A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar

ANDERSON FERRARI*

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA**

Resumo: Um menino auto definido como homossexual "insiste" em tocar os corpos de outros meninos na escola. Uma ação que se repete e causa incômodos, tanto na escola de forma geral quanto nos alunos e alunas colegas de turma. Diante de tal questão as famílias são acionadas. Ora como ameaça, quando os meninos mencionam em contar para os pais caso a escola não aja sobre o menino, que agora é tido como "homossexual agressor"; ora como apoio para resolver o "problema", quando a escola entende que chamando a família do "menino homossexual agressor", irá entendê-lo melhor e junto com a família solucionar a situação. Quando a família é chamada se deparam com a mãe e avô também homossexuais. Essa é trama que move este artigo em que buscamos problematizar as relações de confronto e negociação envolvendo os/as alunos/as, a ação da professora e da direção em convidar a família para ir à escola.

Palavras-chave: família homossexual; escola; discursos; currículo; homossexualidades.

The excentric homosexual family: discourses and knowledge that constitute homosexual subjects and their families in the school context

Abstract: A self-defined boy as a homosexual "insists" on touching the bodies of other boys in school. An action that repeats and causes discomfort, both in the school as a whole and in the students in class. Faced with such a question, families are triggered. Now as a threat, when the boys mention in telling the parents if the school does not act on the boy, who is now considered as a "homosexual aggressor"; now as support to solve the "problem" when a school understands that calling a family "homosexual aggressor boy," will understand it better and together with the family solve the situation. When the family is called they come across the mother and grandfather also homosexuals. This is the plot that moves this article in which we seek to problematize the relationship of confrontation and negotiation involving the students, the action of the teacher and the direction in inviting the family to go to school.

Key words: homosexual family; school; speeches; curriculum; homosexualities.

* **ANDERSON FERRARI** é professor do PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestrado e Doutorado.

** **DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA** é doutorando do PPGE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Introdução

O título "A excêntrica família homossexual" pode remeter à produção cinematográfica vencedora do Oscar de melhor filme estrangeiro em 1996 – A excêntrica família de Antônia[1] – muito embora as relações entre o ocorrido numa sala de aula e o filme não seja o foco do que queremos problematizar. No entanto, a menção inicial ao filme não se justifica apenas pela aproximação do título tomado como inspiração para a escrita, mas pelo argumento levantado por Elizabeth Ellsworth ao afirmar que "quando as professoras praticam o diálogo como um aspecto de sua pedagogia, elas estão empregando um modo de endereçamento" (2001, p.65).

> Os teóricos do cinema desenvolveram a noção de modo de endereçamento para lidar, de uma forma que fosse específica ao cinema, com algumas das grandes questões que atravessam os estudos de cinema, a crítica de arte e de literatura, a sociologia, a antropologia, a história e a educação. Essas questões têm a ver com a relação entre o "social" e o "individual". Questões como: "qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem?". (ELLSWORTH, 2001, p. 12).

Assim, podemos pensar que os modos de endereçamento, como apontado acima, não dizem somente da teoria do cinema, mas também de educação, visto que falar do que acontece no interior da escola exige o estabelecimento do que está sendo organizado fora dela, no diálogo entre a sociedade, suas formas de pensar e agir e os indivíduos que compõem essa instância de poder disciplinador, como nos convida a pensar Michel Foucault (2014b). Portanto, o foco de análise que vamos desenvolver está na problematização das relações organizadas em uma sala de aula em torno daquilo que se convencionou classificar como "homossexualidade masculina", como uma prática social que define e aprisiona uma identidade sexual, para pensar os currículos e aprendizagens presentes e possíveis a partir do desafio e potencialidade da presença homossexual na sala de aula.

É importante dizer ainda que o fato que toma forma neste artigo foi resultado da narrativa de uma professora durante a construção do campo empírico de uma pesquisa realizada entre 2015-2016, em uma escola pública de Aracaju/SE, que tinha como objetivo principal analisar os funcionamentos e as atuações das normas de gênero e os discursos heteronormativos na escola entre os alunos e alunas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Para isso, foi tomado como procedimento investigativo a gravação e posterior discussão das entrevistas abertas com 18 professores e professoras, 3 coordenadoras e 1 diretora. Podemos dizer com base nas entrevistas que o gênero é um organizador social e está presente no currículo da escola como

[1] Uma comédia dramática, produzida na parceria entre Holanda, Reino Unido e Bélgica, lançada no Brasil em 1996. Com direção de Marleen Gorris, a história se concentra em torno da volta de Antônia ao vilarejo em que nasceu e viveu sua adolescência, depois de 20 anos.

demanda educativa. No entanto, para este texto estabelecemos um recorte e que tem como foco as relações de confronto e negociação envolvendo um aluno assumidamente homossexual e sua turma de escola. Mais do que isso queremos tomar a ação da professora e da direção em convidar a família para ir à escola para tentarem "resolver um problema" ocorrido com o aluno.

Não é raro que a escola, como participante de uma sociedade disciplinar e herdeira da modernidade, interessada no adestramento dos corpos e sujeitos, recorra as famílias e outras instâncias de poder tais como conselho tutelar e até mesmo a força policial quando não consegue sozinha "resolver algo tomado como problema". Nesse processo de adestrar e docilizar os corpos e sujeitos, a escola se utiliza de mecanismos do poder disciplinar como a vigilância, que está definida entre o que pode e o que não pode na escola, o olhar hierárquico que valoriza, desvaloriza e diferencia sujeitos e suas identidades, a sanção que visa normalizar e padronizar os sujeitos, seus corpos, desejos e comportamentos e o exame, que se aproxima daquilo que Ellsworth (2001) analisa, ou seja, investimento dos modos de endereçamento quando chegam a educação: quem eu penso que o meu aluno é? Quem eu quero que ele seja?

Essas duas questões buscam tomar contato com as mudanças sociais possíveis no currículo e na escola. São essas mudanças sociais que queremos colocar sob investigação apostando que nossa escrita se insere na perspectiva pós-estruturalista, como aquela que considera os sujeitos como resultado de discursos, atravessados por relações de poder, práticas e resistências. Neste sentido, a metodologia que organiza este artigo é o da problematização, como apontado por Foucault (2006), que nos permite pensar que a função da escola é colocar sob suspeita as formas de conhecimento que organizam os sujeitos que chegam e organizam o cotidiano das escolas.

Problematizar é colocar sob suspeita o que sabemos e como agimos. Essa parece ser a função da escola diante do que os alunos trazem para dentro da escola a partir dos saberes do senso comum. No caso das homossexualidades, isso vem se mostrando potente visto que em muitas ocasiões são os alunos que iniciam a discussão a respeito das homossexualidades trazendo para o diálogo aquilo que chamamos de realidade. Neste sentido, problematizar estaria na ação de duvidar do que sei: porque penso o que penso? Que saberes organizam minha maneira de agir e de estar no mundo? Problematizar também é entendida como uma nova forma de fazer pesquisa no campo da educação, visto que ela nos convida a dar um passo atrás para transformar em "problema" algo que não nos chama atenção (MARSHALL, 2008).

Para organização da escrita dividimos o artigo em cinco partes. A primeira que segue é aquela que traz para o leitor a construção do caso pela narrativa da professora. Em seguida nos dedicaremos a pensar as homossexualidades como resultado de discursos e como disputa. Não é por acaso que podemos dizer que as famílias têm discursos sobre as homossexualidades, as mídias também constroem os seus saberes e discursos, as igrejas estão interessadas nestas disputas, enfim, existem diferentes

saberes-poderes em torno das homossexualidades masculinas, que nos impõem a necessidade de problematizar essas disputas, sobretudo se tomarmos o espaço escolar como local em que muitas vezes esses discursos se encontram e se confrontam, exigindo dos seus agentes uma postura condizente com o que cabe a instituição escolar. A terceira parte é aquela em que vamos estabelecer relações entre o "susto" da escola com a família homossexual e suas aproximações com os modos de endereçamento no fazer pedagógico, disciplinador e curricular da escola. Na quarta parte queremos trabalhar com a discussão do currículo, seguindo a mesma lógica das homossexualidades, considerando que currículo diz de construção, de forma que um currículo é um composto heterogêneo, com múltiplos sentidos e capacidades variadas, como nos informa Marlucy Paraíso (2009). Por último, as considerações finais em que faremos um fechamento das principais contribuições das problematizações para pensar o campo da educação.

A excêntrica família do aluno gay

> "Eu estava entrando em uma sala de aula, (...) tinha um aluno falando pro outro o seguinte: *"Se você pegar no meu peru de novo, eu vou lhe dar um soco na cara!"*
>
> (...) Meninos bom dia, que é que foi? Vem cá você. Que é que tá acontecendo?
>
> *"Há professora ele pegou no meu pinto (risos)".*
>
> Aí ele disse: *"Peguei mesmo e pego".*
>
> Aí a gente vai precisar conversar. A turma num tumulto danado, porque na hora que ele disse "peguei mesmo e pego", mais alguns também disseram que iria dar muita porrada nele porque me parece que não era o primeiro "peru" que o menino pegava na sala de aula.
>
> (...) "Há professora, a gente briga, a gente fala mas não adianta, vou chamar, meu pai aqui..." Começou aquela confusão... A gente vai ter muito o que conversar, a gente não vai esgotar esse assunto agora, mas eu queria que vocês dissessem o que é que vocês acham disso tudo... Aí eles foram falando, foram falando... uns disseram que achavam que era pecado, outros disseram que era caso de polícia, outros disseram que era falta de educação de pai e mãe, que isso é falta de família, então eu tive opinião das mais variadas.
>
> E, não disse que ninguém estava certo ou errado, porque não cabia a mim naquele momento fazer juízo de valores, mas tinha uma coisa que eu achava que era importante ser colocada: que o corpo da gente não pode ser invadido. Para alguém tocar no corpo da gente, a gente tem que dar uma autorização, seja através de um sorriso, através de uma confirmação verbal, seja através a partir de algum incentivo. E perguntei se de alguma forma esse tipo de autorização tinha sido dado para o aluno que estava sendo chamado de agressor. Por unanimidade nenhum deles disse que tinha dado nenhum tipo de permissão direta ou indireta pra que ele se sentisse no direito de tocá-los.
>
> Aí pedi licença a eles para conversar com o colega. O menino estava muito nervoso, mas ao mesmo tempo muito agressivo. Se recusava a entender que tinha sido extremamente agressivo e que não tinha sido só uma vez. Alegou que os meninos gostavam, no que eu

rebati que ele precisava interpretar isso de uma outra forma e rever a interpretação dele porque por unanimidade ninguém disse que gostava, no que ele me disse que era fingimento. O que estava sendo colocado ali era palavra dele, o depoimento dele, mas que o depoimento dos outros não estava de acordo com o que ele estava falando. O que estava me preocupando no momento era essa interpretação que ele tinha de que consentimento de toque. Eu achava muito estranho que mais de 15 pessoas afirmassem que não tinham dado permissão.

O que eu falei foi de alguma maneira, ... que a cabeça dele ou o coração dele ou o que fosse, tinha interpretado como consentimento algo que não foi consentimento. Comecei até a ter uma conversa com ele sobre se ele não compreendia o que era consentir, o que é que ele identificava como não consentimento? O que para ele era um explícito "não"? O que é que ele interpretava como não? Aí eu tive uma resposta surpreendente: o "não" para esse aluno era porrada. Para ele, quando alguém não consentia, deveria bater, xingar ou agredir. Fisicamente ou verbalmente. (...) Aí aos poucos eu fui conversando com ele, conversando como era isso em casa, como é que a família iria encarar, porque ele sabia que essa questão ia ter que passar pela coordenação, porque tinha muita gente envolvida. O meu medo é que essas 20 pessoas acabassem colocando essa questão para os pais e que os pais não desses nenhum tempo a escola pra compreender o acontecido pra comunicar, antes de chamar o pai de um ou de outro que se sentisse mais ofendido pelos toques.

(...) Isso me preocupou por demais, como é que os colegas iriam colocar essas questões em casa com os pais e como é que a coordenação iria lidar com isso. Por outro lado, como é que a família da criança iria receber a notícia da coordenação que estava sendo convocado porque o filho agrediu sexualmente, porque a partir do momento que ele não tinha autorização para pegar nos órgãos dos colegas como é que a família dessa criança iria ver. Eu comecei a fazer algumas perguntas pra saber que tipo de entre aspas, "retaliação" ele iria sofrer em casa.

Aí para minha surpresa, a mãe dele é homossexual assumida e o avô também é homossexual assumido, o que por um lado me causou certo alívio, porque pelo menos a parte da aceitação da homossexualidade da criança em termos não seria um conflito familiar. Bastava agora saber que tipo de valor dentro de uma sexualidade homossexual havia passado pra essa criança por uma família que é assumidamente homossexual também.

(...) E aí me surpreendeu ainda o fato de que há uma agressividade muito grande dentro dele. Entendeu? Me parece que essa coisa do "não" só ser aceito quando vem acompanhado de agressão física ou verbal, me pareceu que é uma coisa normal dentro da família homossexual na qual ele vive.

A mãe foi chamada pela coordenação. Não foi chamada por mim, mas quando eu fiquei sabendo que a mãe dele estava aí, eu fiz questão de ir, inclusive pra ter certeza de que a abordagem seria uma abordagem que desse espaço pra mãe se manifestar, não apenas que fosse de uma forma repressora, ou tivesse vindo apenas pra cumprir uma solicitação da escola. Quando

> eu cheguei lá a mãe já estava conversando com a coordenação, a coordenação colocou o que tinha que colocar e eu coloquei pra ela que sabia da condição sexual dela e que da minha parte não tinha preconceito, que muito pelo contrário o que me interessava era a relação afetiva com o filho dela, no que a mãe demonstrou um alívio muito grande. Falei também que sabia do pai dela que era o avô, ela começou a chorar e se sentiu inadequada como mãe.
>
> (...) Algum tempo esse mesmo aluno, teve uma outra atitude aqui na escola que acabou provocando a saída dele na escola. Ele foi expulso da escola" (PARAÍSO, 2009).

As homossexualidades como discurso

Podemos pensar que vários entendimentos de homossexualidades atravessam e organizam o caso narrado pela professora. Uma que organiza a ação dos meninos em denunciar, ameaçar e bater, de maneira que se colocam contra o toque por outro homem, fazendo com que a negação ao consentimento ao toque e a homossexualidade seja uma forma de se afirmarem como não homossexuais e, portanto, como heterossexuais. Outra que é a ação do menino em tocar os órgãos genitais dos outros meninos, insistindo que eles gostam, colocando em circulação o entendimento de homossexualidade diretamente ligado ao sexo. Outra ainda da professora que estabelece uma relação com a homossexualidade como aquela que é possível, mas não no espaço escolar e sem o consentimento do outro ao toque no seu corpo. Uma última que diz da relação das homossexualidades entre a família, estabelecendo um elo de ligação entre o menino, a mãe e o avô.

Homossexualidade como negação, como afirmação, como algo que deve ser disciplinado, como "assumida", enfim, entendimentos e práticas que vão construindo sujeitos em relação uns com os outros, sujeitos com sexualidades e que nos convidam a pensar as homossexualidades como discurso. Portanto, como resultado de um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos distintos, mas com regras de funcionamento comuns. Os discursos instituem normas e colocam em circulação "mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas" (REVEL, 2005, p. 37). Discursos e saberes que, na perspectiva foucaultiana, são duas categorias que necessitam ser entendidas a partir das relações de poder que vão definir sujeitos e seus desejos. Não por acaso, os meninos dizem que vão falar para as famílias sobre o que estava acontecendo na escola, demonstrando a relação de forças que se estabelece entre famílias e escolas quando o assunto são as sexualidades, especialmente as homossexualidades. Contar as famílias é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de vínculos entre o aluno e os valores familiares e uma ameaça a escola. A ação das famílias nas escolas sobre o que pode ou não dizer e acontecer entre meninos diz de relações de poder que também vão definir os sujeitos e atos autorizados na escola, estabelecendo a heterossexualidade como norma, como aceito e como valor em detrimento das homossexualidades entendidas como anormal, não aceitas e desvalorizadas.

Segundo Michel Foucault (2014a), a homossexualidade foi inventada como palavra e como sujeito em 1870. Uma invenção que é constituída no âmbito psicológico, médico e psiquiátrico, ou

seja, em campos de saber/poder diferentes, mas que se encontram para construir o sujeito homossexual. Pensar que campos científicos com saberes autorizados instituem, nomeiam e fazem surgir uma categoria que diz da constituição do sujeito como anormalidade é dizer da homossexualidade como resultado de uma certa tensão e disputa destes campos, interessados em capturar e controlar os sujeitos. Após essa criação da homossexualidade como espécie, como personagem, esse saber como discurso incide nos corpos dos sujeitos, já que fala dos comportamentos, das práticas, de modos de vida e das possibilidades de viver o prazer.

Ao fazer circular esses saberes na escola e na constituição do menino como homossexual e agressor e os outros como heterossexuais e vítimas, há uma relação com uma vontade de poder, de maneira que esses dois aspectos nos convidam a entender que "poder e saber estão mutualmente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (FOUCAULT, 2014b, p. 31). Nesse sentido, ao instituir saberes sobre as homossexualidades, esse campo científico instaura sobre si um poder de dizer o que é a homossexualidade e suas condições de emergência e entram em disputa com outros saberes. Dessa maneira podemos falar que onde há poder, há resistência. Ao olhar que o poder se exerce em práticas minuciosas e detalhistas e não em um ponto central, as disputas em torno do que é homossexualidade se multiplicam e promovem embates. Outros campos científicos, currículos, se debruçam até os dias atuais em torno da produção de discursos sobre homossexualidades. Religião, mídia, escola, grupos e os próprios sujeitos homossexuais colocam em tencionamento modos de viver as homossexualidades.

As homossexualidades se vinculam a sexualidade como modos de vida, de constituição dos sujeitos. Por isso nos parece interessante olhar para esses modos de subjetivação, que acontecem sempre em disputa no interior das escolas. Modos de subjetivação dizem dos modos como nos tornamos sujeitos em meio a tecnologias que nos capturam por seus discursos, nos aproximando e distanciando deles, criando resistências. Todas as posições que os sujeitos ocupam reproduzem alguns discursos, mas sempre existem possibilidades de deslize. De maneira que podemos tomar a produção das homossexualidades, comparado ao que acontece em outros modos de produção de sujeito, como um "termo em processo, um devir, um construir, um constituir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações" (BUTLER, 2003, p. 59).

Ainda é importante dizer que estamos tomando poder entendendo-o não como algo que se detém, que está localizado em um ponto central, mas a partir de um "ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus pontos mais "periféricos" (FOUCAULT, 2014a, p. 101). Dessa forma ao pensar o sexo e os discursos de verdade que estão em jogo no caso narrado e na constituição relacional de meninos homossexuais e heterossexuais, queremos questionar "quais as relações de poder mais imediatas, mais locais,

que estão em jogo" (FOUCAULT, 2014a, p. 106) na produção de verdade sobre o sexo. Assim, defendemos que o conhecimento sobre as homossexualidades se dão nesse jogo de aproximações e distanciamentos, de resistências, de disputas em torno do que é ser homossexual.

Como alguns discursos e não outros emergem em determinados espaços? Como isso diz diretamente de relações de saber/poder e de como nos tornamos sujeitos nesse processo? Nessa linha de argumentação, o importante é pensar na constituição de sujeitos de uma sexualidade. Talvez por isso a sociedade moderna ocidental tenha se debruçado a produzir verdades sobre o sexo, num investimento incessante de fazer falar sobre os mais variados assuntos e modos de viver as sexualidades, já que se trata de um modo central de constituição dos sujeitos. O desejo e o sexo passaram a ser compreendidos como definidores da verdade do sujeito. Buscando as relações entre verdade, sujeito e sexualidade e, nos inspirando em Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, é produtivo trabalhar com a verdade como uma "ficção, invenção, criação" (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 35). Considerando esse caráter inventivo da verdade e como isso incide sobre a produção das homossexualidades, podemos pensar que "não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos" (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 35).

A constituição do dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 2014a) na modernidade traz esse entendimento de um discurso sobre sexualidade que não é repressivo, mas positivo, no sentido de que esses discursos produzem sujeitos. As relações entre saber/poder, discursos e sexualidades se dão em contato com as resistências, contribuindo para que todo conhecimento produzido a partir dessa relação seja sempre instável, implicando em modificações constantes que devem ser percebidas num duplo condicionamento entre os níveis macro e microscópicos. Deixando de existir de forma prioritária como reprodução, a sexualidade passa a mover-se com objetivo de penetrar e controlar os corpos. Nesse sentido a sexualidade "é compreendida como uma rede de prazeres e trocas sexuais discursivamente produzidas que direciona as formas de sentir e compreender as relações" (SILVA; SALES, 2018, p. 283).

Interessa-nos a produção das homossexualidades em meio a esse movimento de constituição dos sujeitos pelo viés da sexualidade, já que "a sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usofruto deste mundo" (FOUCAULT, 2004, p. 260). Para Foucault somos muito mais livres do que imaginamos. Não por acaso sua perseguição nas respostas possíveis a pergunta "como nos tornamos o que somos?" é a aposta na liberdade do sujeito, uma vez que as respostas não garantem a segurança, mas é um investimento na construção de diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Tomar essa liberdade na constituição das homossexualidades é investir na problematização dos conhecimentos que vêm construindo os sujeitos, suas experiências e desejos a partir do convite em colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir. A partir de entendimentos anteriores que cada sujeito se aproxima e se distancia de um modo de viver a sua homossexualidade, queremos

problematizar os discursos que atravessam essa constituição do sujeito e as relações dos sujeitos com esses discursos, quando eles instauram "novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação" (FOUCAULT, 2004, p. 260). Até que ponto as homossexualidades estão mais aprisionando do que libertando os sujeitos nas suas homossexualidades? Como se encontram os discursos de homossexualidades e juventudes na experiência da sexualidade?

Dessa maneira, para além de uma identidade coerente, pronta, acabada, de se adequar a um discurso sobre o que é ser homossexual, nos interessa os desencontros, esse processo do tornar-se gay, como um processo inacabado, como força criativa. Mesmo que essa força aconteça sempre em relação com determinados conhecimentos, sempre no interior de uma relação de poder, do qual é impossível escapar.

É por considerar que a noção de homossexualidade é construída, disputada e inacabada que nos debruçamos nas experiências desses meninos, jovens nos seus tencionamentos entre discursos, saberes, "verdades" e processos de subjetivação. Isso porque os jovens nas suas diferentes maneiras de se constituírem podem abalar o sentido unitário que se pretende fixar sobre o que é ser homossexual na sociedade moderna, uma vez que movimentam diversos discursos, que colocam em suspensão uma única forma de se constituírem como sujeito de seus desejos, descartando categorias aparentemente universais. Relações que colocam em circulação diferentes saberes, possibilitando formas criativas de viver a sexualidade como jogo de força em torno das imposições, apontando para provisoriedade dessa categoria que se nomeou como homossexualidade, já que é produzida culturalmente, de maneira que seus sentidos e significados estão sempre em disputa. Os sentidos e significados estarão sempre atravessados por discursos e que diferentes discursos irão produzir o que é a homossexualidade. Assim, "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 1996, p. 10). Os discursos mesmo sendo também formados por palavras utilizadas para designar coisas eles fazem mais do que isso, eles formam os objetos que falam (FOUCAULT, 2005). Problematizar os ditos sobre homossexualidades é entender como nos constituímos como sujeitos em meio a essas construções, os jogos que fazemos com esses discursos.

O "susto" com a excêntrica família do aluno gay: os modos de endereçamento na escola.

Falar da reação da professora e da escola à constituição familiar do menino homossexual como "susto" é pensar em termos do modo de endereçamento. Além de trabalhar com as questões que organizam o endereçamento na escola – quem eu penso que o meu aluno é? Quem eu quero que ele seja? – nós, professores e professoras, também trabalhamos com outros endereçamentos que definem, por exemplo, um modelo familiar. O susto diz de algo que não é esperado, uma constituição familiar que foge do modelo tradicional de mãe e pai numa relação heteronormativa. Ao mesmo tempo que essa distância causa susto,

ela também serve para um "certo alívio", visto que a leitura que se faz é que em se tratando de uma família com mãe e avô homossexuais, a conversa a respeito do menino estaria mais tranquila. Diz a professora: *Aí para minha surpresa, a mãe dele é homossexual assumida e o avô também é homossexual assumido, o que por um lado me causou certo alívio, porque pelo menos a parte da aceitação da homossexualidade da criança em termos não seria um conflito familiar.*

Ellssworth (2001) defende que o modo de endereçamento é menos o que está em um filme e mais um evento que ocorreria em diferentes espaços entre o social e o individual. A escola é uma desses espaços de encontro ou espaço do vazio entre o social e o individual que somos chamados a preencher. O que está no interior da escola, seja na organização dos currículos, nas relações pessoais, nas normas diz deste espaço entre o social e o individual, diz deste espaço do vazio entre o social e o individual que somos chamados a preencher com os processos de atribuição de sentidos para as coisas e as pessoas. O evento do endereçamento, portanto, acontece nestes espaços entre as ações que são feitas para alguém (que imaginam determinados públicos, ou melhor, que desejam determinados públicos) e os sentidos e usos que cada um faz dessas ações. Quando o menino toca os corpos dos outros colegas ele está colocando em circulação um entendimento do que ele é, do que é ser homossexual e do que os outros são como objetos de desejo. A ação dele diz de um público desejado e imaginado. Os sentidos que este público imaginado dá a sua ação não é o que ele esperava. Isso também diz do evento de endereçamento, ou seja, nem sempre quem eu penso que o outro é, é de fato, quem este outro pensa que é. Há sempre uma possibilidade de erro entre o que eu penso que o outro é e o que outro pensa que ele é.

Esse desencontro de sentidos foi uma das preocupações da professora. Na tentativa de entender o que estava acontecendo ela conversou com os dois lados envolvidos e tentou aproximar os sentidos atribuídos à ação. "*E perguntei se de alguma forma esse tipo de autorização tinha sido dado para o aluno que estava sendo chamado de agressor. Por unanimidade nenhum deles disse que tinha dado nenhum tipo de permissão direta ou indireta pra que ele se sentisse no direito de tocá-los".* "Dar autorização" demonstra o sentido atribuído pela professora a homossexualidade como aquela ligada ao desejo e ao consentimento das partes envolvidas, o que parece servir para aceitar a homossexualidade e arrancá-la da leitura como "problema". Se eles tivessem consentido, não haveria problema visto que todos estavam exercendo seus desejos. O desencontro entre o que os meninos dizem (que não consentiram) e o que menino homossexual afirma (que, "na verdade", eles gostam) faz a professora investir na ideia de unanimidade, que todos entendam o fato pela mesma lógica. Isso exige da professora o esforço do convencimento de uma das partes.

A ideia de unanimidade que a professora insistia em afirmar parece servir para diminuir o erro entre quem eu penso que os meninos são e quem eles pensam que são? A lógica de ação da professora é que tanto o menino homossexual quanto os demais entendam o fato a partir de um mesmo viés. O que está em jogo organizando

todo entendimento do fato na escola é este distanciamento do evento do endereçamento, este distanciamento entre o que o menino homossexual pensa que os meninos são e quem os meninos pensam que são. Em se tratando de um evento em que a homossexualidade é o foco, podemos dizer que ela – a homossexualidade e seus sentidos – afeta a todos. Afeta tanto o menino que se assume como homossexual e a todos os demais que na negação do toque se posicionam no oposto a homossexualidade, na recusa a ela, de maneira que esta recusa se torna um ato performativo da heterossexualidade. A professora, tomada pela ideia de unanimidade, tenta convencer o menino homossexual a se ver pelos olhos dos outros e constrói a imagem dele como aquele que "*se recusava a entender que tinha sido extremamente agressivo e que não tinha sido só uma vez. Alegou que os meninos gostavam, no que eu rebati que ele precisava interpretar isso de uma outra forma e rever a interpretação dele porque por unanimidade ninguém disse que gostava, no que ele me disse que era fingimento"*.

> Muito frequentemente, os professores endereçam-se aos estudantes de forma planejada para eliminar, minimizar ou conter as emaranhadas coisas sociais, históricas e inconscientes que poderiam confundir a compreensão de um texto educacional. Para que um currículo ou uma pedagogia "funcionem", alguns momentos de sala de aula – e idealmente todos eles – têm que resultar em um ajuste entre o que está sendo ensinado e a compreensão do estudante. (ELLSWORTH, 2001, p. 58-59).

A citação acima define o que constitui o "ser professor" como aquele que ensina, como aquele que faz funcionar na sala de aula o ajuste entre os sentidos. *"O que estava sendo colocado ali era palavra dele, o depoimento dele, mas que o depoimento dos outros não estava de acordo com o que ele estava falando. O que estava me preocupando no momento era essa interpretação que ele tinha de que consentimento de toque"*. E quando a relação de um estudante com o que é ensinado é um evento confuso e imprevisível, que excede tanto a compreensão quanto a incompreensão? Essa parece ser a questão que tanto incomoda a professora. "São exatamente os atos e os momentos de desejo, medo, prazer, poder e desentendimento na sala de aula o que os educadores, em sua maioria, suam para tentar prevenir, impedir, negar, ignorar, terminar". (ELLSWORTH, 2001, p. 60). São nesses casos que as famílias são acionadas. Não somente acionadas fisicamente, chamadas para irem as escolas, mas também como imagens de famílias, que já antecede a presença física. No caso narrado, não se trata de uma família, mas as relações entre elas: as famílias dos meninos e a família do menino homossexual. O medo é que as famílias dos meninos apareçam na escola. O medo é de chamar a família do menino homossexual para mencionar sua homossexualidade. Em todos dois casos, a imagem de família é uma só, como aquela que nega a homossexualidade, que não gosta de ver seus filhos homens envolvidos com a homossexualidade.

> *Isso me preocupou por demais, como é que os colegas iriam colocar essas questões em casa com os pais e como é que a*

> *coordenação iria lidar com isso. Por outro lado, como é que a família da criança iria receber a notícia da coordenação que estava sendo convocado porque o filho agrediu sexualmente, porque a partir do momento que ele não tinha autorização para pegar nos órgãos dos colegas como é que a família dessa criança iria ver.*

A professora também diz de um endereçamento sobre a escola, ela também demonstra um conhecimento sobre o que ela espera da escola, quem ela pensa que a escola é? Quem ela pensa que as famílias são em se tratando da homossexualidade. Ao longo da narrativa, a professora defende o diálogo como prática pedagógica de transformação dos sujeitos em direção a um mesmo sentido para a ação entre meninos. O diálogo como meio de chegar a uma mesma compreensão sem imposição. As famílias também são chamadas dentro desta lógica do diálogo, no sentido de juntos – escola e famílias – dialogarem e chegarem a uma mesma compreensão e ação sobre os sujeitos envolvidos. Não estamos nos posicionando contra o diálogo, mas argumentando que esta ação pedagógica pode ser questionada pelas suas intenções visto que os significados que organizam o diálogo não são naturais, mas construções históricas e atravessadas por saber-poder.

> O que escapa às discussões sobre o diálogo em educação é isso: o diálogo – como uma prática de ensino advogada em quase toda a literatura educacional – é, ele próprio, uma relação socialmente construída e politicamente interessada. Não importa se as educadoras o apresentam, de forma simplista, como uma conversação entre grupos interessados na busca de uma compreensão mútua ou como um meio mais teoricamente inspirado de constituir uma relação social transformativa entre os falantes. (ELLSWORTH, 2001, p. 65).

Quando a escola chama a família para o diálogo e se assusta com a presença de uma mãe e um avô homossexuais, ela está empregando um modo de endereçamento. A intenção de chamar a família, o investimento na ação sobre a família para ela agir sobre o menino, as regras e os movimentos que organizam esse diálogo considerado como uma pedagogia, que visa ensinar algo, não são neutros. Tudo isso oferece lugares muito particulares a escola, a professora, a família, as famílias, aos meninos no interior das forças de saber, de poder e de desejo.

O que parece dominar a prática pedagógica é um certo consenso de que o diálogo resolve tudo. No entanto, em se tratando de um acontecimento em que a homossexualidade é foco, o que significa "resolver"? Considerando que o evento do endereçamento é algo entre o social e o individual, como já argumentamos, o que acontece quando esse espaço entre o social e o individual é confuso, foge do que é previsível? O que acontece quando esse encontro social e o individual é marcado por medos, histórias e diferenças, como é o caso das homossexualidades?

Currículo e modos de existir

Operamos aqui com o termo currículo, entendendo-o como artefato cultural, "à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época e sociedade" (SANTOS; PARAÍSO, 1996). Esse entendimento de currículo foi possível devido ao surgimento dos estudos culturais, que

passaram a analisar a dimensão do poder na forma como ele se organiza e se estrutura, tendo em vista que há sempre uma prioridade de conhecimentos e saberes em detrimento de outros, e esses apresentam uma intencionalidade. Tanto que em seus diferentes tempos e espaços, é marcado por disputas do que se deve incluir, excluir, reforçar, ocultar e evidenciar. Há um saber que atravessa esse currículo escolar sobre o que é homossexualidade, como ela é vivida, o que pensam as famílias, que atitudes devem ser tomadas quando ela vem à tona, que outros discursos concorrem e são mais aceitos quando ela aparece. O que aparece é uma homossexualidade que é vista como problema, que ser homossexual é um sofrimento, que as famílias dos homossexuais não os aceitam. Saberes que organizam esse currículo e dizem da constituição da heterossexualidade também, essa como normal, na qual a maior parte dos alunos/as se percebem e vivenciam experiências.

O currículo, seja ele qual for, opera com uma seleção interessada e se constituem como pedagogias, alcançando e interpelando os sujeitos, ensinando "às pessoas uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos que não podem ser desconhecidos pela educação" (PARAÍSO, 2004, p. 60). Dessa maneira, os conhecimentos, saberes e discursos que operam no currículo incidem como tecnologia de subjetivação.

O currículo vem sendo entendido como um texto cultural que é "uma prática de significação produtiva, um artefato sempre envolvido com relações de poder, um texto que governa condutas e que produz sujeitos de determinados tipos" (PARAÍSO, 2010, p. 30). Podemos dizer então que o currículo é construído, produzido, modificado, e não estático, pronto. Destacar o funcionamento do currículo é importante na medida em que questionamos seus modos de atuação para interpelar os sujeitos e seus modos de vida. Mais do que uma relação com a cultura, o currículo passa a ser entendido "como uma prática cultural que divulga e produz significados sobre o mundo e as coisas do mundo; como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais" (PARAÍSO, 2010, p. 33). Essas negociações se dão de forma desiguais, portanto as lutas são inerentes nesse processo. Dessa forma, os debates em torno dos gênero e sexualidades compõe essa narrativa, já que historicamente o currículo tem se constituído valorizando a cultura branca, masculina e heteronormativa. Esses temas têm cruzado as problematizações em torno dos currículos, questionando os privilégios que alguns grupos têm na linguagem, no conhecimento e nos saberes que são divulgados em diversos currículos.

É importante dizer que todo currículo opera com discursos que têm como objetivo fazer circular o que é considerado bom, verdadeiro e adequado na constituição dos sujeitos que ele pretende, de maneira que podemos dizer que isso sempre se dá por relações de poder. Atentar ao funcionamento, significa explicar que os mecanismos de subjetivação se dão sempre de forma interessada, não natural, fixo, que as posturas consideras adequadas são sempre uma construção não acabada, contestada, modificada. Ainda que esse funcionamento esteja atrelado aquilo que acontece no

cotidiano da escola, como uma demanda que surge dos enfrentamentos e vivências dos/as alunos/as, que se percebem fora daquilo que o currículo prescreve como normal. Como a família "excêntrica" do aluno aos olhos da escola, que traz um outro movimento para escola que o comumente visto e esperado.

Podemos perceber uma pedagogia que opera nessa prática, demandando modos de existir, de se perceber e perceber o outro. Situações como essa constituem o currículo escolar também, mesmo que seja algo do inesperado, da surpresa, não programado, pois funciona como uma "máquina de ensinar" (GIROUX, 1995), que age produzindo significados e verdades, bem como sobre os "sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgados e preservados e na formação das pessoas" (PARAÍSO, 2010, p. 37). Compreender e problematizar a atuação dos discursos que esse currículo faz funcionar é entender que eles não circulam de maneira desinteressada, mas como já dissemos, operam com "modos de endereçamento" (ELLSWORTH, 2001). Nesse sentido, é possível dizer que os currículos também operam com os questionamentos "Quem eu penso que o sujeito é?" e "Quem eu quero que ele seja?". O sujeito homossexual é esse sujeito do sofrimento, da família que não sabe de sua sexualidade, que precisa ser esse sujeito que se adequa e corresponde as normas da escola, da mesma maneira que os/as seus colegas.

Esse currículo apresenta expectativa e desejo de tipos de sujeitos, ao fazer circular conhecimento, saberes, ao dizer de posições que os/as aluno/as devem ocupar. Deseja tipos específicos de sujeitos, age sobre eles, acionam discursos para fazer funcionar determinadas verdades. Porém, esses modos de endereçamento nem sempre funcionam como planejados, eles erram seus alvos, é imprevisível, tem caráter escorregadio, não há como garantir que eles funcionem de forma perfeita, como planejado. E é esse movimento que tenciona o currículo, que faz ele ser território de outras possibilidades, ainda que elas não sejam autorizadas, sejam subalternizadas, não valorizadas. As homossexualidades têm seu lugar de disputa também nesse currículo e problematizar a emergência dos discursos que circulam nesse espaço, diz de um entendimento que a sexualidade é um processo de construção, não algo dado e natural.

Considerações finais

Para pensar as considerações finais queremos retomar o título. A família de Antônia é classificada como excêntrica porque foge ao esperado de uma família tradicional. É uma mãe solteira, que traz uma filha, que também quer ter um filho sem a presença masculina, que se apaixona por outra mulher, que acolhem outras mulheres numa constituição familiar pouco usual para aquela região e tempo histórico. O excêntrico foge de uma certa "normalidade", mas também reforça o lugar desta normalidade. Excêntrico e normalidade dialogam. Os filmes ao serem produzidos são feitos para alguém, com pressupostos de quem sejam essas pessoas que os assistirão. Dessa maneira, o que garante o sucesso do filme é quando esses sujeitos correspondem as expectativas e ocupam os lugares que lhes são oferecidos pela narrativa. É necessário dizer que em uma mesma trama, há múltiplos modos de endereçamento que concorrem entre

si, mas eles sempre estarão lá "com a necessidade de endereçar comunicação, texto ou ação 'para' alguém" (ELLSWORTH, 2001, p. 24). Essa construção é sempre uma relação de poder, pois ao fazer suposições de como são seus espectadores e como eles devem ser, isso pode ser feito a duros golpes e podem ignorar, excluir, silenciá-los e/ou marginalizar modos de vida. Da mesma forma, funcionam os currículos escolares, toda a sua tecnologia opera demandando modo de vida, condições de existência, sempre numa relação de força e saber que constituem os sujeitos.

Assim como a excêntrica família de Antônia, a homossexualidade na escola também causa espanto. Ainda hoje, podemos pensar que as escolas aceitam determinadas homossexualidades, comumente aquelas que não aparecem, em que os homossexuais mantêm suas homossexualidades adormecidas, caladas, escondidas. E quando essas homossexualidades expõem os desejos, aquilo que marca a homossexualidade masculina? Há um pressuposto do que seja a homossexualidade, aqui no singular porque parece ser um único entendimento que opera nesse currículo, como lugar de sofrimento, de uma receptividade hostil da família que necessariamente é heterossexual e não aceita a homossexualidade do filho. Mas a "excêntrica" família - aos olhos da professora - do aluno assumidamente homossexual evidencia esse lugar de disputa em torno das homossexualidades no currículo. Elas nunca são sempre da forma imaginada e vivida da mesma forma por todos os indivíduos, cada um se constitui homossexual de diferentes maneiras, com realidades distintas. Assim, problematizar esses discursos em torno das homossexualidades é dizer que esse modo de endereçamento do currículo: "o que eu penso que eles são" e "o que eu quero que eles sejam", serão sempre tencionados por diferentes modos de existência que nem sempre estão adequados e funcionam como planejados.

Por último queremos dizer do encontro entre homossexualidades e masculinidades e os tencionamentos que o fato pode nos fazer pensar. O toque nos corpos dos meninos sem o devido consentimento diz de um comportamento masculino, do gênero masculino. Numa sociedade em que o gênero é um organizador social, educamos os meninos no atravessamento entre gênero e sexualidade. Isso significa dizer que no Brasil ser homem, se construir no gênero masculino, exige a negação do gênero feminino e das homossexualidades. Ser homem é ser heterossexual, numa mistura entre gênero e sexualidade. A homossexualidade não é um valor na nossa sociedade, de maneira que as famílias, de forma geral, não desejam um filho homossexual. Assim nas famílias, quando nasce uma criança com um corpo masculino, há um investimento performativo na construção do ser masculino e heterossexual. Não se educa numa perspectiva homossexual. Construir performativamente um menino é educa-lo no comportamento valorizado socialmente para ser homem (e, portanto, heterossexual), ou seja, como aquele que desde cedo é ensinado a atacar seu objeto de desejo. Nesta lógica de construção, podemos pensar que o menino acusado como agressor, que ataca o seu objeto de desejo, foi educado numa perspectiva de ser

homem (e, portanto, heterossexual), mesmo sendo criado numa família com mãe e avô homossexuais.

Referências

BUTLER, J. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos –nos rastros do sujeito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Verve, 2004.

_____. A arqueologia do Saber. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2005.

____. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 225-233.

_____. História da Sexualidade 1: A vontade de saber. São Paulo. Paz e Terra. 2014a.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis. Vozes. 2014b.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T.T. da (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARSHALL, James D. *Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização.* In: PETERS, Michael A. & BESLEY, Tina (Orgs.) **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy. Dicionário crítico da educação: Currículo. Presença pedagógica, v. 2, n 7. Belo Horizonte: Dimensão, Jan/fev. 1996.

PARAÍSO, Marlucy. Contribuições dos estudos culturais para a educação. Presença Pedagógica. V. 10. Jan/fev. 2004.

_____. Currículo, Desejo e Experiência. In. **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 34 (2), p. 277-293, Mai/Ago 2009.

_____. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H.F. Lazer em estudo: Currículo e formação profissional. Campinas (SP), Papirus, 2010.

REVEL, J. Michel Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

TADEU, T.; CORAZZA, S. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, L.C.S.; SALES, S.R. "Aquele tesão repentino por si mesma": currículo da nudes autoexposta na produção de sexualidade na sociedade interconectada. In: Paraíso, M; Caldeira, M. C.S. Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte. Mazza. 2018.

Recebido em 2018-05-28
Publicado em 2019-01-07