

Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro

The Limits of heteronormative
categories in everyday school life and
Queer Pedagogy: the case of the use
of the bathroom

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

mm.marcelohenrique@yahoo.com.br - Universidade Federal de Pernambuco

Ana Caroline Amorim Oliveira

ana.caroline.oliveira@gmail.com - Universidade Federal do Maranhão e

Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mapear a heteronormatividade como dispositivo sexual e as diferenças como possibilidade de uma pedagogia queer no ambiente educacional universitário a partir de uma experiência vivenciada pelos alun@s do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus São Bernardo tendo como viés de análise o paradigma Pós-Estruturalista e a Teoria Queer. O estudo de caso refere-se ao episódio em que um visitante do campus homossexual masculino que se sentiu mais à vontade em usar o banheiro feminino gerou uma desestabilização entre @s alun@s do referido curso acerca dos pares categoriais ficcionais, dicotômicos excludentes de sexo (macho-fêmea), gênero (homem-mulher) e sexualidade (heterossexual-homossexual) expressados na arquitetura escolar rígida, determinada pelo padrão heteronormativo que não possui espaço para outros corpos que rompam com os binarismos, em especial o banheiro. Como consequência dessa desestabilização @s alun@s se sentiram “violentad@s” e “ofendid@s” pela ação do visitante, mas ao mesmo tempo, sem conseguir explicar com clareza o porquê de tal sentimento. A metodologia utilizada se deu a partir de observação direta e conversas informais com os alunos, de maneira coletiva e individual, bem como debates travados em sala de aula. A partir dessa situação limite foi possível compreender que o gênero foi entendido pelos alu@s enquanto equivalente e/ou igual a órgão sexual e não enquanto uma construção social, simbólica e política sobre os corpos, gêneros e sexualidade.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Pedagogia Queer.

Abstract

The goal of this work is to map the heteronormativity as a sexual device and differences as a possibility of a queer pedagogy in university educational environment from an experienced by Social Sciences students from Federal University of Maranhão-UFMA, São Bernardo campus as having analytical bias the Post-structuralist and Queer Theory paradigm. The study refers to a case where a visitor to a gay campus felt more comfortable using women's bathroom. This sparked a controversy among the students about the fictional couple, dichotomous categorical exclusionary sex (male-female), gender (male-female) and sexuality (heterosexual, homosexual) expressed in the rigid school architecture, determined by the heteronormative standard that has no space for other bodies that disrupt binaries, especially the bathroom. As a consequence of this destabilization students feel ""raped" and "offended" by the action by the visitor, but at the same time, unable to clearly explain why such a feeling. The methodology used was made from direct and informal conversations with students observing, collectively and individually, as well as debates in the classroom. Gender was understood in this context as equivalent and / or equal to sex organ and not as a social and symbolic construction on bodies, gender and sexuality.

Keywords: School. Gender. Queer pedagogy.

Introdução

Este trabalho tem com objetivo mapear a heteronormatividade como dispositivo sexual e as diferenças de gênero/sexo/sexualidade como possibilidade de uma pedagogia *queer* no ambiente escolar a partir de uma experiência vivenciada pel@s alun@sⁱ do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus São Bernardo.

O estudo de caso refere-se ao episódio em que um visitante do campus - homossexual masculinoⁱⁱ- que se sentiu mais à vontade em usar o banheiro feminino gerou polêmicaⁱⁱⁱ entre @s alun@s do referido curso acerca dos pares categoriais ficcionais dicotômicos excludentes de sexo (macho-fêmea), gênero (homem-mulher) e sexualidade (heterossexual-homossexual).

Nosso argumento principal é que essa polêmica decorre de um processo de inteligibilidade heteronormativo que estrutura condensações de sentidos na construção da realidade social. Tal situação teve uma repercussão n@s alun@s do campus, em geral, e d@s discentes de Ciências Humanas, em particular. Destacamos ainda que, mesmo passado o episódio, o fato continuou surgindo recorrentemente nas aulas da disciplina de Sociologia^{iv}.

O ressurgimento constante do fato demonstrou, por parte d@s discentes e d@s docentes da universidade, ora uma tentativa de compreensão da referida circunstância ora de repreensão da mesma. Tais compreensões e/ou repressões podem ter tido como referência certas fissuras no processo de socialização dos indivíduos em relação aos pares de categorias ficcionais de sexo/gênero estabelecidos na nossa sociedade.

Esse contexto nos motivou a buscar responder algumas questões na busca pela compreensão da naturalização e desnaturalização do sexo/corpo, do gênero e da sexualidade: a) como a estrutura física da universidade está engendrada pela lógica dicotômica refletindo uma estrutura de poder que naturaliza as diferenças de sexo, gênero e sexualidade? b) que noção de corpo/sexo, gênero e sexualidade são vivenciadas no campus de São Bernardo, da UFMA por alun@s e d@centes?

Essas questões norteiam o presente trabalho que tem como viés de análise o paradigma Pós-Estruturalista e a Teoria *Queer*. Inicialmente, apresentaremos as distintas análises sociológicas acerca da escola e seus atravessamentos sociais e culturais. Em

seguida, as abordagens sobre sexo, gênero e sexualidade presentes na Teoria Social para adentrarmos no campo empírico e, por fim, as considerações finais.

Escola e seus atravessamentos sociais e culturais

A Educação, de forma geral, e a Instituição Educacional, de maneira específica, são objetos de estudos clássicos das Ciências Sociais, em especial da Sociologia, desde E. Durkheim (2007) a P. Bourdieu e J. Passeron (1975) passando por diversos paradigmas epistemológicos.

Durkheim (2007) entendia a educação enquanto algo amplo para além da instituição escolar. A educação ocorrendo em vários espaços, pois seria o processo de socialização de uma geração anterior para a posterior. Assim, por meio da dinâmica social, da coerção e da coesão, da representação coletiva, a sociedade continuaria a existir evitando a crise de valores e anomia social. Nessa perspectiva, a Escola é uma das instituições que tem a função de socializar as novas gerações em relação aos valores sociais para a manutenção e continuidade de cada sociedade. Desse modo, a educação enquanto um fato social é, portanto, coercitiva e exterior ao indivíduo, e geral na extensão de uma sociedade.

É a sociedade, com efeito, que nos extrai de nós mesmos, que nos obriga a contar com outros interesses além dos nossos, é ela que nos ensinou a dominar as nossas paixões, os nossos instintos, a conceder-lhe a autoridade, a privarmo-nos, a sacrificarmo-nos, a subordinar os nossos objetivos pessoais a objetivos mais elevados (DUKHEIM, 2007, p. 57).

Vale ressaltar que para Durkheim, o indivíduo é consequência da coletividade, havendo pouco espaço para objetivos pessoais que transcendam a estrutura social. O autor foca nos fatos sociais como materialização das representações coletivas que constituem a sociedade, tendo a consciência individual apenas a função de discernimento da moralidade. Dessa forma, ele não considera diferenciações minoritárias de caráter identitário, étnico ou de gênero e sexualidade. A educação na perspectiva durkheiminiana tem o caráter de continuidade, de permanência de valores e de uma moral instituída não problematizando as relações de poder.

Para Weber, a educação formal é constituída pelo poder racional-legal. Na sociedade moderna, tal aspecto ganha uma importante valorização na “reserva de mercado” do exercício de uma profissão (FREIDSON, 1998) ou na justificativa de uma

forma de mobilidade social por meio da racionalidade/meritocracia, ou seja, na adequação dos meios disponíveis às finalidades visadas pelos indivíduos e materializadas nas redes das interações sociais e institucionais do poder racional-legal da vida moderna, sobretudo, no Ocidente (PILETTI e PRAXEDES, 2010).

Bourdieu e Passeron (1975) denunciam a escola como reprodutivista da desigualdade de classe social. A educação formal materializa uma violência simbólica através do processo de inculcação das significações sociais enquanto legítimas dissimulando as relações de força e de poder nas relações sociais. Nesse sentido, a educação não contribui para a mobilidade social, mas é um dos principais fatores de manutenção das desigualdades sociais. Nessa direção, o sistema educacional legitima a exclusão de quem não possui capital cultural, isto é, sanciona a herança cultural como aptidão social e natural de certos grupos na sociedade. Essa lógica institui, então, uma escola para pobres e uma escola para ricos que reproduz a formação de um grupo para ser dirigentes da sociedade e outro para ser mão de obra, ser força de trabalho daquela sociedade.

No entanto, a escola não reproduz apenas a desigualdade de classe, ela também é reprodutivista das desigualdades sociais em relação às discriminações, aos preconceitos, aos estereótipos e aos estigmas sejam de etnia/raça, de gênero e ou de sexualidade, dentre outros. E, no contexto dessa pesquisa, a instituição escolar termina se constituindo como uma instância de reprodução da sociedade hegemonicamente masculina e heterossexual. Ou seja, relacionado a uma heterossexualidade compulsória e/ou heteronormativa, conceitos que serão aprofundados mais adiante.

Destarte, Bourdieu (1989) afirma a existência de uma dominação masculina presente nas sociedades e que é naturalizada pelos indivíduos em seus processos de socialização e sociabilidade:

A força masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres (...) (BOURDIEU, 1999, p.18).

O autor enfatiza que a dominação masculina é perpetuada em instâncias como a escola que é “responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas” (BOURDIEU, 1999, p.139).

Nesse contexto, a educação brasileira ainda tem como fundamento uma estrutura de gênero e heterossexual em prol do casamento e da reprodução humana, desaprovando e reprimindo outras expressões de desejos, de corpo e de gênero que escapem da inteligibilidade heteronormativa (BENTO, 2006; LOURO, 1997; MIRANDA, 2013). Conseqüentemente, as questões sobre as diferenças das relações de sexo/corpo, gênero e sexualidade ainda são pouco debatidas no ambiente escolar, seja na gestão escolar ou nos currículos no cotidiano das salas de aula.

Essa multiplicidade de corpos, gêneros, práticas amorosas, eróticas e ou sexuais muitas vezes não é abarcada pelo currículo escolar que possui conteúdos mínimos pré-estabelecidos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei nº 9394/96) ocorre uma tentativa de ampliação dessas temáticas relacionadas ao sexo/corpo, gênero e sexualidade os elegendo como temas que devem ser abordados de maneira interdisciplinar. Os denominados como temas transversais deveriam atravessar o currículo escolar sem necessariamente estar preso a uma disciplina específica e deveriam ser desenvolvidos tanto na formação d@s futur@s docentes como no cotidiano da educação básica.

Nessa perspectiva, em relação à temática das identidades sexuais e de gênero, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual-PCNs (1998) que possuem como objetivo reconhecer a sexualidade no ambiente escolar nos jovens e crianças e que se atrela a prevenção à saúde dos alunos através do conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos.

Desse modo, os PCN's (1998) contribuem para a discussão de questões polêmicas tais como: iniciação sexual, homossexualidade, gravidez na adolescência, entre outros assuntos:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das

crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1998, p. 293).

Entretanto, a abordagem contida nos PCN's por um lado, contribui para tocar em temas "tabus", por outro, é engendrada ainda por um viés biologizante pautado na reprodução tendo em vista a prevenção da gravidez na adolescência bem como o risco de contaminação por HIV/Aids. Além de ser constituído por uma inteligibilidade dicotômica, hierarquizada e excludente dos corpos (macho-fêmea), dos gêneros (homem-mulher) e das sexualidades (heterossexual-homossexual). Assim, sente-se falta de se focar com mais ênfase em outras formas de sexualidade como transgêneros, transexuais e travestis levando a desconstruções da referida inteligibilidade heteronormativa, ou seja, desestabilizar os pares categoriais ficcionais, hierarquizados e dicotômicos de macho-fêmea (sexo/corpo), homem-mulher (gênero) e heterossexual-homossexual (sexualidade).

A elaboração de PCN-Orientação Sexual (1998) para debater na escola sobre sexualidade é um avanço. No entanto, várias dificuldades surgem para apresentar e debater esse tema em sala de aula. Segundo alguns discentes do campus que são também professor@s das escolas municipais de São Bernardo-MA^v, eles não aplicam os temas transversais de orientação sexual na escola. Apesar de terem acesso ao material não sabem como trabalhá-los e como abordá-los porque não tiveram formação inicial e/ou continuada em relação às temáticas de sexo, gênero e sexualidade.

Em geral, o que ocorre, como afirmado pelo Joca (2010) é a atitude de “colocar por debaixo do pano” um assunto tão espinhoso como esse. Outra dificuldade apontada pelos docentes diz respeito à presença religiosa, seja católica ou protestante, nas escolas tornando o tema do gênero e da sexualidade como algo não necessário considerando como uma atitude “normal” a misoginia, a lesbofobia, a homofobia e a transfobia.

A ausência dessa desconstrução da heterossexualidade como compulsória ou como normativa acarreta em conflitos identitários e grande sofrimento, em especial, para os sujeitos transexuais revelando os limites discursivos do modelo dimórfico de sexo/gênero tornando-o um anormal, aberração ou um corpo abjeto em especial no espaço escolar. Dessa forma, “quando se problematiza a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero, outros níveis constitutivos da identidade também se liberam para comporem arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos” (BENTO, s/d, p. 5).

No entanto, é importante se questionar como a própria Teoria Social vem trabalhando essas questões. Assim, pergunta-se: nas Ciências Humanas, como o processo de inteligibilidade social acerca das categorias de sexo, gênero e sexualidade são problematizados? De que maneira esse campo de produção de conhecimento percebe como essas categorias são engendradas, reforçadas e/ou reformuladas nas interações sociais, de forma geral, e na Instituição Educacional, de maneira específica?

Sexo, gênero e sexualidade como categorias dicotômicas ficcionais

No campo da produção de conhecimento da Teoria Social em relação às questões de sexo, gênero e sexualidade, há pressupostos que podem ser divididos em três abordagens: uma essencialista, uma construtivista e, a última, desconstrutivista.

Na abordagem essencialista, as diferenças de gênero e sexualidade seriam explicadas por determinantes biológicos, cromossomos, quantidade de neurônios etc. As diferenças de comportamento, de temperamento, as diferenças corporais, os instintos, as escolhas das profissões dentre outras seriam conseqüência da diferença “natural”. Nessa perspectiva, as mulheres seriam mais delicadas e cuidadoras do que os homens por causa do seu instinto maternal. Por sua vez, os homens seriam mais proativos e agressivos em conseqüência de uma maior quantidade do hormônio testosterona definidor da masculinidade. Ou seja, na abordagem essencialista tanto ser mulher como ser homem e as desigualdades, decorridas dessa diferença, seriam conseqüências da natureza, dos aspectos biológicos.

Seguindo nessa mesma linha de argumentação, os homossexuais teriam nascidos com algum cromossomo a menos se comparados com os heterossexuais. Eles teriam de ser tolerados pelo fato de serem “deficientes” biológicos restando apenas para a sociedade resignação. Um caráter de doença, de anormalidade é acoplado a esse sentido, pois as diferenças entre heterossexualidade e homossexualidade seriam explicadas por meio de uma estrutura de inteligibilidade da heterossexualidade obrigatória ou da heterossexualidade como referência de comportamento “normal”, como norma (heteronormatividade).

A inteligibilidade heteronormativa até suporta a homossexualidade desde que os sujeitos homossexuais sejam discretos: as mulheres sejam “femininas” e não “masculinizadas” e os homens sejam “másculos”, “viris”, não “afeminados” (COSTA, 1992; MIRANDA, 2011b, 2013; MISKOLCI, 2007).

A crítica recai sobre essa abordagem pelo fato das desigualdades de gênero e sexualidade serem concebidas como “naturais” não cabendo transformações nas relações sociais nem muito menos a denúncia de sua ficcionalidade. Tal aspecto tem implicações que inviabilizam a luta política de combate à desigualdade de gênero e à lesbofobia, à homofobia e transfobia.

A abordagem construtivista afirma que as desigualdades de gênero e sexualidade são construídas em processo sociais e culturais. Sendo assim, ser homem ou mulher é algo que se diferencia de sociedade em sociedade, de geração em geração e contextos culturais diversificados. Assim, ser homem ou mulher na infância tem um significado, na fase adulta tem outro e na velhice um significado distinto. Ser homem ou ser mulher muda de acordo com cada sociedade, como por exemplo, ser uma mulher brasileira no século XVII não significa a mesma coisa de ser uma mulher brasileira no século XXI.

Mesmo que algumas desigualdades permaneceram, mudaram as expectativas, as sanções, as determinações, seus sonhos etc. em relação às mulheres, aos homens, aos homossexuais, às homossexuais e às pessoas trans (transexuais e transgêneros). Tais mudanças podem ser percebidas timidamente como no caso da aluna transgênero que ingressou no curso de Pedagogia, no ano de 2015 e da travesti que foi a primeira colocada, na seleção do curso de Serviço Social, em 2016, ambos os exemplos acontecidos na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

No entanto, ainda há mais mulheres que se dedicam à Educação Básica, nos anos iniciais do que professores homens (MIRANDA, 2011a). Essa diferenciação é consequência de um processo sociocultural que começa antes mesmo da criança nascer, uma vez que até os enxovais são diferenciados para bebês machos e fêmeas. Esse processo de socialização, de construção dos gêneros segue pela infância. Os brinquedos e brincadeiras também são distintos para meninos e para meninas. O ensinamento e preparação com o cuidado com o outro e com a criança são materializados via bonecas e bebês brinquedos em que as meninas têm de alimentá-los, banhá-los, trocar suas fraldas

etc. aprendendo que cabe às mulheres o cuidar das pessoas, das crianças, dos filhos e dos doentes (BELOTTI, 1975). Assim, o foco recai na afetividade em detrimento da racionalidade.

Enquanto que os brinquedos “permitidos” aos meninos majoritariamente são bolas, espadas, carros, vídeo games, dentre outros. Tais brinquedos são ensinamentos/preparação para a fase adulta. Eles contribuem para a construção de um modelo de homem proativo, mais agressivo em que virilidade, a racionalidade é incentivada e os sentimentos reprimidos.

Destarte, na abordagem construtivista, o gênero é uma criação sobre os corpos sexuados de macho e fêmea. Sendo assim, se é uma construção pode ser reconstruída abolindo e/ou diminuindo a desigualdade de gênero. Tal perspectiva representou um grande avanço teórico e político de luta a favor da promoção da equidade em relação aos gêneros de homem e mulher.

Entretanto, a abordagem construtivista permanece com a inteligibilidade dicotômica entre natureza-cultura, excludente e hierarquizada entre por um lado, o sexo/corpo: macho e fêmea; do outro, o gênero homem e mulher, heterossexual e homossexual.

A terceira abordagem, a desconstrutivista, - representada por Judith Butler (1987, 1998, 2003, 2008) e teóricos que contribuíram na formação da Teoria *Queer* (GAMSON, 2010; SEDGWICK, 2007) – radicaliza apontando que o sexo/corpo também é uma construção sociocultural. Essa abordagem denuncia que parte da produção da Teoria Feminista e dos Estudos *Gay* terminam reforçando a opressão de gênero e sexualidade ao conservar um processo de construção de conhecimento tendo como pressupostos uma inteligibilidade dicotômica e heteronormativa.

Para Butler (2003; 2008), a separação entre sexo e gênero, como anteriormente indicado, deve ser levada até as últimas conseqüências. Ela tem contribuído problematizando as bases epistemológicas dessa área de produção de conhecimento ao defender que as categorias de sexo, gênero e sexualidade são ficcionais (fabricadas e artificiais) e que podem ser desestabilizadas pelas paródias corporais das/dos ^{vi} travestis, do fenômeno transgênero e d@s intersexos. Como paródia, há a imitação de um corpo masculino ou feminino ao mesmo tempo em que assume uma diferença. É por meio

dessa diferença que os pares dicotômicos macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual podem ser desestabilizados e desnaturalizados.

Dessa maneira, se sexo fosse biológico e o gênero sociocultural, um corpo macho não necessariamente tem de levar a um gênero masculino. Ele pode ser um gênero feminino ou ainda outro gênero que ainda não foi categorizado pela sociedade. Para Butler (2003, p. 24):

se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problemáticamente binários em sua morfologia e constituição (...), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem e masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino.

De tal modo, a paródia assume uma dimensão política que possibilita a desconstrução dos pares dicotômicos e expõe que esses pares são categorias ficcionais determinados por processo de inteligibilidade social.

Corroborando com as críticas levantadas por Butler sobre a descolagem entre sexo, gênero e sexualidade, temos as análises de Linda Nicholson (2000). A autora indica alguns contornos da construção do campo de conhecimento sobre o gênero e suas lógicas epistemológicas em relação à presença quase intocável da “natureza” na estruturalidade desses saberes. Ela destaca que devemos conceber a identidade sexual como enraizada historicamente, produto de um sistema de crenças específico de sociedades modernas e ocidentais. Resultando na apreciação das maneiras como foram e vem sendo entendidas as diversidades profundas de “masculino” e “feminino”.

Nicholson (2000) defende que a categoria gênero é usada de formas distintas e de certa maneira contraditórias. A primeira é que o “gênero” é usado em oposição à categoria “sexo”. Ou seja, o gênero é construído socialmente em oposição ao que é biologicamente dado (o “natural”, o “corpo”, o “sexo”). O gênero é pensado relativamente

ao comportamento e à personalidade e não ao corpo. “‘Gênero’ e ‘sexo’ são, portanto, compreendidos como distintos” (idem, 2000, p. 09).

A segunda forma é a de que o “gênero” vem sendo cada vez mais utilizado para indicar quaisquer construções sociais e culturais referentes a diferenças masculino e feminino, incluindo os engendramentos que diferem os corpos “masculinos” de “femininos”. Esse uso surgiu quando se percebeu que a sociedade forma não apenas a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como os corpos aparecem. Assim, Nicholson (2000) expõe que: “se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do “gênero”; antes, sexo nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero” (ibidem, 2000, p. 09).

Para a autora, apesar da segunda forma do uso do gênero ser a predominante no discurso feminista, a primeira forma sobrevive. O “sexo” permanece, ainda, na Teoria Feminista como o que sempre indica a diferença masculino/feminino ficando à parte da cultura e da história. Desse modo, essas duas interpretações de gênero são consequência da junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e a da construção social do caráter humano. Vejamos, a seguir, como se deram essas condensações de sentidos.

Na maioria das sociedades industrializadas, no início da segunda fase do feminismo (final dos anos 1960) a noção dominante para explicar as causas das diferenças de masculino/feminino em relação aos seus aspectos essenciais tinha como base a biologia (cromossomos, instintos, hormônios etc.). Tal perspectiva a respeito do conceito de “sexo” colaborou com a ideia de imutabilidade dessas diferenças e com a impossibilidade de transformações sociais em relação às opressões de gênero e de sexualidade.

As feministas dessa fase acusaram essa perspectiva teórica de dar sustentação ao “sexismo”. A saída apontada pelo discurso feminista foi fincar seus argumentos na constituição social do caráter humano para minar o poder desse conceito. Instituiu-se, portanto, a categoria gênero para se referir às diferenças de personalidade e comportamento entre homens e mulheres. O gênero não era visto como substituto para o “sexo”, mas como meio de minar as pretensões de abrangência do “sexo”.

A maioria dessas feministas aceitou a premissa da existência de fenômenos biológicos reais a diferenciar mulheres de homens, usadas de maneira similar em todas as sociedades para gerar uma distinção entre masculino e feminino. Todavia, a contribuição das teóricas daquele contexto foi de que muitas das diferenças associadas a mulheres e homens não eram biológicas e nem efeitos dessa premissa, mas sim sociais. Para Nicholson (2000, p. 11), a categoria gênero foi produzida para suplementar a de sexo, não para substituí-la. “Mais do que isso, não só o ‘gênero’ não era visto como substituto de ‘sexo’ como também ‘sexo’ parecia essencial à elaboração do próprio conceito de ‘gênero’”.

Como exemplo dessa análise a autora expõe um dos mais importantes artigos da das décadas de 1960/1970, de Gayle Rubin. Rubin lançou a expressão “o sistema sexo/gênero”, definindo-o como “o conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (2000, p.11). Para Nicholson (2000), o biológico foi assumido como base sobre a qual os significados culturais são constituídos. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a influência do biológico é enfraquecida é também invocada. Tal perspectiva contribuiu para que o “sexo” se tornasse o lugar de provedor em que o “gênero” seria supostamente construído. Nicholson (2000, p.11) expõe que:

A proposta de Rubin nesse ensaio não é idiossincrática. Reflete um aspecto importante do pensamento do século XX sobre “socialização”, incluindo a aplicação feminista de tal pensamento para a distinção masculino/feminino. Muitos dos que aceitam a ideia de que o caráter é socialmente formado, rejeitando, portanto, a ideia de que ele emana da biologia, não necessariamente rejeitam a ideia de que a biologia é o lugar da formação do caráter. Em outras palavras, ainda veem o eu fisiológico como um “dado” no qual as características específicas são “sobrepostas”, um “dado” que fornece o lugar a partir do qual se estabelece o direcionamento das influências sociais. A aceitação feminista dessas proposições significava que o “sexo” ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o “gênero” seria supostamente construído.

Na visão da autora, a concepção de relacionamento entre biologia e socialização tornou possível que o corpo/sexo assumisse a noção de “porta-casacos” da identidade, em que diferentes artefatos culturais em relação à personalidade e ao comportamento fossem “jogados” sobre ele. Tal molde possibilitou às feministas teorizar sobre o relacionamento entre biologia e personalidade aproveitando certas vantagens do

determinismo biológico, ao mesmo tempo, em que dispensava certas desvantagens. Essa perspectiva é rotulada por Nicholson (2000, p.12) como “fundacionalismo biológico”.

Assim, o “fundacionalismo biológico” dialoga com o determinismo biológico em uma relação entre a biologia e alguns aspectos da suposta identidade de gênero. O fundacionalismo biológico ao mesmo tempo em que contrasta com o determinismo biológico ou essencialismo permite a coexistência de dados da “natureza” com aspectos dessas identidades.

O fundacionalismo biológico possibilitou às feministas sustentar a noção de que as constantes da natureza são responsáveis por certas constantes sociais. E, concomitantemente afirmar que tais constantes podem ser transformadas. Além de permitir a assunção tanto das diferenças entre as mulheres como o que elas têm em comum.

Ao expor a elaboração do fundacionalismo biológico, a autora alega que essa posição somada à categorização da identidade como “porta-casacos” são obstáculos a uma profícua compreensão de diferenças entre mulheres, diferenças entre homens e diferenças em relação a quem pode ser considerado homem ou mulher. Essa perspectiva de pensar tudo o que há em comum entre as mulheres devido ao sexo/corpo, gera tudo que há em comum em termos de gênero. Esse viés explica a tendência a se pensar o gênero como representativo do que as mulheres têm em comum.

Sendo assim, aspectos de etnia/raça e classe terminam assumindo lugares de indicativos do que elas têm de diferentes. Portanto, a lógica que emerge é que as diferenças entre as mulheres são consideradas como coexistência mais do que como intersecção com as diferenças de etnia/raça, classe, geração, sexualidade etc.

A percepção do fundacionalismo biológico denunciado por Nicholson (2000) possibilitou identificar que algumas das produções teóricas são ora mais voltadas para a biologia, ora para a construção social no campo da Teoria Feminista. Para a autora, o feminismo necessita descartar tanto o fundacionalismo biológico como o determinismo biológico. Para tanto, o sexo/corpo deve assumir uma concepção variável mais do que uma constante. Como é exposto abaixo:

(...) a população humana (...) tem diferenças nos modos como entendemos o corpo. Conseqüentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção

masculino/feminino (...), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. Essa compreensão não faz com que o corpo desapareça da teoria feminista. Com ela o corpo se torna, isto sim, uma variável, mais do que uma constante, não mais capaz de fundamentar noções relativas à distinção masculino/feminino através de grandes varreduras da história humana (...) (NICHOLSON, 2000, p. 14).

Vale lembrar, Nicholson (2000) não despreza que nas sociedades há maneiras de distinção entre masculino e feminino que relacionam essas diferenças com o sexo/corpo. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que há diferenças no sentido e na importância atribuídos a esse corpo. E assim, nunca se tem um único conjunto de critérios constitutivos da “identidade sexual” a partir do qual se possa “inferir alguma coisa sobre as alegrias e as opressões inerentes ao ‘ser mulher’” (*idem*, 2000, p. 15).

Contudo, a diferença existente entre as teorias de Nicholson e Butler diz respeito aos limites da desestabilização da categoria “sexo/corpo”. Para a última autora, a desconstrução de corpos binários pode resultar na performatividade de outros “sexos” ainda não categorizados pela inteligibilidade social, excedendo o corpo macho e o corpo fêmea. Tal argumentação é como se Butler levasse ao máximo a lógica da crítica defendida por Nicholson sobre o fundacionalismo biológico, resultando em um projeto epistemológico e ontológico distinto do feminismo iluminista.

É levando em consideração esses aspectos problematizados aqui que nos debruçamos como a “simples” utilização por uma pessoa entendida enquanto homossexual do banheiro feminino pôde ser deflagrador de incômodos no cotidiano d@s aluno@s em formação docente do curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus São Bernardo.

Uso do banheiro e a desestabilização dos pares categoriais de sexo/gênero/sexualidade no ambiente universitário

Uma questão que nos instiga inicialmente é o motivo de ter mobilizado e desestabilizado @s alun@s a ida de um homossexual ao banheiro feminino em uma universidade pública localizada no interior do estado do Maranhão. O período de campo durou o tempo de duração da disciplina Sociologia Contemporânea^{vii}, com carga horária

de 60hs, ministrada por seis meses para os alunos do quarto período do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia do Campus de São Bernardo da UFMA.

Para a apreensão da inteligibilidade heteronormativa dos discentes utilizamos como técnicas de coleta de dados observações e conversas informais durante um período de dois meses com alguns alun@s^{viii} que estiveram presentes no momento do acontecimento: tanto @s que viram como @s que não viram tal ação, mas estavam na instituição no momento em que ocorreu ou se pronunciaram nas salas de aula, nos corredores, ao saberem do referido fato.

O foco da nossa pesquisa foi o processo de categorização social sobre sexo/corpo, gênero e sexualidade d@s estudantes do referido curso. Não chegamos a conversar com o sujeito que usou o banheiro feminino (não era aluno do campus) pois escolhemos focar apenas nas falas dos estudantes e suas impressões e representações acerca do referido episódio.

Assim, ao buscarmos compreender os motivos do incômodo, @s alun@s afirmaram que mesmo o indivíduo sendo um gay, ele era um homem (corpo possuidor de um órgão genital masculino) entrando no banheiro das mulheres, portanto, exclusivo do uso do corpo/sexo e do gênero femininos. @s alun@s que estavam no banheiro afirmaram sentir constrangimento em razão da presença desse indivíduo, uma vez que como um corpo masculino ele não deveria frequentar o lugar de uso “exclusivo” para corpos femininos. No entanto, vale destacar que como materialização de uma estrutura de inteligibilidade heteronormativa, não apenas **as** estudantes se incomodaram, **os** estudantes também protestaram como demonstrado nas falas a seguir:

Não tenho preconceito não professora, mas é que ele é homem, mesmo gostando de homem, e eu sou mulher. Ele não deveria entrar no banheiro onde tem mulheres. Eu respeito a opção dele e ele deveria me respeitar também. Eu fiquei constrangida sim. (Mariana, aluna do quarto período, 29 anos. Conversa informal).

Se eu tivesse visto isso eu teria dado uma coça^{ix} nele. Onde já se viu um homem no banheiro feminino! (Francisco, aluno do quarto período, 32 anos. Conversa informal).

O embate em torno da questão do banheiro teve como eixo central o aspecto biologizante e naturalizado dos corpos: o órgão sexual masculino e a inteligibilidade heteronormativa dos pares dicotômicos excludentes. A relação de entendimento por parte d@s alun@s se deu por meio dos órgãos sexuais, ou seja, do corpo/sexo masculino associado ao gênero masculino: se possui um órgão genital masculino deve usar o

espaço para pessoas daquele corpo/gênero. O gênero é entendido nesse contexto enquanto equivalente e/ou igual a órgão sexual. E não enquanto uma “sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres” (BENTO, s/d, p. 01).

Para @s referid@s alun@s, a ação desse visitante trouxe à baila questões relativas à inteligibilidade social acerca das categorias sobre sexo, gênero e sexualidade direcionadas aos pares dicotômicos que hegemonicamente ainda norteiam os corpos gendrados em masculino ou feminino; macho ou fêmea; heterossexual e/ou homossexual.

Indagamos a@s estudantes se havia alguém em trajes íntimos no espaço coletivo do banheiro ou a porta de algum compartimento estava aberto, informaram que não. Em seguida, perguntamos: então, o porquê do constrangimento? As respostas eram acerca do significado para @s usuári@s do local em questão: o banheiro. Este enquanto um local de intimidade feminina que foi exposto à presença de um homem, um “estranho”. Um espaço quase sagrado do corpo feminino, leia-se órgão genital feminino, no qual os corpos masculinos, leia-se órgão genital masculino, não devem adentrar.

Outro aspecto a ser destacado nas falas d@s alun@ é que o sujeito dessa ação ser uma pessoa do sexo masculino “afeminado”, um sujeito homossexual- segundo a interpretação e representação dos outros sujeitos- que transita entre as representações de sexo, gênero e sexualidade excedendo a inteligibilidade heteronormativa que estabelece e define os contornos das identidades corporais, dos gêneros e das sexualidades.

Nesse aspecto, a questão de fundo que incomoda @s estudantes diz respeito às desestabilizações, às desnaturalizações e/ou possíveis desconstruções dos pares dicotômicos, excludentes, hierarquizados e ficcionais de macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual que estão presentes, de certo modo, no determinismo e no fundacionalismo biológicos e na heteronormatividade. Essa heteronormatividade não “permite” onde encaixar o sujeito entendido enquanto homossexual que prefere usar o banheiro feminino na inteligibilidade social.

Tal situação possibilita certa desestabilização das estruturas de poder arquitetônicas da universidade regidas pela heterossexualidade compulsória e pela

heteronormatividade principalmente em relação ao uso do banheiro. Dessa maneira, na compreensão d@s alun@s, o que ocorreu foi uma quebra das estruturas dicotômicas de gênero e sexualidade, pois o que até então era “natural” em sua percepção de mundo (homens e mulheres são diferentes e opostos por “natureza”, por meio do sexo/corpo, representados nos banheiros para homens e mulheres) é desestabilizado por um novo uso do corpo em uma estrutura fixada a partir da divisão biológica dos sexos já dada “naturalmente”: os banheiros. Como afirma um aluno: “Professora, existem os banheiros para homens e para mulheres se ele é homem porque não usa o banheiro de homem?” (Clodoaldo, aluno do quarto período, 34 anos).

Não há um corpo livre, como afirma Butler (2003). Os corpos já nascem operados pela performatividade dos gêneros, pelos investimentos discursivos, por uma performatividade que é realimentada o todo tempo na prática social. A arquitetura escolar rígida, determinada pelo padrão heteronormativo não possui espaço para outros corpos que rompam com os binarismos e dicotomias: macho/fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual.

Como então transmitir tal conhecimento que desestabiliza com as concepções tão naturalizadas e tidas como certas, pela família, pela religião e muitas vezes pela própria ciência? Ideias naturalizadas, marcadas, ou seria melhor, engendradas pela arquitetura da universidade: local onde se produz conhecimento ou local onde se reproduz preconceitos?

Diante de todas essas questões no intuito de despertar a sensibilidade d@s alun@s e apresentá-l@s à complexidade dos pensamentos e teorias das ciências humanas e sociais que problematizam e desconstruem a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade realizamos algumas atividades avaliativas. Dentre elas, destacamos duas: a exibição de um filme sobre o tema da intersexualidade e um debate coletivo da turma sobre o tema estudado.

A exibição do filme argentino XXY (2007), direção de Lucia Puenzo, sobre um(a) adolescente intersexual que possui os dois órgãos sexuais e a decisão dos pais em não escolher um “sexo/corpo/gênero” mas aguardar e respeitar a escolha do/a adolescente. Na aula seguinte após a exibição do filme foi realizado um debate sobre as questões que estão presentes no filme acerca da noção de gênero e sexualidade. Em especial, foi

destacado no debate as sensações que o filme desperta em quem assiste e, também, a empatia pel@ outr@ ao adentrar na história retratada pelo longa-metragem. @s alun@s, em sua maioria, exerceram a empatia ao se colocaram no lugar do/a protagonista e na situação ambígua em que a/o mesma/o vivencia. Segundos eles, o filme trouxe possibilidade de pensar e contextualizar a sexualidade para o âmbito doméstico o qual poderia ser de qualquer pessoa.

Outra atividade realizada foi um debate coletivo como atividade final do curso. Esta atividade chamada (por falta de um nome melhor) “tribuna” em que seriam sorteadas frases de autores lidos na disciplina e frases/expressões sobre gênero e sexualidade baseadas em senso comum. A turma foi dividida em três grupos: sendo um grupo responsável pela defesa do argumento sorteado, outro grupo apresentaria os contra-argumentos do argumento sorteado e, por fim, um terceiro grupo mediará o debate. Tal atividade teve como finalidade motivar n@s alun@s o pensamento crítico, habilidade de identificação e construção de argumentos fundamentados sociologicamente além de problematizar noções naturalizadas e biologizantes sobre sexo, gênero e sexualidade.

Inicialmente os alunos não acostumados a esse modelo de atividade de avaliação após alguns minutos iniciais com rodadas em que todos executaram suas funções a atividade fluiu com mais desenvoltura. E foi interessante perceber os alunos contra argumentando sobre frases do senso comum bem como tentando argumentar a favor de ideias que no início da disciplina eles não concordariam.

Por fim, a disciplina teve como resultado um aprofundamento das teorias dos autores trabalhados e, principalmente, uma desnaturalização da ideia de corpo, sexo e sexualidade. A turma através de falas de vários alun@s em sua própria avaliação da disciplina disseram que houve um aprendizado em especial por terem entendido o conhecimento da disciplina como tendo um efeito empírico na realidade sociocultural dos mesmos bem como perceber a realidade passível de compreensão sociológica e antropológica.

Um desdobramento importante a partir dessas discussões na disciplina foi a possibilidade que @s alun@s tiveram de compartilhar experiências relacionadas à docência que eles vivenciam em outros espaços educacionais nos quais el@s frequentam como bolsistas^x ou docentes em sala de aula. Como, por exemplo, alunos (homens) que

são classificados pelos colegas como “femininos” ou “afeminados” e que são alvos de chacota e violência simbólica ou física no cotidiano escolar.

Segundo os depoimentos, os professores e a direção da escola geralmente não se envolvem nessa celeuma ou, no máximo, impedem a continuação da chacota momentaneamente. Mas não conversam com @s alun@s que realizaram tal violência sobre os motivos da gozação e nem tampouco com os alun@s alvo da gozação como estes se sentem. Um dos principais motivos de tal atitude por parte dos profissionais da educação é o não saber lidar com o assunto, o não saber abordar tal tema.

Como se a sexualidade não estivesse presente no âmbito escolar ou não interferisse na mesma. Tal falta de preparo é decorrente, como dito anteriormente, de uma falha e ausência de se trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial e ou continuada d@s docentes (LOURO, 1997) apesar da existência dos PCN's sobre orientação sexual. É ainda um assunto tabu em que as religiões interferem no currículo, nas salas de aula, mesmo a educação brasileira sendo legalmente laica^{xi}.

Todos esses incômodos, apresentados pel@s alun@s e futuros docentes e alguns já docentes, foram debatidas na disciplina o que trouxe como resultado ao final do semestre não soluções -o que inicialmente el@s aguardavam como objetivo da disciplina - mas um espaço para poder apresentar questões, dúvidas, ideias com o intuito de discuti-las, refletir e problematizar coletivamente sobre os próprios pré-conceitos naturalizados nos estudantes.

Considerações Finais

O embate em torno da questão do uso do banheiro por alguém que estava socialmente e sexualmente “inadequado” para usá-lo nos fez problematizar algumas questões de como a estrutura física da universidade é permeada por uma inteligibilidade heteronormativa. Na qual apenas duas possibilidades existem: masculino ou feminino. Destacou-se como centro da questão o aspecto biológico do usuário do banheiro: o órgão sexual masculino. O gênero foi entendido nesse contexto enquanto equivalente e/ou igual a órgão sexual e não enquanto uma construção social e simbólica. Como também deveriam ser entendidos os sentidos/categorizações sobre os corpos e as sexualidades.

Um “problema” foi colocado à mesa (JOCA,2010) em virtude do incômodo gerado entre @s alun@s por não terem, naquele momento, elementos simbólicos e teóricos que pudessem dar sentido àquela ação. O argumento religioso e moralizante não deu conta da compreensão da referida ação apenas achatando a polissemia de sentidos através do julgamento do comportamento em questão. Mas ela ainda permanecia para os sujeitos observadores e (porque não?) participantes do episódio.

Para ess@s alun@s, a questão inicialmente se resolveria a partir da definição biológica do órgão sexual pertencendo a um processo de inteligibilidade heteronormativo. A problematização se deu em torno da não possibilidade em lidar com a diferença ou da desconstrução dos pares dicotômicos, hierarquizados, excludentes: macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual. Isto é, por ausência de uma pedagogia *queer* e de uma noção de corpo/sexo, gênero e sexualidade enquanto construções socioculturais: em que um corpo macho não necessariamente tem de levar a um gênero masculino. Esse corpo pode ser um gênero feminino ou ainda outro gênero que não foi categorizado pela sociedade.

Ao usarmos uma experiência de caráter sexual- na concepção d@s alun@s- que ocorreu fora da sala de aula, mas que os desestabilizou trazendo para o centro do debate da disciplina de Sociologia Contemporânea teve um efeito pedagógico importante na formação dessa turma. Pois houve uma construção de um espaço para a discussão sobre sexo/gênero e sexualidade que até então não havia ocorrido em sua formação educacional de nível básico, médio ou superior. Os conteúdos foram abordados em relação com a sua formação superior enquanto docente e, em especial, no curso de ciências humanas com habilitação em Sociologia.

As fissuras ou “falhas” no processo de socialização, problematizadas no uso do banheiro feminino por um homossexual, possibilitou também uma pedagogia *queer* (LOURO, 2001) na promoção de equidade das diferenças de sexo, gênero e sexualidade. Assim, buscou-se um processo educacional que por meio da diferença fortaleça uma pedagogia que oportunize e incentive o respeito e o aprendizado com a diferença no ambiente escolar e na prática pedagógica tanto da educação básica como na universidade. Nesse sentido, as diferenças passam a adquirir uma dimensão política e educativa por não ser mais categorizadas como inferiores e anormais, mas sim como uma forma de mudança na estrutura das categorizações na construção da realidade social.

Essa situação nos fez compreender que mesmo sendo identificado um caráter reprodutivista da heterossexualidade compulsória no âmbito educacional através das estruturas arquitetônicas a educação também pode possibilitar subversões/desconstruções dessas hierarquias ou, pelo menos, o seu questionamento na promoção de uma pedagogia *queer* em que o processo de aprendizado seja constituído pela equidade da diferença.

Referências

- BELOTTI, Elena G. *Educar para a Submissão: o descondicionamento da mulher*. Petrópolis: Vozes, 1975
- BENTO, Berenice. *Corpos e Próteses: dos limites discursivos do Dimorfismo*. Disponível na internet via: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/B/Berenice_Bento_16.pdf. Disponível em Acesso em 15.01.2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean- Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro. Francisco Alves 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. *A dominação masculina*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.
- _____. Constituição Federal de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais-Orientação Sexual. Ministério da Educação. Brasília, 1998.
- BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Revista Debate Feminista*, México, a. 9, v.18, 1998.
- _____. *Problemas de gêneros: feminismo e subversão da identidade*. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.
- _____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos Del "sexo"*. 1 ed. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.
- _____. Variações sobre sexo e gênero. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drusilla. (Org.). *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. 1 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.
- DAYRELL, Juarez Tarcisio. *Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/escola_e_diversidade. Acesso em: 10.12.2014.
- DUKHEIM, Émile. *Educação e Sociedade*. São Paulo. Melhoramentos, 1983.

- FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo*. 1ed. São Paulo. Edusp, 1998.
- GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. [et. al.]. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOCA, Alexandre Martins. Diversidade sexual na escola: um 'problema' posto a mesa. In: FAZENDO GÊNERO9. DIÁSPORAS, DIVERSIDADE, DESLOCAMENTOS. *Anais...* 23 a 26 de agosto de 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Estudos feministas*, Florianópolis, ano 9, jul./dez., 2001.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOYOLA, María Andrea. A sexualidade como objeto de estudo das Ciências Humanas. In: HEILBORN, M^a Luiza (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- MIRANDA, Marcelo H. G. de. *Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência*. 1. ed. Recife: Universitária da UFPE, 2011a.
- _____. Mediações: telenovelas e sexualidades como elementos de condensações de sentidos híbridos entre a hegemonia e a resistência. *Revista Razón y Palabra*, v. 77, 2011b.
- _____. *Condensação de sentidos e paródia: categorização social sobre sexo, gênero e sexualidade*. 196 folhas. Tese de doutorado. Doutorado em Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFPE. Recife, 2013a.
- _____. Inteligibilidade Social: a cultura gay entre uma pedagogia queer e a heteronormatividade. In: *Anais...* Seminário Internacional Desfazendo Gênero: subjetividade, cidadania e transfeminismo. Natal: UFRN, 2013b.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do armário. In: MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio Assis. (Org.). *Cadernos Pagu: querer*. Campinas: Unicamp, 2007.
- SEVILLA, Gabriela Garcia. *A experimentação de Laerte: reflexões a partir das pedagogias de gênero e de sexualidades*. 157 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.
- XXY. Direção de Lucía Puenzo. *Produção: Lucía Puenzo*. Argentina: Pyramide Productions, 2007. DVD.

Submetido em: 30-12-2014, aprovado em 05-04-2016

Notas

ⁱ Utilizaremos neste artigo o símbolo @ nas palavras em que o gênero está marcado na linguagem. No intuito de problematizarmos e desconstruirmos as noções estabelecidas de gênero na língua portuguesa.

ⁱⁱ Vale ressaltar que por não termos conversado com o sujeito realizador da ação não podemos afirmar ser essa a autodenominação dele acerca da sua sexualidade ou desejos/práticas sexuais.

ⁱⁱⁱ O uso do banheiro feminino por pessoas de diferentes identidades de gênero tem sido alvo de polêmicas em torno da permissão ou não do uso do banheiro sendo o mais conhecido o que ocorreu com @ cartunista Laerte em 2012. Para mais aprofundamento ver a dissertação “ A experimentação de Laerte: reflexões a partir das pedagogias de gênero e de sexualidade” de Gabriela Garcia Sevilha (2014).

^{iv} A Universidade Federal do Maranhão-UFMA até 2010 possuía campus em três municípios com cursos regulares em funcionamento. A partir de 2010 iniciou o processo de interiorização através da implantação do Programa Federal de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI com a criação de campus no continente do estado totalizando 08 campi em municípios em distintas regiões do estado. Foram criados inicialmente cursos interdisciplinares de licenciaturas nesses campi em três grandes áreas do conhecimento com habilitações específicas de acordo com as necessidades de cada campus: Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-LCH, Curso de Licenciatura em Ciências Naturais-LCN, Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos- LLC. O campus de Balsas é o mais recente possuindo o Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia-BCT. No campus de São Bernardo existem quatro cursos: Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Licenciatura em Linguagens e Código/Letras e Música e Bacharelado em Turismo. Estes dois últimos cursos existindo apenas no campus de São Bernardo. O Curso de Licenciatura em Ciências Humanas (noturno) dialoga com as áreas de Geografia, Filosofia, História e Sociologia. No momento em que ocorreu o referido episódio que iremos tratar neste artigo o curso (LCH) possuía apenas três turmas.

^v Alguns alun@s do curso de Ciências Humanas já atuam nas escolas públicas do município em razão de terem cursado o Curso Normal que habilita a serem docentes na educação infantil e nas series iniciais do ensino fundamental.

^{vi} Mantemos neste trabalho os termos masculinos e femininos ao se referir aos travestis em razão da paródia realizada pelos mesmos no intuito de imitação dessa lógica binária que possui um caráter político pois aponta para a construção e a desconstrução dos gêneros.

^{vii} Em virtude do incômodo constante dos alunos foi alterado a ementa da disciplina tendo como eixo de análise os debates contemporâneos sobre gênero nas ciências sociais.

^{viii} Os nomes d@s alun@s foram alterados em razão da garantia do anonimato dos interlocutores.

^{ix} Coça é uma expressão coloquial que significa dar uma surra.

^x A Universidade Federal do Maranhão-UFMA possui um projeto institucional contemplado no programa federal para fortalecimento das licenciaturas e da atividade docente nas instituições de nível superior intitulado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. O Curso de Licenciatura em Ciências Humanas, Campus São Bernardo, possui um subprojeto vinculado ao projeto institucional maior com alunos bolsistas de distintos períodos.

^{xi} A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 210 que o ensino religioso será ofertado em caráter facultativo nas escolas públicas. Na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9394/96) em seu artigo 33 prevê que o ensino religioso será oferecido assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.