a respeito dos motivos da separação, acusando a medida de ser homofóbica, e a reivindicar o retorno d@s três para a mesma turma.

O tipo de ação pedagógica que procura manter um padrão, uma forma de reação à desestabilização que a presença dess@s estudantes provoca, tanto recorre à norma heterossexual quanto a sentenças biológicas ensinadas pela escola. Suas atitudes

desequilibram o pressuposto universal da heterossexualidade, que apresenta a homossexualidade como uma exceção ao destino heterossexual, que todos deveríamos seguir, de acordo com nossa natureza biológica (Britzman, 1996). Dessa maneira, ess@s alun@s e suas identidades sexuais tornam-se alvo de constante vigilância ao transgredirem as fronteiras dos masculino/feminino. El@s abrem caminho para o questionamento dos papéis sexuais vinculados à heteronormatividade, uma categoria que apresenta as “noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural” (Britzman, 1996, p. 81), e nomeiam outras sexualidades como desviantes.

Além disso, segundo o discurso heteronormativo, suas atitudes e aparência não condizem com seu sexo, afinal de contas são homens biológicos que se apresentam e se comportam como “mulheres”. Ao se deparar com essas estranhas figuras, a norma pergunta como é possível que homens queiram ser identificados com o feminino, indo contra sua natureza e renunciando à posição historicamente privilegiada do homem heterossexual. O desequilíbrio gerado pela diferença de suas figuras questiona, abala o discurso heteronormativo. El@s evidenciam a construção social do sexo e do gênero e, conseqüentemente, a arbitrariedade dessas construções e das identidades determinadas por e fixadas nas categorias de sexo e gênero.

A produção do corpo heterossexual começa já antes do nascimento. Louro (2004, p. 15) alerta que quando dizemos ‘é uma menina’ ou ‘é um menino’, se “instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”, desencadeando processos de feminização ou de masculinização do corpo. Assim, a heterossexualidade é apresentada como norma, como sendo a sexualidade inerente à menina ou ao menino em questão. Aqueles e aquelas que contradizem esse discurso, que escapam ao governo dos corpos produzido pelo sexo, são vistos como exceção à regra, nomeados como diferentes, como uma impossibilidade, e incorporados pelo currículo escolar através do apelo à tolerância e respeito à diversidade.

Para Deborah Britzman (1996), os constrangimentos institucionais lançados sobre esses sujeitos através da heteronormatividade, fazem com que jovens homossexuais se constituam em grupos isolados na e pela escola. A autora argumenta que, preocupados em ocultar sua sexualidade, esses jovens escondem significados, ocultando suas práticas gays e lésbicas. Louro, ao escrever a respeito da homofobia “consentida e ensinada na escola”, reforça esse argumento, afirmando que o/a homossexual aceito/a é aquele ou aquela que esconde sua sexualidade, “o/a enrustido/a” (1999, p. 29), que permanece *dentro do armário*. Dessa forma, “o que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais” (ibidem, p. 30), visibilidade que interpela quem está posicionado de acordo com a norma e faz pensar.

@s jovens desse estudo não se enquadram no perfil de ocultamento, pelo contrário, mostram, sem meias palavras, sua posição sexual na escola e, por isso mesmo, incomodam. Não se mostram vitimizad@s por serem considerados desviantes da heteronormatividade, tampouco se deixam intimidar por outros alunos. Manifestam abertamente sua sexualidade nos espaços da escola. É impossível ignorá-l@s. Esses seres abjetos se destacam mais a cada transposição da fronteira dos gêneros. Fronteira que é local de contestação, que separa

e aproxima diferentes grupos, pois a “zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão” (Louro, 2004, p. 19). À medida que cruzam essa fronteira, movimentam os limites da norma e destacam mais que suas estranhas figuras, pois marcam também o caráter mutável, múltiplo e construído de todas as identidades, inclusive as sexuais. Ao movimentarem os limites da heteronormatividade despertam a atenção dos policiais da norma, que vigiam as fronteiras demarcadas e atacam com munição homofóbica. El@s própri@s se tornam marcos de fronteira ao apontar o *armário* do outro, alguma atitude ou característica rapidamente convertida numa evidência de que os colegas, supostos heteros, também não estão livres de desejar conhecer o monstro que rejeitam e agridem. A possibilidade que el@s carregam, de fazer quem está no lado referente da norma pensar na sua própria monstruosidade, assusta. Os colegas desviam e disfarçam olhares, insultam e tentam afastar e ignorar a identidade sexual que el@s trazem para dentro da escola. Ess@s estudantes cruzam fronteiras, ameaçam a normalidade, geram divergências, incomodam, desacomodam a escola, se apresentam como uma possibilidade viável.

As identidades que cruzam fronteiras e que resistem à fixação estão sendo constantemente produzidas. Dentre elas, a identidade sexual, marcada pela oposição heterossexual/homossexual, destaca-se pela dificuldade de categorização e por desestabilizar as oposições binárias. Entre o hetero e o homo há uma gama de variedades, possibilidades e expressões sexuais que escapam aos conceitos e padronizações de natureza biológica, ressaltando a artificialidade do binarismo e de todas as identidades.

É nessa perspectiva que ess@s estudantes se configuram como ameaça à fixação de uma identidade heterossexual, produzida e reproduzida no currículo e nas relações escolares. A existência desses sujeitos realça a arbitrariedade da norma heterossexual e a possibilidade de criação de outros arranjos identitários. Na fluidez das identidades, a identidade sexual se apresenta como um exemplo da dificuldade de se encerrar a constituição identitária numa norma ou padrão, pois não há uma relação direta entre identidade sexual, características biológicas e vivência da sexualidade, abalando a linearidade e as posições de sujeitos produzidos no e pelo currículo.

## **Homem fica com mulher**

A correspondência direta sexo-gênero-identidade sexual participa da produção de um tipo de masculinidade criada e vigiada pela heteronormatividade. Todas as possibilidades de ação e posicionamento de sujeitos têm como referência os modelos ideais das figuras que convencionamos chamar homem e mulher, todas e todos que não seguem a ordem estabelecida no momento do nascimento do macho ou da fêmea em questão, são deslegitimados, apontados como estranhos, pois se afastam da norma.

As estranhas figuras de Mateus, Ricky e Vítor transgridem e, conseqüentemente, ameaçam a produção de certa masculinidade. São machos biológicos, portanto homens, que se identificam com o gênero feminino e com uma identidade sexual *gay*, espalhando pelos espaços da escola suas relações com outros machos. Não seguem a correspondência ideal

esperada pelo discurso heteronormativo; lembram-nos a todo o momento que outros arranjos para a tríade sexo-gênero-identidade são pensáveis e que suas vivências são legítimas e possíveis. El@s afirmam o ser limitado e o ilimitado. A posição identitária em que se encontram borra e desloca os limites da sexualidade normatizada ao mesmo tempo em que permite enfraquecimento e nova reafirmação desses limites, constantemente atrasados pelas suas estranhas figuras.

Como para Derrida (1995) o significado das palavras é eternamente adiado, os limites que dão sentido à norma também remetem a outros infinitos limites para poder construir suas linhas demarcatórias e se naturalizarem. Não há nada além de uma rede de linhas que se constitui e se move empurrada pela travessia. Nenhum marco natural, somente os limites arbitrários construídos historicamente a partir do corpo biologizado, a pautar condutas e demarcar a área transitável nas fronteiras da normatividade.

Os colegas, supostamente heteros, são chamados a encarar e pensar esses limites e a existência de outras possibilidades para além da heterossexualidade compulsória. Assustados e talvez excitados com os monstros, os colegas, a todo instante, tentam trazê-los de volta para a norma, seja através de pedidos junto ao setor pedagógico para que sejam trocad@s de turma, seja tentando impor uma conduta *gay* que @s marca como inferiores em relação ao referente heterossexual. Mateus, Ricky e Vítor reconhecem nesses movimentos e nas provocações que os outros estudantes fazem a respeito de suas identidades, o quanto a heterossexualidade é privilegiada e definidora do significado do que é ser “homem de verdade”.

Como estratégia de inversão do jogo heteronormativo, el@s criam um novo significado para o conceito homem a partir da conduta sexual, fazendo uma re-significação dessa categoria a partir de uma forma diferenciada de relacionamento do indivíduo consigo mesmo, propondo outra conduta frente aos códigos morais: para eles ser homem é assumir o que fazem e aquilo que acreditam que são, deslocando o conceito de identidade do campo sexual para o campo ético.

Quando @s três jovens defendem que homem – ou mulher – verdadeiro é quem assume o que faz e não vive se escondendo, preocupado com o que as outras pessoas vão pensar, estão realizando um deslocamento conceitual que atravessa a norma, que inverte relações de força através da apropriação e re-significação da categoria homem. Nesse momento, através de uma ética dos atos, criam novos códigos e a verdade do indivíduo deixa de estar fixada unicamente no ato sexual, passando a ser experimentada de uma outra forma, que não aquela posta pela heteronormatividade.

A mesma racionalidade que encerra a definição de homem a partir do desejo inato que deve sentir por mulheres, também define *gay* a partir do ato sexual. Em suas experiências, el@s argumentam que *os guris*, jovens não-*gays* da escola, têm uma visão muito restrita do que significa ser *gay*, definida unicamente pelo ato sexual.

A construção do conceito heteronormativo de homem depende da relação sexual de uma pessoa biologicamente definida como macho com outra definida como fêmea – de preferência da mesma espécie – sem que isso implique uma descrição do ato sexual, pois, sendo este considerado o caminho correto ditado pela natureza, não é problematizado. Já o



homossexual criado por esse dispositivo tem sua existência determinada pelo ato sexual em si. O fato de ser penetrado define sua identidade sexual e institui uma conduta *gay* limitada e determinada pelo sexo anal. Nessa perspectiva, o heterossexual penetra e domina, o homossexual é penetrado, dominado, objeto da ação. Por não ser ativo no ato sexual estaria renegando um dos principais pilares que constitui sua masculinidade, desviando de seu *destino-homem* determinado pela natureza ao se aproximar da condição de mulher, historicamente definida como objeto passivo do homem.

Do ponto de vista da norma, na construção relacional do sexo e do gênero, o *gay* pode ser considerado como um *não-homem*, pois, ao não orientar seu desejo pela norma, escapa do pressuposto da heterossexualidade compulsória; se afasta e desestabiliza o processo de subjetivação acionado na constituição de uma masculinidade pré-determinada pela verdade da biologia. Se não gosta de mulheres, como provar sua virilidade na relação com outro homem? Aqui a penetração, como demonstração de dominação e superioridade social, se torna central, pois, historicamente, o gênero dominado, penetrado, tem sido o feminino.

Um homem passivo não pode ser um “homem de verdade”. Marcas culturais enunciadas, repetidas à exaustão, criam sistemas de classificação que definem, a partir do posicionamento em determinada identidade, quem tem o direito de gozar *status* de sujeito e quem não tem. Esse reconhecimento identitário permite que uma série de arranjos delinieie condutas para os diferentes posicionamentos de sujeito.

A noção do erro – do caminho que está fora da natureza – produz a monstruosidade na qual o *gay* é posicionado, tolerado e/ou rejeitado pela norma. Alguns monstros criados por essa racionalidade assustam mais do que outros. É o caso da travesti, deslegitimada e vista com desconfiança tanto no discurso hetero quanto no homossexual. Ao se apresentar montada como uma mulher, o termo desprivilegiado na equação binária da diferença sexual, a travesti desestabiliza a correspondência direta sexo-gênero-identidade embaralhando as fronteiras do masculino e do feminino, fugindo do seu destino-homem traçado pela biologia dos corpos.

Nas falas d@s estudantes, os momentos mais marcantes de disputa, tanto na escola quanto na rua ou família, são marcados pelo travestimento. Histórias de confusão identitária, crianças que perguntam o que el@s são, adultos que riem quando @s vêm montad@s, professoras que @s chamam tanto de guris quanto de gurias, colegas que @s insultam. O tensionamento dessas relações é acionado pela visibilidade de suas identidades trazida pelo travestimento, desafiando a conduta admitida como normal.

Ricky fala que um homem vestido como mulher é visto como uma afronta à natureza, um caminho errado que está sendo percorrido, novamente o problema do destino biológico como determinante das identidades sexuais. Como parte do discurso que transformou a sexualidade no *locus* da verdade humana (Foucault, 1985), todas as atitudes e características pessoais são vistas como consequência dessa identidade posicionada como desviante.

Muitas vezes, como forma de reação às provocações, el@s se utilizam da identidade *gay* difundida como estereótipo pela heteronormatividade. A *bicha bafão*, *bicha louca*, escandalosa, muito próxima ao que se constituiu como a suposta histeria feminina, é

utilizada como estratégia de inversão das relações de poder. O estudante heterossexual que pretende constrangê-l@s destacando sua anormalidade frente à norma e a monstruosidade de seus corpos que mesclam gêneros, também acaba constrangido pelo mesmo mecanismo: tem sua posição hetero colocada em dúvida através do deboche e da ironia.

A performatividade do discurso heteronormativo, que através da repetição e da reiteração tem a capacidade de produzir aquilo que nomeia, opera marcando como negativa a diferença desses indivíduos. Nomead@s como *bichas loucas*, *ess@s* estudantes se constituem como tal, porém, também se apropriam desse conceito e o utilizam como estratégia para inversão de posição no jogo da heteronormatividade. Ao realizar esse movimento, interferem no processo performativo que os constrói como desviantes e valorizam a potência transgressora de sua diferença. A performatividade não pára, mas é invertida, empregada como tática de enfrentamento que utiliza a própria heterossexualidade compulsória na produção de um outro discurso que atravessa o discurso hegemônico, coloca-o em perigo, mexe com a rede de limites e faz tremer suas bases naturalizadas pela cultura heteronormativa assentada na biologia.

Entretanto, esse dispositivo acionado pela heteronormatividade e utilizado por el@s contra as falas homofóbicas dos colegas, também permeia seus discursos sobre homossexualidade. Nesse sentido, a performatividade do discurso heterossexual pode produzir tipos distintos de homossexuais como, por exemplo – segundo @os estudantes: o *gay normal* e a *bicha louca*. Outro binarismo a pautar as condutas que, ao mesmo tempo, também pode se configurar em duas posições estratégicas opostas, mas não excludentes no embate do jogo identitário.

Para el@s o *gay normal* é mais aceito pela sociedade porque *se veste como homem, é mais discreto* e sempre deixa margem para a dúvida a respeito de sua homossexualidade por se identificar com representações de masculinidade que não se aproximam da identidade *gay*. Já a *bicha louca* seria rejeitada por se utilizar de trejeitos, roupas e acessórios que a aproximam do gênero feminino, por não deixar dúvidas a respeito de sua sexualidade que foge à norma e por não *levar desaforo para casa*. O *gay normal* pode se constituir numa conduta normativa para a homossexualidade por ocultar aquilo que a *bicha louca* faz questão de mostrar e a norma não quer que tenha visibilidade, a não ser como limite para a construção da identidade referente.

Essa produção de monstros assusta e também excita (Cohen, 2000), por mostrar que não estamos livres de nos tornarmos o próprio monstro, ou um outro qualquer que não mais aquele indivíduo idealizado que se acredita centrado, com identidade fixa, construído linearmente como sendo o que sempre foi. O monstro nos traz o medo de virar o outro; medo da dissolução identitária pelo traço da diferença, daí o pânico moral que a visão do monstro acarreta.

Enredad@s no jogo heteronormativo, el@s não discutem as causas da heterossexualidade, que é tomada como inata. Assim, partindo da idéia de que a força da identidade normal está na sua invisibilidade (Silva, 2000), no raciocínio da norma, a conduta heterossexual referente não precisa de justificação, pois é tida como o termo primordial existente desde sempre na natureza. Quem tem que se explicar é a outra, a

conduta homossexual que teria surgido depois, degenerada da referência como exceção à regra.

Entretanto ess@s estudantes invertem o discurso heteronormativo, fazendo-o funcionar a seu favor, pois, muitas vezes, quando provocados pelos colegas, utilizam o mesmo discurso homofóbico para questionar a sexualidade de seus agressores. De alguma forma, produzem assim um pânico moral que desestabiliza a identidade referente, mas também, e ao mesmo tempo, estremece o conjunto das relações sociais escolares. A assimetria na relação se inverte através do questionamento da virilidade, mas o dispositivo utilizado nesse embate com os colegas que @s atacam continua o mesmo: piadas e afirmativas que restringem a homossexualidade à penetração, ameaçando a certeza da heterossexualidade de seu opositor através da possibilidade de existir um suposto desejo homossexual escondido.

Essas performances, que poderiam ser tomadas como contraditórias no sentido de incoerentes, fazem parte do próprio movimento de transgressão que el@s realizam no ambiente heteronormativo da escola e que permite atravessar o discurso predominante, desestabilizando e invertendo temporariamente as relações de poder acionadas pelo dispositivo da sexualidade. No jogo identitário, el@s rompem e reafirmam a norma, deslocam e reconfiguram limites, por vezes descolando a sexualidade das categorias de gênero e identidade que naturalizam esse dispositivo.

## **O pensamento estreito da hetero-racionalidade**

O jogo normativo busca não só estabelecer uma normalidade de conduta e, portanto, de identidade, mas subjetivar o sujeito ao constituir uma determinada forma de racionalidade. Assim, o modo de vida *gay* se vê também regulado pela hetero-racionalidade, que não se resume ao ato sexual ou normas restritivas, mas se relaciona com todo um modelo de vida e um modo de pensar a existência. Mais que uma norma, a hetero-racionalidade é um tipo de razão construída através da heteronormatividade; uma forma de pensar que governa e produz também a conduta da homossexualidade e que limita possibilidades. Talvez por isso a homofobia seja utilizada por el@s como uma das principais estratégias nos enfrentamentos com os colegas. A sobreposição de discursos, tecnologias e normas subjetiva e produz uma conduta da conduta pautada pela racionalidade heterossexual, que já não se utiliza do domínio/controla físico do corpo. O corpo hetero-racional não precisa mais de algemas ou disciplina, pois sua alma está amarrada.

A hetero-racionalidade prima pela estreiteza do pensamento e retidão das condutas, mas isso não quer dizer que esse processo esteja livre de torções, retornos, desvios, disputas. Ela precisa dessas torções para proliferar-se como processo de subjetivação. Sem aquilo que tenta escapar, a hetero-racionalidade não teria o que prender ou estreitar.

A razão heterossexual é produzida ao mesmo tempo em que opera e é operada nas relações de poder lingüísticas, identitárias, sexuais, generificadas, e quantas outras possamos imaginar, disponibilizando redes de significação que se justapõem, se aproximam

e se afastam, deslocam e atravessam umas às outras. Daí a estratégia que leva as identidades não normativas a desenvolver um alargamento da linguagem, criando novos significados para termos conhecidos, esgarçando o tecido do pensamento possível.

Os dispositivos da hetero-racionalidade criam uma armadura de saber que transita e se enreda em discursos, instituições, arquiteturas, regulamentações; circunscrevendo o pensamento a uma dialética de questões legítimas e ilegítimas, respostas certas e erradas, numa busca constante pela *verdade verdadeira*. Veracidade do sexo, do sujeito, das relações, da identidade.

Seguindo essa lógica, a hetero-racionalidade se utiliza do mesmo dualismo pautado por regras e exceções que deve orientar o pensamento: o normativo, o legalizado, o aceito, o natural, em oposição ao monstro, ao fora da lei, ao rejeitado, ao artificial. A incerteza, o movimento, a dificuldade de classificação, o imprevisível estressam e desesperam a razão ocidental. Nos domínios da sexualidade, a hetero-racionalidade também se desespera e trabalha para que homens domesticuem impulsos, para que eduquem sentidos e construam suas masculinidades orientadas pela obrigação de se relacionar com mulheres. No mesmo sentido, “mulheres de verdade” devem desejar homens como base de sua feminilidade. Uma operação de “empobrecimento do tecido relacional” (Foucault, 2006), que facilita a constituição de normais e anormais por aquilo que é disponibilizado no dispositivo da sexualidade como sendo a única relação possível de se pensar e exercer. Trata-se, portanto, de um regime de verdade que prima pelo que já se conhece, pelo caminho previsto e planejado a partir da correspondência arbitrária sexo-gênero-identidade inscrita nos sujeitos, produzindo uma racionalidade do previsível. Não sabemos como reagir ao inesperado, a impossibilidade de seguir o planejado paralisa, tentamos fugir do imprevisível, evitá-lo. Limitamos possibilidades e, em nome da verdade transcendente, não arriscamos. A hetero-racionalidade procura interditar erros, descaminhos, proliferações. Sobra muito pouco espaço para pensar outras formas de identidade, de relações sociais e de prazer.

É dessa redução do pensamento às possibilidades mínimas que vive o currículo escolar. Pela ótica dess@s estudantes, nas atividades pedagógicas o sexo só é abordado com relação às doenças e cuidados, nunca se fala a respeito de prazer sexual. Nas poucas vezes em que a sexualidade é oficialmente viabilizada pelo currículo, é apresentada pelo viés do pânico moral, que leva o sexo para o campo da higienização e da patologização. Fortemente marcada pela hetero-racionalidade e pela *scientia sexualis*, busca a verdade do sexo ao invés da intensificação do prazer. Além disso, através do silenciamento a respeito de outras possibilidades de relacionamentos e atos sexuais que não se limitem ao ‘papai-mamãe’, também se coloca em ação a heterossexualidade compulsória.

Quando os colegas de Mateus, Ricky e Vítor @s atacam, ou quando o currículo @s ignora, estão atacando e ignorando um modo de vida que el@s tornam visível e que, mesmo carregado de negatividade pela heteronormatividade, se apresenta como possibilidade, inclusive com promessas de diversão e prazer, de se pensar o impensável. A diferença que os colegas marcam n@s três pretende reforçar a mesmidade, reforçar a identidade hegemônica através da abjeção.

## **Conclusão**

Na maioria das vezes a escola trabalha para o que se considera um bom aluno: disciplinado, obediente às regras, depositário dos saberes selecionados pelo currículo. Saberes que são organizados por graus de dificuldade, indo das lições mais simples às mais complexas, constituindo a racionalidade que separa o pensamento em níveis de superioridade e inferioridade (Rancière, 2005). “A identidade em questão é um jogo fundado, fixo, pronto, que precisa ser aprendido por todos os ‘alunos’. Uma identidade construída pelo aprendizado de um saber também fundado, homogêneo, fixo” (Vieira, 2002, p.02). Um saber masculino que hierarquiza identidades em função de maior ou menor aproximação com a identidade produzida como legítima pela racionalidade escolar.

No sistema de significações que é o currículo, a constituição identitária e os processos de subjetivação acionados pela escola se dão a partir de concepções de um saber considerado legítimo com base em pressupostos médicos, biológicos, anatômicos e de gênero. Esses pressupostos instituem modelos do que seria a sexualidade normal, em consonância com padrões comportamentais e higienistas considerados universais, e, ao mesmo tempo, representam determinadas práticas e identidades sexuais como fora do normal, como exceções ao comportamento supostamente natural e majoritário que deve servir como regra. Representações que foram parar lá, no currículo prescrito, por serem consideradas um corpo de conhecimento legítimo que deve ser ensinado, e, o mais importante, aprendido. Quem, ou o que, lhe conferiu essa legitimidade e como ela foi produzida ao ponto de não precisar mais se justificar? Currículo que subjetiva através da instituição de uma maneira correta de pensar, de questionar, de estudar e assim também produzindo identidades consideradas adequadas, em acordo com determinada racionalidade. Razão que prima pelo conteúdo programático, pelo disciplinamento dos corpos e do pensamento, pela moral e não pela ética, pelo planejamento que nega o acaso, pela norma, pelo normal. Currículo que também se espalha pelos espaços da escola, nas condutas e relações de alunos, alunas, professoras e professores, representando a sexualidade como um impulso inato que deve ser controlado, vigiado e contra o qual as/os jovens devem ser protegidos/as com enxurradas de informações sobre (contra)concepção, enfermidades e funcionamento dos órgãos reprodutivos. É um discurso preocupado com os caminhos errados que a juventude escolar pode trilhar, que encontra sua justificativa ao promover a saúde sexual e, em última instância, a manutenção da vida.

Se o discurso escolar sobre o sexo e a sexualidade gira em torno da fertilidade, então, inevitavelmente, ele se centra na heterossexualidade como forma hegemônica de identidade sexual; ignorando outras manifestações sexuais que não signifiquem a reprodução. @s três amig@s, ao se apresentarem como diferença que atravessa a sexualidade normativa, levam o imprevisto para a escola, ferindo a racionalidade do planejamento, das perguntas e das respostas prontas do currículo. Para seguir com o programa, somente ignorando ou interditando a diferença que carregam, encerrando-@s em estereótipos de homossexualidade que funcionam como normas regulatórias que permitem trazê-l@s mais

facilmente para a ordem classificatória.

@s três estudantes, além de justificarem as provocações dos colegas pela necessidade desses mostrarem que são *homens de verdade*, também veem as reações dos outros estudantes como consequência de uma visão preconceituosa e estereotipada do que representa a identidade *gay*: sinônimo de travestimento e prostituição.

No jogo das representações, quem exerce o poder de marcar o outro como negativo soma pontos na manutenção de sua própria identidade como positiva, como referência, garantindo a permanência e reiteração da norma. Ao mesmo tempo, a identidade marcada pela negatividade reclama *status* de normalidade como forma de fugir da limitação identitária, exigindo a mesma estabilidade e vantagens de que goza a posição referente.

No currículo também se trava a luta pela representação, pois ele está situado “naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade” (Silva, 2001, p. 67). É nesse cruzamento o lugar onde os monstros devem ser controlados e/ou despotencializados de sua diferença, para que causem o mínimo de estragos possíveis na normalidade, caso consigam escapar. É necessário que se “enterre o monstro na encruzilhada para que ele não saiba que caminho tomar” (Cohen, 2000, p. 26).

Mateus disse: *só um vampiro conhece outro vampiro*. A materialidade do corpo do monstro aguça o sentido da vista provocando, incitando, excitando, atravessando o olhar do outro, e confunde a retidão do pensamento que, atrapalhada, manda o olhar desviar. Não devemos olhar fundo nos olhos de Drácula, sob risco de nossa alma se dissolver e mostrar que não há nada além do corpo, nem o bem... nem o mal.

## Notas

<sup>1</sup> Nessa perspectiva encontra-se a produção de Louro (2003, 2000, 1999), Britzman (1999, 1996), Silva (2001, 2000b), Woodward (2000) entre outros.

<sup>2</sup> Esta discussão é densamente desenvolvida na dissertação de mestrado de Andréa Vieira Braga, 2006.

<sup>3</sup> O conceito de norma é utilizado no sentido de regras não-jurídicas de homogeneização dos indivíduos e populações, que operam “em nome de uma naturalidade da vida que deve ser precisamente preservada” (Revel, p. 57, 2006) e que instalam padrões de normalidade e anormalidade (Castro, 2006).

<sup>4</sup> A escola, cenário das observações, pertence à rede pública estadual de ensino, localizada num dos maiores bairros da cidade de Pelotas. Oferece todos os níveis da escolarização básica e conta com 2113 estudantes matriculados e 96 trabalhadores, entre professores/as e funcionários/as, distribuídos nos três turnos de funcionamento da instituição.

<sup>5</sup> Instituto Federal Sul-rio-grandense.

<sup>6</sup> Utilizamos esse tipo de grafia quando nos referimos aos sujeitos deste estudo para marcar sua diferença e a confusão que causam no binarismo masculino/feminino.

<sup>7</sup> Termo utilizado pela orientadora pedagógica da escola durante uma reunião de professores em 2006.

<sup>8</sup> “Na análise cultural, a noção de abjeto é estendida para abarcar tudo aquilo que ameaça o conforto da sensação de identidade e “mesmidade”: o monstruoso, o corpo feminino, o homossexual (...)” (Silva, 2000a, p.13).

<sup>9</sup> Num levantamento de fontes virtuais sobre investigações sobre homossexualidade realizadas na área de educação, essa situação não é muito diferente. No Banco de Teses e Dissertações do portal da CAPES, dados de 1987 a 2004, encontra-se 259 ocorrências para homossexualidade, porém esse número diminui para 23 quando a pesquisa é refinada com a palavra educação. No catálogo de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dados de 1992 a 2005, foram encontradas doze entradas, que diminuem para quatro ao refinar a pesquisa. No banco de dissertações do

Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, dados de 1997 até 2004, foi encontrado apenas um estudo específico sobre homossexualidade e educação.

### **Referências**

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas, ano 9, p. 575-585, 2º. Semestre 2001.
- BRAGA, Andréa Vieira. Temas transversais, identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. Cadernos de Educação. Pelotas, ano 15, no. 27, p. 179-192, jul./dez. 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- \_\_\_\_\_. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. 2.ed. São Paulo : Editora Perspectiva, 1995.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GÓIS, João Bôscio Hora. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. Revista Estudos Feministas, jan./jun. 2003, v. 11, n. 1, p. 289-297. www.scielo.br, capturado em 17/08/2006.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. Currículo, Gênero e Sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, 2001. www.scielo.br, capturado em 08/04/2006.
- \_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. IN: LOURO, Guacira et al (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre-ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, p.

71-99, jul./dez 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STOLKE, Verena. La mujer es puro cuento: la cultura del género. Revista Estudos Feministas, v. 12, n. 2, 2004. Capturado na rede em 10/11/2006 através do sítio <http://www.scielo.br>.

VIEIRA, Jarbas Santos. Identidades e educação: fragmentos das pedagogias de nosso tempo. Pelotas : FaE/UFPel, 2002. (mimeo.)

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

### ***Correspondência***

**Aline Ferraz da Silva:** Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, desenvolve pesquisas junto ao Grupo de Currículo da UFPel.

**E-mail:** [fdasilvaaline@hotmail.com](mailto:fdasilvaaline@hotmail.com)

**Jarbas Santos Vieira:** Professor da Universidade Federal de Pelotas e do Programa de Pós-graduação em Educação.

**E-mail:** [jarbas.vieira@gmail.com](mailto:jarbas.vieira@gmail.com)

---

Texto publicado em [\*Currículo sem Fronteiras\*](#) com autorização dos autores.

---