

Gênero e tensões do currículo no sertão pernambucano

*Gender and curriculum tensions
in Pernambuco outback*

Gilberto de Araújo Moreira

Doutorando em Educação pela UFPE

e-mail: gilbertomoreira@hotmail.com

02

Resumo

Diferentes representações de gênero e sexualidade estão presentes na história/cultura do cangaço. Elas chegam à escola, mobilizam conhecimentos, mas não estão presentes nos currículos oficiais. Este estudo analisa os efeitos da supressão da cultura local e da sexualidade do currículo sobre os processos de subjetivação e (re)constituição de identidades de estudantes do sertão de Pernambuco quanto a suas referências de gênero e sexualidade. Com base na teoria pós-estruturalista e nos fundamentos da psicanálise lacaniana, percebemos os processos de subjetivação de forma descentrada e desessencializada, o que se choca com a atual tendência centralizadora e universalista do currículo. Entrevistas e oficinas didáticas revelam que a redução das relações de gênero a categorias meramente descritivas promove o estabelecimento de um padrão heteronormativo que cristaliza conflitos e dúvidas dos estudantes quanto à sexualidade.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Currículo; Reconstituição de identidades.

Abstract

Different representations of gender and sexuality are present in the history/culture of cangaço. They arrive at school, mobilize knowledge, but are not present in official curricula. This study analyzes the effects of local culture and sexuality deletion from the curriculum on the processes of subjectivation and (re)constitution of the identities of students from the interior of Pernambuco state regarding their gender and sexuality references. Based on the post-structuralist theory and the fundamentals of Lacanian psychoanalysis, we perceive the processes of subjectification in a decentralized and de-essentialized way, which clashes with the current centralizing and universalist tendency of the curriculum. Interviews and didactic workshops reveal that the reduction of gender relations to descriptive categories promotes the establishment of a heteronormative standard that crystallizes students' conflicts and doubts about sexuality.

Keywords: Gender; Sexuality; Curriculum; Reconstitution of identities.

Introdução

Chamamos hoje de “cangaço” as variadas representações sociais, políticas e culturais provenientes do fenômeno da proliferação de bandos marginais independentes, entre os anos de 1890 a 1940, na região do semiárido brasileiro (PERICÁS, 2010). Como principais protagonistas desse momento histórico, Lampião e Maria Bonita tornaram-se personagens de músicas, filmes, livros e museus, e ainda hoje fomentam uma indústria cultural que produz e se retroalimenta das controvérsias e dicotomias de suas façanhas. Em paralelo, a tradição patriarcal (que também abarca essa indústria cultural) se encarregou de construir, com essas personagens, a imagem discursiva de um casal simbólico: corpos que representam a ideia fálico-romântica de uma heterocis-normatividade (SANTOS; OLIVEIRA, 2019) e que alegoricamente se cristaliza no imaginário popular inspirando diferentes formas de existir, de se relacionar e de perceber o mundo. Dessa forma, podemos afirmar que falar no cangaço não é apenas falar nas representações históricas de um sertão nordestino do início do século XX: é falar na construção discursiva e antagonica do masculino e do feminino; é falar das representações de bravura e desprendimento das mulheres cangaceiras, contrastando-as com os relatos de estupros, castigos e outras formas de submissão e controle pela violência dos homens cangaceiros (NEGREIROS, 2018). É falar da construção do conceito de uma masculinidade tão violenta quanto frágil, que ajuda a formar corpos e estigmatizar/normatizar comportamentos que ameaçam diferentes formas de existir.

Na escola, local em que a sexualidade se faz presente a despeito da negação de sua condição de conteúdo disciplinar, discursos sobre identidades de gênero e sexualidade ocupam debates, temperam questões e produzem experiências contingentes da prática curricular. Esses discursos estão contidos em temas diversos e mobilizam diferentes modos de exis-

tir, pensar, agir e estar tanto das/os alunas/os quanto das/as próprias/os docentes (RANNIERY, 2017). Entre esses tantos conteúdos didáticos, os estudos sobre a cultura local se apresentam com grande poder para dialogar e atravessar discursivamente o imaginário de alunas e alunos quanto a formas de ser, de perceber e de se relacionar com seu ambiente de coletividade. Esse é o caso, por exemplo, da cultura do cangaço em Serra Talhada, cidade natal de Lampião na zona do semiárido pernambucano. Em recente pesquisa sobre relações de ensino e aprendizagem e processos de subjetivação¹, tive a oportunidade de estar em contato com alunas e alunos do ensino médio daquela cidade. Eram estudantes de diferentes escolas, que declaravam haver tido aulas sobre o cangaço e experenciado debates acalorados em torno dos mais diversos discursos e posições a respeito de Lampião, Maria Bonita e seus seguidores. Eram, segundo seus depoimentos, controvérsias que envolviam desde questões que já se inserem em uma tradição argumentativa, como o fato de Lampião ter sido herói ou bandido, até polêmicas mais específicas e peculiares, como as que questionavam a autonomia da decisão de Maria em abandonar a família para inserir-se no bando errante ou mesmo as que colocavam em xeque a identidade de gênero e a forma dos cangaceiros se relacionarem sexualmente.

Em paralelo a esse contato com as/os estudantes, havia constatado que o tema do cangaço não figura nas diretrizes de ensino ou nos eixos de aprendizagem dos Parâmetros Curriculares do Estado/Currículo de Pernambuco, documentos nos quais o tema da sexualidade, por outro lado, é praticamente apagado ou tratado de forma meramente descritiva. Considerando o fato de Serra Talhada ser uma cidade com fortes referências históricas e com grande apelo pelas tradições e manifestações que ajudam a manter viva a memória de Lampião, seu filho mais famoso, essa dupla ausência de orientação curricular (tanto com relação à cultura local quanto à sexualidade) acaba por constituir um desafio ainda maior para as/os docentes envolvidos em desenvolver estratégias didáticas que atendam às demandas de suas/seus estudantes.

Não bastasse esse revés, vimos surgir em nosso país, a partir de 2016, mudanças significativas no cenário político com reflexos diretos sobre a forma de fazer educação. A aprovação e implantação da Base Nacional Comum Curricular de inspiração universalista de currículo, rima com o apagamento da cultura local e das diferenças em prol de uma homogeneização de conhecimentos (LOPES, 2018b) como é o caso constatado nas diretrizes curriculares do estado de Pernambuco. Por outro lado, a ascensão de grupos conservadores ao poder, com as eleições de 2018, demonstram o interesse com a censura e/ou restrição ainda maior um currículo pautado nas diferenças das expressões de gênero e de sexualidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). A extinção, no segundo dia de governo do atual presidente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era responsável pela promoção da diversidade e pelo combate aos preconceitos e discriminações na educação, pode aqui ser utilizada como exemplo desse restringimento (CRUZ; MACEDO, 2019).

Esse é o cenário que nos suscita questões a respeito dos inúmeros discursos gerados que constituem, direta ou indiretamente, a forma de pensar e agir das/os estudantes de Serra Talhada no sertão pernambucano em relação a questões de sexualidade. Afinal, se entendemos o currículo como um texto já por si passível de diferentes traduções (LOPES, 2018a), percebemos o quanto as lacunas das diretrizes oficiais do estado em relação às questões da cultura local e da sexualidade deixam o currículo ainda mais poroso e sujeito a diferentes construções e interpretações discursivas. Dessa forma, nosso objetivo é o de analisar os efeitos dessas supressões da cultura local e da sexualidade do currículo escolar sobre os processos de subjetivação e (re)constituição de identidades das/os estudantes. A partir do que os discursos de alunas e alunos revelam, tenciono observar como se constitui o processo de (re)condicionamento do olhar das/dos jovens sobre suas próprias referências identitárias de gênero e sexualidade, apontando os possíveis discursos que preenchem as lacunas deixadas pelo apa-

gamento ou ocultação desses temas específicos no currículo. Para a análise, utilizo informações de duas pesquisas realizadas entre os anos de 2017 e 2020, sobre processos de subjetivação a partir do currículo e do cotidiano escolar, que envolvem entrevistas e oficinas didáticas em cinco escolas estaduais da cidade de Serra Talhada, no sertão pernambucano.

A presente investigação se inspira de alguma forma em pesquisas como a de Oliveira, Matheus e Lopes (2012), que busca compreender a atuação de estudantes e docentes na produção de políticas do currículo e de significações de discursos na escola. Nossa ambição, entretanto, é contribuir com o árido campo de estudos que evidenciam a presença da sexualidade entre os elementos da cultura local e de como o apagamento desse conteúdo do currículo não ocorre de forma casual e/ou despreendida de interesses.

Para melhor exposição dessas análises, o artigo se subdivide em três pequenos blocos teóricos e em mais duas seções que visam expor a tanto a metodologia empregada quanto os resultados alcançados. No primeiro bloco teórico, objetivamos analisar algumas categorias típicas do debate sobre gênero e sexualidade dentro de um contexto discursivamente identificado como sertão pernambucano. À luz da produção de subjetividades, trazemos à tona a construção do “masculino” e o “feminino” como categorias discursivas e a forma em que elas se apresentam na história/cultura do cangaço. No segundo bloco teórico a abordagem se amplia e vemos como os dispositivos de controle dos discursos de gênero e sexualidade estão presentes na própria construção do currículo. Para tal, lançamos mão das discussões sobre as políticas do currículo e suas particularidades quanto às articulações e demais ações hegemônicas que lhe são constitutivas. No último bloco teórico, buscamos descrever, à luz da teoria pós-estruturalista, como ocorrem os processos de subjetivação e de (re)constituição identitária através do currículo. Buscamos trazer ao debate as formas de como os discursos de gênero e sexualidade são capazes de atravessar e criar diferentes signifi-

cações nas formas de pensar, agir e se relacionar das/os estudantes. Nos dois últimos blocos, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa e a análise das informações, percepções e aproximações obtidas ao longo da convivência com as/os estudantes de Serra Talhada.

Nossa abordagem metodológica tenta escapar de um modelo de análise de identidades e relações entre os sujeitos como algo particular e estático. Nesse sentido, os estudos pós-marxistas e pós-estruturalistas, como a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, são a base conceitual e teórica de nossa investigação. Essa abordagem discursiva se associa de forma clara aos fundamentos da psicanálise lacaniana, na qual o sujeito não pode ser visto como elemento estático e preso à estrutura social, posto que essa estrutura também é dinâmica e permeável a constantes movimentos de reconfiguração (FINK, 1998). Nesse campo ontológico, de identidades puramente relacionais e no qual as relações não formam um sistema fechado, as identidades nunca se constituem plenamente. A contingência é, nesse caso, a impossibilidade de fixação dessas relações e dessas identidades. Por outro lado, como a identidade depende inteiramente de condições de existência que são contingentes, sua relação com essa contingência é absolutamente necessária. O antagonismo, assim, cumpre dois papéis contraditórios ao bloquear a plena constituição da identidade ao mesmo tempo em que se torna parte de sua condição de existência (LACLAU, 2000).

No campo da educação, essa mesma condição de contingência e antagonismo é perfeitamente percebida nas políticas do currículo. Afinal, a elaboração de um currículo é desafiada pelos diferentes interesses envolvidos e pela constante discussão do que se considera necessário estabelecer-se como um conhecimento a ser gerado/transmitido. Na perspectiva discursiva, o questionamento de uma suposta “naturalidade” da realidade constituidora do problema é, por si, um movimento de intervenção sobre essa realidade (OLIVEIRA et al, 2013). Dessa forma, ao objetivar a análise dos efeitos das supressões dos temas da cultura local

e da sexualidade do currículo escolar sobre os processos de subjetivação e (re)constituição de referências e identidades de gênero e sexualidade das/dos estudantes, devemos proceder uma análise ainda mais ampla e crítica de seus discursos. Afinal, são esses discursos e suas articulações que tendem a fixar sentidos de efeitos universalizantes a relações marcadas por um caráter particular e diverso.

A construção discursiva do masculino e do feminino e a história/cultura do cangaço

Quando anteriormente mencionamos que não há como tratar das representações do cangaço sem trazer à tona a questão da sexualidade, quisemos propor que também não há como reduzir essa questão a uma categoria tipicamente binária, do masculino e feminino, como muitas vezes ocorre na literatura que retrata esse ambiente histórico. Daí a importância de fazer a apresentação dessas categorias como discursivas e antagônicas dentro de nosso objeto de pesquisa.

Em “Nordestino: invenção do ‘falo’”, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013) narra um suposto processo de “feminização social”, entre os anos de 1920 e 1940, quando os reflexos da abolição da escravidão e de uma nova república ajudam a decretar o início da falência da sociedade patriarcal. Para esse autor, o nordestino foi “*criado*” como forma de resistência a esse processo como o produto de uma elite em crise, como elemento de salvação de uma cultura regional que dialogasse diretamente com o povo:

(...) era preciso que um homem novo surgisse, em dia com as transformações que estavam ocorrendo, capaz de manejá-las, mas ao mesmo tempo capaz de preservar as tradições e a memória de um passado de glórias (...). O nordestino deveria atualizar as qualidades dessas antigas figuras, entre elas, a de

ser “*macho*”, forte, destemido, ativo, brigão, orgulhoso, capaz de defender seus interesses e de seu povo, dentro e fora da região (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 227).

Por outro lado, os anos entre 1920 e 1940 também constituem o período histórico de emergência do movimento feminista que, apesar de marcado por tensões, rupturas e dissidências, é narrado como o período em que as mulheres puderam escrever um novo capítulo na história de nosso país (PINTO, 2003; LEMOS, 2016). E é justamente nesse contexto que ocorre o ápice das representações de gênero no cangaço, quando, em 1930, Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita, torna-se a primeira mulher aceita no bando errante: “*antes dela, nunca, em momento algum, uma mulher acompanhara o grupo de bandoleiros*” (NEGREIROS, 2018). A entrada de um “*ser mulher*” em um bando marginal errante, que enfrentava hostis condições de subsistência e era constantemente perseguido por forças policiais, pode soar como um exemplo de desprendimento e coragem. Por outro lado, mulheres como Maria Gomes de Oliveira também são descritas na literatura como humildes, presas ao desconforto de suas vidas e a casamentos arranjados, que viam no bandoleirismo a oportunidade de gozar de liberdade e usufruir das riquezas materiais ostentadas pelos cangaceiros. Ao entrarem no bando, entretanto, se deparavam com rudezas, violências e era submetidas às vontades de seus companheiros (PERICÁS, 2010; NEGREIROS, 2018).

Os atuais estudos sobre gênero orientados por uma postura pós-estruturalista tendem a se afastar de parâmetros universalizantes, dicotômicos e naturalizados, e a não permitir que seus conceitos se sobreponham a outras noções como as de raça e classe. Se as mulheres são oprimidas pelo fato de o corpo feminino servir de pré-condição para a opressão masculina, a relação homem/mulher é observada como uma relação de poder, que dá origem ao conceito de patriarcado e, ao mesmo tempo, o desnaturaliza. O conceito de gênero surge então em meio

ao debate sobre essa opressão do feminino, como um ato intencional e performático, interseccionado com outras identidades discursivamente constituídas. Essa reflexão tira o gênero da discussão centralizada nas mulheres, uma vez que essa categoria estaria muito mais fundada numa função política que reconhecera diferenças e semelhanças entre as próprias mulheres (PISCITELLI, 2001). Na atualidade, então, podemos encontrar “gênero” substituindo “mulheres”, trazendo um sentido mais neutro ao uso, implicando também em informações sobre o mundo masculino e nas relações/construções sociais entre os sexos (sem ter necessariamente o compromisso de explicar o porquê ou a forma em que essas relações realizam seus atos de poder). Assim, as categorias “homem” e “mulher” devem ser compreendidas como *vazias* (sem um significado último) e *transbordantes* (com definições alternativas) (SCOTT, 1995).

Mesmo que as discussões sobre gênero comumente ainda tendam para a dicotomia da divisão biológica entre homens e mulheres e enfatizem diferenças sociais ou psicológicas que causam ou se constroem sobre essa divisão, o discurso sobre gênero nos mostra muito mais sobre as diferenças internas a cada grupo, uma vez que esse termo “*não diz respeito apenas à identidade, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo*” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 45-49). Para Butler (1998), é preciso que haja a desconstrução da referência do feminino em uma posição de subordinação para que ela possa abrigar posições de sujeito que emergem (e possam emergir) fora da condição normativa à qual se vem fixando ou universalizando historicamente. Essa desconstrução, entretanto, não significa uma negação dos corpos ou dos sexos, mas a problematização desses dois termos e, conseqüentemente, a mobilização de seus significantes a serviço de possíveis e alternativos usos. A própria constituição do sujeito é um processo contínuo, dado pelo momento de exclusão e apagamento, uma vez que as categorias de identidade não apenas descrevem, mas impõem sobre o sujeito uma norma e uma forma de ser. Dessa maneira, a desconstrução do sujeito opera como uma forma de

encontro daquilo que lhe foi desautorizado ou invisibilizado (BUTLER, 1998). Essa constituição do sujeito será retomada adiante, na análise de sua relação com um cenário no qual as categorias de gênero adquirem contornos culturais específicos e no qual o currículo também se torna fator de subjetivação e reconstituição de identidades.

Currículo e controles sobre os discursos de sexo e gênero na escola

A constituição de identidades, na teoria do discurso, surge da interação/determinação entre áreas contingencialmente constituídas dentro do social e é fruto das relações entre as semi-identidades de elementos políticos, econômicos e ideológicos. As relações sociais são contingentes e sujeitas a transformações através de lutas, o que faz dos atos de poder (fortemente marcados por ambiguidades) condições de toda a identidade. A convicção de que nenhuma particularidade é capaz, sozinha, de representar a pluralidade na comunidade leva à certeza de que os princípios universais buscam se contrapor à prática da “política de diferença”. Ao incorporar-se um sentido de ultrapassagem de barreiras e limites de um determinado contexto, cria-se uma ação de negação das próprias diferenças que o compõem. Dessa forma, a relação entre o universal e o particular torna-se hegemônica e, em prol de sua harmonia, deve-se manter a dimensão da universalidade propondo sua articulação com o particular (LACLAU, 2000; 2011).

Nessa perspectiva, enunciados típicos do debate sobre o currículo são trazidos à tona quando se coloca em xeque a concepção de um currículo comum acadêmico (universal) como algo isolado de um currículo particular (ou da diferença). A abordagem discursiva expõe a disputa política entre essas categorias curriculares como identidades precárias e incomensuráveis entre si: “*O currículo comum (conhecimento suposto como essencial) passa a ser interpretado como particular que*

se hegemoniza” (LOPES, 2018a, p. 135). Ao entender a política de forma não racionalista e descentrada, a teoria do discurso questionará perspectivas prescritas supostamente assentadas nessas bases des-sedimentadas. Como texto, o currículo não possui uma significação que atinja um fechamento ou uma definição plena pois se submete à tradução. Assim, ao mesmo tempo em que expressa seu *poder* como produtor de identificações e subjetividades, o texto curricular deixa claras as possibilidades de ter esse mesmo poder contestado. As políticas de currículo, então, se convertem em lutas não somente pela produção do texto em si, mas também pelos controles de sua leitura e de sua tradução. Elas se tornam “*conflitos entre representações sobre o que vem a ser o currículo, bem como as identidades e subjetividades projetadas por essas representações*” (LOPES, 2018a, p.149).

O surgimento de categorias, como a de gênero em uma concepção não binária, possibilita diferentes articulações e gera conflitos e deslocamentos. A diferença, assim, surge como um padrão social e, ao mesmo tempo, como uma fuga desse padrão, tornando-se uma tentativa de (re) construção de sentidos. A escola, entretanto, reafirma sua função estabilizadora fundamentada em uma ação heteronormativa em relação às categorias não binárias de gênero ao tratá-las como desvios e/ou anormalias. Da mesma maneira em que as diferenças marcam as formas de pensar, sentir e se comportar dos sujeitos, os currículos são constituídos por diferentes eventos e variados sentidos, originários de seus processos de construção através das articulações. Assim, se as subjetividades são constituídas historicamente junto com seus próprios marcadores sociais - classe, raça, geração, territorialidade, etc. -, os currículos acabam por tornar-se, simultaneamente, local e efeito dessas construções. As escolas, nesse contexto, se abrem ao imprevisto e se formam, elas mesmas, pelas vidas que escapam de seus marcos regulatórios (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Ranniery (2017) reforça esse argumento ao dizer que a escola vive “*em guerra*” ao espelhar uma sociedade heteronormativa

e articuladora de um projeto de normalização dos corpos ao mesmo tempo em que recebe sujeitos com diferentes identidades de gênero em busca da oportunidade de existência (reconhecimento) e elevação. A característica universalizante dos currículos ignora as diferentes trilhas de constituição dos sujeitos. Ao compreender as escolas como parte integrante e essencial à formação dos modos de vida, palco de demandas das diversidades, currículos se transformam em chaves sobre as formas de habitar o mundo e possibilitam a existência social de corpos com pouco horizonte de expectativa. Afinal, é através do currículo que se dá o encontro entre as normatividades e as diferentes formas de existir (RANNIERY, 2017, p. 22).

A preocupação governamental com o controle do comportamento sexual da nação existe desde o período do Brasil República. A proliferação das ONG, nos anos de 1990 e o considerável aumento do número de peças acadêmicas sobre o tema nos anos 2000, são considerados cruciais para uma tentativa de descentralização desse controle e cooperaram para o surgimento de um “*novo regime de verdade sobre sexualidade ancorado nos direitos sexuais e reprodutivos, como parte dos direitos humanos*”. Por outro lado, esse também é o período de emergência de um discurso político-moral neoconservador que nos leva ao “*intenso embate hegemônico que vivenciamos hoje sobre corpo, gênero e sexualidade nas políticas curriculares*” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 60-67). É um embate aberto, de proporções e rumos indefinidos, que mobiliza a opinião pública e agrupa demandas conservadoras e interesses de lideranças religiosas que se misturam aos interesses políticos. A ampliação da bancada neopentecostal no Congresso Nacional permite que representantes dessa frente tomem o controle de comissões, como a de Direitos Humanos, e gerem indícios de ações voltadas para a busca do controle das políticas públicas que distanciam os movimentos feminista e LGBT de suas pautas e conquistas. Acima de tudo, estariam tentando delimitar o Estado “*como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às*

demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àqueles que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional” (MISKOLCI, 2017, p. 743).

Essa ascensão neoconservadora repercute na política do currículo ao gerar discursos que se lançam sobre o domínio de conteúdos disciplinares universais e/ou de saberes socialmente organizados enfraquecendo a ação da comunidade escolar. Nota-se, assim, um esforço pela centralização das políticas curriculares apoiadas em princípios neoliberais que acabam por promover uma tentativa de universalização identitária das/dos estudantes. É um esforço que vai de encontro à construção subjetiva tipicamente multifacetada dessas/es sujeitos, uma vez que elas/ eles normalmente participam de grupos culturais diversos fora de suas escolas (MACEDO, 2009; 2014). Apagamentos (como o da cultura local) e reduções de conteúdos (como o da sexualidade), que dialogam diretamente com elementos da formação ou reconstituição identitária das/dos estudantes, são sintomas dessa centralização/tentativa de universalização do currículo. Na seção seguinte buscaremos explicitar as formas de como esses processos acontecem.

Processos de subjetivação: do currículo para as identidades de gênero

A centralização e a universalização do currículo nos remetem à concepção estruturalista do sujeito, que o apresenta como algo unificado, de identidade fixa, estável, submetida e comandada pelas estruturas sociais. Teorias pós-estruturalistas, como a de Laclau e Mouffe, rompem com esse dualismo da estrutura/ação ao introduzirem a ideia da ausência de um centro fixo que dê forma e comande a própria estrutura. Nesse rompimento, o processo de identificação adquire um sentido muito mais relevante por não se apoiar em uma base essencialista: sujeito e objeto se constituem mutuamente, sem que haja primazia entre eles. Dessa forma,

prioriza-se a ideia da subjetividade (processo descentrado e fragmentado) em detrimento de uma simples definição do sujeito. Essa ausência de origem, essência ou centro, por outro lado, não tira do sujeito sua condição política, uma vez que, no pós-estruturalismo, ele é visto como constantemente atravessado por múltiplas e variadas relações de poder. Sua subjetividade encontra-se sempre já “*embebida em um duplo movimento de produção e efeito, inserida em uma rede complexa de narrativas e práticas instáveis*” (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2013).

A teoria pós-estruturalista de Laclau e Mouffé é diretamente influenciada pela perspectiva Lacaniana de sujeito, na qual a “*inscrição simbólica*” na realidade é condição para que o indivíduo tenha condições de se organizar subjetivamente. Esse processo se realiza ainda nos primeiros estágios da infância, quando a criança se submete à linguagem e se condiciona a um código comum entre ela e a seus pais/tutores. De forma análoga, em um estágio de interação social mais adiantado, o indivíduo volta a se sujeitar a esse processo de negociação para a concretização das aspirações criadas dentro do ideal de suas fantasias e desejos (ANDREOZZI, 2005). É nesse estágio que o sujeito se depara com o polimorfismo da sociedade: espaço cuja essência não consegue ser plenamente preenchida e que torna as identidades relacionais, temporais e instáveis. Afetado por toda essa polissemia, provisoriedade e incompletude da identidade discursiva, o próprio sujeito incorpora uma característica ambígua e descobre diferentes possibilidades de deslocamento pelas brechas do tecido social (LACLAU; MOUFFE, 2015). Constituído, então, a partir de uma condição que se entende por “*negatividade*”, ou seja, pelo que lhe falta, o sujeito buscará o que lhe atrai e lhe apraz como completude e tentará fixar a si uma identidade positiva (imagem ideal discursiva e exteriormente construída). Tal fixação, entretanto, será provisória, pois “*atos de identificação contínua*” farão com que esse sentimento de falta/necessidade de completude se renove. O sujeito, assim, é motivado a experimentar diferentes configurações/posições (papéis, para a sociedade). É dessa forma

que práticas de consumo, posições políticas e ideológicas realimentam os processos de identificação e dão origem a seus desejos, medos e fantasias. A eterna busca da completude é o que organiza a dimensão afetiva do sujeito e lhe permite inclusive transgredir horizontes ao almejar algo que está para além do que o ambiente social discursivamente estabelece (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 261-262).

Por outro lado, é nesse processo de busca e (auto)afirmação que o sujeito se submete à “*intervenção educacional*” atraído pela promessa de realização pessoal e conquista de um suposto lugar social. A educação, assim, surge com o apelo de dotar o indivíduo do “*desenvolvimento*” de suas potencialidades e, como efeito, de sua aptidão à convivência social. Ao deixar-se atravessar por essa relação entre educação e projeto social, o indivíduo tanto se “*sujeita*” à intervenção educacional, que promete formá-lo e constituir sua personalidade, quanto se constitui como “*agente*” que manifesta e busca concretizar suas aspirações nas relações sociais (ANDREOZZI, 2005, p. 83-93). Assim, a educação promove a inscrição do sujeito na cultura e o humaniza ontogeneticamente através do que Freud chamou de “*recalque*”. Educar, então, é regular os mecanismos que tornam possíveis a constituição subjetiva e a vida social. É operar, no sujeito, os princípios da ética do desejo que o sustenta e que ele mantém (recalque da sexualidade), constituindo a lei que determina o que lhe é e não lhe é permitido. O sujeito educado, recalcado, estruturado psiquicamente tem a “*sua*” sexualidade estruturada por uma ética socioeducativa “*socialmente permitida*”. O recalque, assim, não apenas se efetiva pela via da transmissão do que lhe é permitido ser, mas também opera no sentido de lhe interditar o que poderia vir a ser (ANDREOZZI, 2005, p. 93-97). Foucault foi um dos autores que mais problematizou os processos de subjetivação e suas relações com a sexualidade e, em seu momento genealógico/ético, muito se aproxima do pós-estruturalismo ao afirmar que “*não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos*

os lugares” (FOUCAULT, 2004, p. 291 apud SOUZA; SOUZA; SILVA, 2013). Para Foucault, a disciplinarização da sexualidade está sujeita à repressão de suas formas “*desviantes*”. E se o processo de subjetivação tem origem na apropriação da linguagem, como mencionamos acima, a escola torna-se um espaço privilegiado de apropriação do que se produz como discurso sobre o sexo. A educação, assim, se constitui em uma ritualização da fala, na qual os sujeitos (re)distribuem os discursos com os seus poderes e saberes (FOUCAULT, 1971).

Na ótica pós-estruturalista, por outro lado, a própria educação pode também ser percebida como um produto de construção temporária e incompleta, que se rearticula através de disputas hegemônicas caracterizadas pelos antagonismos sociais (BUENFIL-BURGOS, 2010). A relação ensino-aprendizagem então se constitui em um dos mais significativos meios de produção de identidades e ponto de convergência de grandes linhas de força cultural na modernidade. Sua história se escreve sob a luz da dinâmica política de práticas hegemônicas, de conflitos entre “universalidades” e “particularidades” e de práticas de poder e resistência (BURITY, 2010; LACLAU, 2011; OLIVEIRA et al, 2013). O currículo, como qualquer outra produção sociopolítica, é também discursivo, histórico e constitui-se simbolicamente a partir da apropriação de seu significado pelos agentes sociais. É uma construção a partir de decisões sobre o normativo e o constituinte em uma comunidade particular. A percepção da formação do sujeito na sociedade investe a escola de um caráter político que incorpora, em suas ações, práticas de decisões em territórios nos quais a contingência histórica se sobrepõe a uma suposta ordem definitiva nunca alcançável (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015 p. 21).

Dentro da intenção de analisar o apagamento da cultura local e da sexualidade do currículo como o catalisador da subjetivação e reconstituição de identidades das/os estudantes, entendemos então que esses indivíduos têm o poder de assumir para si ou recusar determinadas

posições/configurações de expressão/identidade de gênero. Nesse sentido, se a ausência que constitui o sujeito é a mesma que não permite que as estruturas se suturem, entendemos que essas estruturas não são formadas por categorias nas quais os sujeitos simplesmente se “encaixam”. As posições do sujeito nascem nas próprias tentativas do sujeito de preencher seus espaços em busca de seu ambíguo ideal de completude (LACLAU, 2000, p. 56-58). Dessa forma, currículos centralizadores ou universalistas, que apagam, reduzem ou não problematizam as diferentes possibilidades de existência, tornam-se meras formas de normatização e controle dos corpos. Para Butler (2001), são normas que surgem a partir de um ideal exterior preocupado em viabilizar e qualificar a existência dos corpos na sociedade através de pretensas ordens de naturalização das posições de identificação dos sujeitos (BUTLER, 2001). São, assim, *“modos mais perversos de lógica”* que se instalam nas políticas do currículo a fim de limitar *“não apenas o que é pensável, mas a possibilidade de pensar as vidas fora da conformidade”* (BUTLER, 2018, p.44-45 apud MACEDO; RANIERY, 2018).

Mais detalhes sobre o processo de subjetivação através do currículo serão trazidos ao longo da seção de análise das informações fornecidas pelas/os próprios estudantes. Antes, entretanto, cabe-nos descrever brevemente o contexto de produção de nossa investigação e os caminhos metodológicos que nos viabilizaram as análises realizadas.

O cenário da pesquisa e a descrição de seus protagonistas

O município de Serra Talhada, lócus desta pesquisa, está a 320 quilômetros de distância de Recife, capital de Pernambuco, e possui uma população de cerca de 87.000 habitantes². O fato de haver residido nesse município de 2013 a 2017 e de lá haver sido apresentado mais de perto à cultura do cangaço, inspirou minhas primeiras pesquisas sobre currículo,

cultura popular e processos de subjetivação que tiveram início em 2014. Berço de Lampião quando ainda se chamava Vila Bela, Serra Talhada abriga, desde 1995, a Fundação Cultural Cabras de Lampião (FCCL), que promove ações educativas, coordena grupos de xaxado e outras danças populares, além de manter, há mais de 10 anos, o Museu do Cangaço/Centro de Estudos e Pesquisa do Cangaço (CEPEC).

Em Serra Talhada há sete escolas públicas estaduais, das quais seis são de ensino médio. Entre 2015 e 2017, desenvolvi uma pesquisa empírica com estudantes que participavam concomitantemente da FCCL e de três dessas escolas. Essa foi a pesquisa que me possibilitou observar o quanto as posições antagônicas das/dos estudantes sobre as histórias de Lampião, Maria Bonita e seus seguidores acabavam sempre por desaguar em temas voltados à sexualidade e daí a inspiração para aprofundar o tema neste presente estudo. Dessa pesquisa, também trago para a presente análise a fala de um desses estudantes em entrevista individual e semiestruturada que, no tempo, não foi utilizada como dado. Em 2018 iniciei outra pesquisa - que se estenderá até 2022. Nela, trabalho exclusivamente com cinco das sete escolas estaduais daquela cidade³ (sendo quatro do ensino médio) e, entre abril de 2019 e março de 2020, tive a chance de poder ter contato, através de uma enquete, com cerca de 500 alunas e alunos, além entrevistar doze professoras/es e todas/os as/os gestores das unidades escolares. A enquete foi realizada através de formulário impresso, que dava possibilidade à/aos estudantes de se voluntariarem à participação de oficinas didáticas a serem realizadas em suas próprias escolas. No final, pouco mais de 100 alunas/os se voluntariaram e deram origem a seis entrevistas coletivas realizadas através das dinâmicas, debates, jogos e atividades escritas que compuseram as oficinas didáticas.

A análise do discurso é nossa ferramenta de verificação a apontar indícios extralinguísticos de realidades e de construções da própria ordem social através da comunicação. “Discurso”, aqui, é usado tanto em referência a objetos empíricos quanto ao que transcende os atos de

comunicação particular e serve tanto à categorização do objeto analisado quanto à própria análise sobre ele empreendida (MANGUINEAU, 2015). O *ethos*, por outro lado, é o fator relacionado ao “tom” que o enunciador anexa a seu discurso, persuadindo e sensibilizando seu destinatário. Ato de enunciação não dito, ele é percebido na entonação da voz, no vocabulário empregado, nos gestos e na direção dos argumentos (MARTINS, 2007; MANGUENEAU, 2011). As entrevistas individuais foram realizadas no formato *narrativo* (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e seguiram as orientações da *entrevista como gênero discursivo* (ROCHA *et al*, 2004; SILVEIRA, 2007). Para as entrevistas coletivas das oficinas didáticas utilizei um modelo híbrido entre essas formas de entrevista e a técnica do *grupo operativo* no qual o coordenador indaga, pontua, problematiza as falas e dá oportunidade para os integrantes pensarem, falarem de si e poderem elaborar melhor suas próprias questões (BASTOS, 2010). Antes, entretanto, de realizar as oficinas didáticas com as/os alunas/os, procedi a análise dos Parâmetros Curriculares do Estado/Currículo de Pernambuco, investigando a forma em que os discursos sobre sexualidade eram apresentados. Para tal análise, nos aproximamos dos preceitos de Le Goff (1994), que ressalta que um documento nunca é algo objetivo, inócuo ou primário, mas sim o produto de uma sociedade, a partir das relações de forças consciente ou inconsciente hegemônicas. A forma como as diretrizes curriculares, as escolas e as/os estudantes constroem seus discursos e as relações que estabelecem discursivamente com seu entorno social são entendidas aqui como meios potentes de dizer de suas atitudes e dos contextos nos quais elas se moldam. A representação das posturas político ideológicas de cada um desses indivíduos se converte em uma identidade discursiva própria, dinâmica, não fixada - elemento fundamental em nossas análises.

Processos de subjetivação e (re)constituição de identidades segundo as/os estudantes

Vimos anteriormente que as representações do cangaço trazem várias referências a um modelo de sexualidade dominado por uma concepção tipicamente binária do masculino e feminino. Vimos, também, que os estudos sobre gênero orientados pela teoria pós-estruturalista buscam se afastar de parâmetros universalizantes, dicotômicos e naturalizados. Na pesquisa com as/os estudantes de Serra Talhada, a construção discursiva dessas categorias foi explorada nas oficinas didáticas (entrevistas coletivas), buscando os processos, tanto de construção discursiva, como de atravessamento, intersecção, tradução e hibridação dos discursos. Para tal, as categorias do masculino e do feminino foram adjetivadas e desmembradas em subcategorias que remetiam a posições do sujeito mais próximas de um cenário familiar e típico, como a da “mulher/homem sertaneja/o”, da “mulher/homem cangaceira/o” e da “mulher/homem nordestina/o”. Em uma das atividades, as/os estudantes deveriam reagir oralmente a frases exibidas que faziam menção à influência simbólica dos cangaceiros sobre “o jeito de ser” das/os jovens na atualidade. Observamos que as frases que suscitavam uma suposta condição de superioridade do feminino sobre o masculino causavam reações mais entusiasmadas do que às que invertiam essa condição. Dessa forma, percebemos uma tentativa de fuga ao senso comum heteronormativo, que nos levou a perceber que a referência de performatividade da “mulher resistente e corajosa” de Maria Bonita, se sobrepunha, no imaginário da/os estudantes, ao padrão dos “cabras machos” sertanejos.

Em outra atividade que também explorava a questão da dicotomia entre masculino e feminino, os/as alunos/as tiveram que debater, em pequenos grupos, sobre formas de agir diante de situações também sugeridas. As situações, agora, propunham que elas/eles assumissem papéis sociais de mães e pais e decidissem sobre o modo de lidar com suas/seus

filhas/os. Eram situações que envolviam “deixar ou não um filho de quinze anos sair em grupo para acampar” ou “permitir que uma filha de dezesseis fosse morar sozinha na capital”. Ao enunciarem suas decisões, os grupos foram provocados a refletir sobre uma mudança de perspectiva diante de uma inversão do masculino pelo feminino (e vice-versa). Ou seja, a mesma situação que envolvia “um filho”, por exemplo, deveria ser agora analisada como envolvendo “uma filha”. Essas inversões provocavam diferentes reações que envolviam desde uma total mudança de opinião – o que antes era livre, assumia agora um caráter proibitivo – até momentos de “suspensão”, em que estudantes interrompiam suas falas como se tomados/as de assalto por uma nova configuração de realidade. Obviamente houve casos de manutenção de decisões e, em vários desses momentos, observei que elas eram mais frequentes nas estudantes identificadas como do gênero feminino. Em certos casos, essas pessoas tomavam para si situações que transpareciam haver experienciado, expondo opiniões que podem ser entendidas mais como um desejo ou fantasia do que gostariam de ter vivido do que, propriamente, uma narrativa de experiência.

Para Berenice Bento (2011), “*aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. O original já nasce ‘contaminado’ pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo*” (BENTO, 2011, p. 550). As reações das/os estudantes nesses momentos de interação levam a perceber uma tentativa de fuga ao senso comum, ao mesmo tempo em que a imagem ou condição sociocultural das referências de gênero torna-se barreira que não se consegue superar. Ou seja, mesmo em momentos nos quais se manifesta uma tentativa de ruptura à condição heteronormativa de superioridade do feminino pelo masculino, ela é realizada na forma de *inversão*, mantendo intacta a hegemonia das categorias pré-estabelecidas.

Indícios da imposição heteronormativa de superioridade de gênero estão sempre presentes nas contradições e desencontros históricos do que se narra sobre os antigos grupos errantes do sertão nordestino. Nada, por

exemplo, é mais tabu do que contestar (ou duvidar de) a “masculinidade” dos cangaceiros. Em abril de 2012, por exemplo, a justiça chegou a suspender o lançamento de uma biografia não autorizada que insinuava o comportamento homossexual de Lampião⁴. O livro só conseguiu ser oficialmente lançado em outubro de 2014 quando da reformulação da sentença que o proíbia⁵. Outro episódio que gerou grande comoção na própria cidade berço de Lampião foi o da criação de um grupo que, durante a realização da primeira parada gay em Serra Talhada, desfilou com trajes que caracterizavam as vestes típicas dos cangaceiros tingidos na cor rosa⁶. Segundo um dos estudantes que entrevistei em 2017 (vou chamá-lo aqui de Vladimir), o grupo, que se autodenominava “Cangagay”, foi então alvo de perseguições e ameaças:

Era um projeto de um núcleo de gays que tiveram a ideia de vestirem de cangaceiros todos de rosa. (...) Eles pensavam que iam atrair os turistas para Serra Talhada. Mas gerou foi uma revolução. (...) Foi uma revolução, porque dividiu a cidade. A cidade não tinha esse aspecto de viver o novo ainda. (...) Foi quando surgiu de novo a violência, que já tava, né... vamos dizer, adormecendo...

Vladimir se autodeclara homossexual. Ao lhe questionar sobre o seu sentimento de nascido e viver em uma cidade com a alcunha de “terra do cabra macho”, Vladimir me fala da necessidade de adotar um comportamento padrão, exteriormente construído, que lhe impõe um controle corporal, uma determinada conduta:

Desde pequenininho, eu captei da minha família. ‘Olhe, você não pode chegar ali gritando’.. não é dizer que tá dando bichada, você tem que ser você. Mas, de uma forma comportada, você não conhece, você não sabe da ideologia da outra pessoa, o que ela vai pensar de você. Porque ela vai pensar. (...) Eu acho que em Serra Talhada têm pessoas que respeitam o homossexual, depende do qual, da pessoa que é.

Em outra atividade das oficinas, as/os estudantes foram solicitados a expressar opiniões por escrito sobre situações propostas. Em uma das proposições, uma pessoa que se identificava como “um menino que não gosta de meninas” e que, de mudança para “a cidade de cabras macho”, estaria com medo da possibilidade de sofrer preconceito e de ataques homofóbicos. Aqui percebemos que as opiniões se dividiram no sentido de reafirmar ou de rejeitar tal temor. Destaco essa escrita como emblemática: *“Sim, tem pessoas que são homofóbicas, mas não é porque o sertão é de ‘cabra macho’ que podemos ser homofóbicos”*. Símbolos e códigos de um controle sobre os corpos e as condutas estão presentes na escola, sendo incorporados e corporificados pelos alunos, delimitando o que se pode/deve ou não fazer. Desenvolve-se, assim, um processo sutil, que já prevê as reações e possíveis resistências, e que se encarrega de construir um delineamento de identidades que acaba por ser aceito como “o normal”, ou “natural”. Nesse sentido, diferenças são fixadas e desigualdades são construídas. Com base nelas se aprende a aceitar o tratamento também desigual e, assim, fabricam-se sujeitos, identidades e processos de subjetivação que produzem e reproduzem os interesses sociopolíticos dominantes. Na questão, então, da diversidade de gênero, ao construir uma estrutura de “capital sexual”, a escola estaria mais afinada com as representações de desvios, patologias, anomalias e outras pechas socialmente impostas à homossexualidade do que com as formas de reconhecimento e aceitação da diversidade sexual e a mediação do jovem entre os ambientes público e privado (BRITZMANN, 1996; LOURO, 1997).

De volta ao caso de Vladimir, a escola não pode ser compreendida de outra forma senão como parte constituída e também constituinte desse todo que chamamos “cidade”, “cultura”, “região”. E isso se demonstra nas semelhanças das estratégias de comportamento, de controle corporal, de conduta. Não se sabe, assim, qual ambiente antecede o outro: se Vladimir reproduziria *na* escola o comportamento adotado primeiramente fora dela, ou se esse comportamento teria sido trazido

por ele *para* a escola. Daí afirmar que essa separação entre um ambiente e outro ambiente realmente existe pode ser algo totalmente falacioso. Percebe-se, entretanto, que mais uma vez a família é supostamente a primeira a lhe dar o norte de controle sobre seu corpo:

A partir do nono ano (...) foi o momento que eu mais sofri (...). Minha família já sabia que eu era homossexual. Desde criança. Então eles nunca foram de xingar, de maltratar, de me bater... não. Eles sempre também me explicaram, 'olha, você tem que ter a sua postura. Saber se comportar em cada ambiente, pra não ficar aquela coisa... aquele tipo de chacota no meio da rua.' Que a família ainda preza muito pela imagem, né? Então, se você é homossexual, principalmente na escola, você passa a cada vez mais querer se fechar, por mais que os colegas, os amigos, amigas, de verdade, tentam de alguma forma trazer aquela paz naquele ambiente.

Não se pode perder de vista que todo esse processo de apropriação discursiva e (re)constituição de identidade ocorre em uma fase de vida que muitos autores pregam como sendo um período de transição. Laclau e Mouffe (2015, p. 249), entretanto, nos mostram o quanto se acrescenta da condição de *consumidor* a essa concepção social de juventude. Para esses autores, criam-se necessidades específicas para o jovem, que o impulsionam a buscar uma autonomia financeira. O problema é que a própria sociedade não tem condições de lhe prover tal autonomia, já que fatores como as crises econômicas e o desemprego o colocam em uma condição de ainda maior vulnerabilidade. A escola, nesse sentido, acaba por converter-se em um campo de disputas políticas incumbido de suprir as faltas de cumprimento das promessas do mundo democrático-capitalista. Como suposta forma de “salvação” da miséria e da desqualificação laboral, a educação incorpora o apelo de um imaginário social de referência de superioridade/inferioridade que se baseia na maior capacidade produtiva de deter os saberes escolarizados (BURITY, 2010).

Por outro lado, a desinformação (ou má informação) pode levar indivíduos a projetarem ideias estereotipadas e a criarem lógicas a partir de prejulgamentos e/ou preconceitos. Para Santos, Santiago e Silva (2020), a escola seria um local “ideal para o tratamento de questões sobre as diferenças”, uma vez que lá elas se revelam múltiplas. Em sua opinião, seria também o local de um debate contínuo, que possibilitaria a aprendizagem em prol de um convívio respeitoso e democrático (SANTOS; SANTIAGO; SILVA, 2020, p. 14). Para Souza e Costa (2019) “negar o acesso dos jovens à discussão de gênero no ambiente escolar afasta-o da escola” e a torna um lugar no qual as diferenças se excluem e as formas de existir acabam por submeter-se a padrões prescritivos (SOUZA; COSTA, 2019, p. 290). O documento que orienta o trabalho pedagógico dos anos iniciais e finais do ensino fundamental do estado é o Currículo de Pernambuco, de 2019, que substitui os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de 2012. No início desta pesquisa, havíamos analisado esse último documento e percebido que o trato com os significantes gênero e sexualidade se reduzia a categorias meramente descritivas: mencionava-se *gênero* apenas como critério de diferenciação dos/as estudantes, junto à etnia, cor, religião e faixa etária (p. 37 e 43) e *sexualidade* como proposta de tema transversal (p. 46). A nova versão também restringe o tema a esses marcadores de diferença (p. 21 e 36), mas traz uma seção um pouco mais consistente, que faz menção a dispositivos legais que visam garantir a proteção dos direitos à diferença e o combate às desigualdades de gênero e sexualidade no âmbito escolar (PERNAMBUCO, 2012; 2019). De qualquer forma, é uma contribuição considerada muito modesta frente ao universo discursivo de diferentes posições do sujeito e de possibilidades de existência que atravessa a formação identitária das/os jovens estudantes.

O atual governo federal, eleito em 2018, é talvez o maior exemplo de uma influência ultraconservadora na política nacional. Nesse sentido, inclusive, o último dado que apresentamos neste trabalho tem a

ver diretamente com a instabilidade que essa frente tem provocado em nossa educação. As entrevistas com gestoras/es e professoras/es para a pesquisa em curso ocorreram entre abril e junho de 2019. Exatamente nesse período, o então ministro da educação, Ricardo Velez, saía do governo após sugerir que as/os estudantes denunciassem seus professores por um suposto doutrinamento ideológico e que elas/es mesmas/os, as/os estudantes, fossem filmadas/os cantando o hino nacional. Velez foi substituído por Abraham Weintraub que, um mês após sua posse, ameaçava a educação com cortes drásticos de recursos (OYAMA, 2020). Foi nesse clima que gestoras/es e professoras/es responderam à pergunta de *se* e *como* esse então cenário retrógrado afetava o trabalho na escola e a convivência entre gestoras/es, docentes e alunas/os. De unísono, as respostas foram negativas: O trabalho e a convivência não se afetavam. Interessante, entretanto, foi perceber que essas respostas vinham sempre acompanhadas do advérbio “ainda”, denotando algo pendente, que se esperava, que apresentava reais chances de acontecer. Ao contrário do *dito*, o *interdito* do “ainda não” denunciava que esse processo de gestão e docência estava sim, desde já, comprometido.

A exclusão do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) e, dessa forma, do currículo, não significa a restrição dessa temática ao ambiente familiar como pleiteiam os conservadores. Tampouco significa sua exclusão da vida de alunos e alunas que acabam por trazê-la, de alguma forma, de volta à escola (SOUZA; COSTA, 2019). Em nossa investigação, mesmo deixando que esses temas fluíssem espontaneamente (não chegamos a questionar as/os estudantes sobre como percebiam a ausência dos temas de gênero e sexualidade do currículo), percebemos que os discursos sempre apontavam na direção dessa temática. Nesses enunciados, eram nítidas as dúvidas e imprecisões, junto com os medos, desejos e fantasias se mostraram transparentes sobre relacionamentos afetivos, sobre o machismo, sobre a violência de gênero e sobre a heteronormatividade. Segundo Ranniery (2017), a dimensão

performativa do currículo resiste aos efeitos centralizadores dos discursos que o vinculam a uma suposta totalização *normativa*. A característica “pasteurizante” (universalista e homogeneizadora) dos currículos, que ignora as diferentes trilhas de constituição dos sujeitos, precisa ser substituída por uma normatividade que permita uma maior pluralidade de formas de percepção de si, uma vez que o “*currículo configura um espaço e um tempo a ser reabitado, repovoado, recriado, no aqui e no agora, no instante em que se vive*” (RANNIERY, 2017, p. 22).

Como conclusão

O casal Lampião e Maria Bonita é um dos (senão o) mais romaneado de nossa história. E, como história, está presente na cultura, na memória, na sala de aula e corredores de tantas escolas. São representações que suscitam debates nos quais expressões de gênero e sexualidade comumente vêm à tona. Por outro lado, é significativa a tendência, em nosso país, da adoção de um currículo escolar centralizado e universalizante, nos quais conhecimentos e saberes relativos às diferenças sejam sobrepujados por conteúdos globais e tecnicistas. O apagamento da cultura local do currículo não é um “desprivilegio” exclusivo das escolas de Pernambuco. Tampouco é exclusiva a forma resumida e generalizante em que o tema da sexualidade se apresenta nas diretrizes de ensino desse estado.

Nossa pesquisa, a respeito das consequências desses apagamentos sobre a forma em que as/os estudantes do sertão pernambucano se subjetivam e reconstróem seus olhares e identidades quanto ao gênero e à sexualidade, mostrou o quanto a ausência de uma problematização mais precisa do tema em sala de aula permite que construções discursivas generalizantes e impositivas atravessem o imaginário ontológico dos sujeitos. O não rompimento de barreiras dicotômicas fundadas em estruturas patriarcais e cis-heteronormativas, a assunção do controle dos

corpos como algo natural e necessário e o estranhamento às diferenças, são exemplos do que a emergência de uma onda neoconservadora espelha na escola como forma de controle da sexualidade.

Não se tenta inserir aqui a defesa de uma mera pedagogização de conteúdos. Gênero e sexualidade envolvem questões que transbordam o caráter taxonômico dos saberes e se integram a diversas manifestações relativas à cultura e à forma de existir, de pensar, de se relacionar e agir dos seres humanos. Entendemos que a escola não se constitui como o único lugar de informação para as/os jovens quanto ao tema. O que trazemos à ponderação é o fato dessa escola se afastar do próprio conhecimento, da compreensão e do respeito às diferenças e formas diversas de existência e acabar por promover um verdadeiro abismo entre ela e o público a que se destina. Ao entendermos o currículo como um texto sujeito a diferentes traduções, percebemos que, da mesma maneira que ele expressa seu poder de produtor de identificações e subjetividades, acaba por deixar evidentes as chances de ter seu próprio poder contestado. As consequências do pagamento do gênero e da sexualidade do currículo podem assim ir muito além da suposta ameaça da imposição de uma determinada identidade sexual. Nosso país continua a ser um dos países a liderar o ranking de crimes e violência de gênero⁷ e um país que ainda apresenta altas taxas de gravidez na adolescência e de óbito materno causado por abortos ilegais ou inseguros (CARDOSO; VIEIRA; SARACENI, 2020).

Processos de subjetivação e reconfiguração de referências de gênero e sexualidade ocorrem e continuarão a ocorrer nas escolas do mundo inteiro a despeito das tentativas de controle do currículo. A diferença, e o que já se deixa aqui como direcionamento para novas investigações, é que esses processos podem ocorrer de forma sistematizada, em que docentes e toda a comunidade escolar sejam formadas e orientadas pela construção de um ambiente social (radicalmente) democrático em relação às diferentes possibilidades de existir, de ocupar espaços e de se relacionar daqueles que habitam esse ambiente.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino: invenção do falo – uma história do gênero masculino (1920-1940)**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

ANDREOZZI, Maria Luiza. **Educação e Subjetividade**. Rev. Educação e Subjetividade, ano 1, n. 1, p. 79-102, 2º sem. 2005. Disponível em http://www.smartsite.com.br/sys_client/124/sys_anexos/educacao_subjetividade1.pdf Acesso em 31 de janeiro de 2021.

BASTOS, Alice. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**. Rev. Psicólogo inFormação ano 14, n. 14 - jan./dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-88092010000100010&script=sci_arttext. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto, 2011.

BRITZMANN, Deborah. **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. Educação e Realidade. v. 21, n. 1, janeiro/junho, 1996.

BUENFIL-BURGOS, Rosa. **Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso**. Revista Electrónica Sinéctica, n. 35, 2010, pp. 1-17. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

BURITY, Joanildo. **Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política**. Revista Teias v. 11, n. 22, maio/agosto 2010, p. 07-29.

BUTLER, Judith. **Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”**. Cadernos Pagu. n. 11,1998, p.11-42. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo**. Em LOURO, Guacira Lopes. O corpo Educado. Porto Alegre: Autêntica, 2001.

CARDOSO, Bruno Baptista; VIEIRA, Fernanda Morena dos Santos Barbeiro; SARACENI Valeria. **Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais?** Cad. Saúde Pública vol.36 Supl.1 Rio de Janeiro, 2020.

CONNELL, Raewyn.; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Moschkovich, Marília. São Paulo: nVersos, 2015.

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza; MACEDO, Elizabeth. **A diferença resiste à de(s)mocratização**. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019, p. 13-39.

FINK, Bruce. **O sujeito laciano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998, p. 55 – 107.

FOUCAULT, Michel A ordem do discurso. **Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970**, Éditions Gallimard, Paris, 1971. Disponível em http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf Acesso em 31 de janeiro de 2021.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory**. In *Subjectivity*: Palgrave Macmillan Ltd, 2008, No. 24 p. 256–274

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **Entrevista Narrativa**. Em BAUER; GASKELL, Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 p. 90 - 113.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, p. 19-99.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LEMOS, Rosália. O. **Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões**. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online), v. 16, 2016, p. 12-25.

LOPES, Alice. **Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa**. Em LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018a

LOPES, Alice. **Apostando na produção contextual do currículo**. Em *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018b.

LOPES, Alice; MENDONÇA, Daniel; BURITY, Joanildo. **A contribuição de Hegemonia e Estratégia Socialista para as ciências humanas e sociais**. Em LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **A construção escolar das diferenças**. Em *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN**. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 87-109. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**. In: LOPES, A; DE ALBA, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

MACEDO Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público**. Revista *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018

MAINGUENEAU, Dominique. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011 p. 11-30.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARTINS, Maria Silvia Cintra. **Ethos , Gênero e Questões Idenitárias**. *Rev. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*; volume 23, número 1, páginas 27-43. 2007

MISKOLCI, Richard.; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”**: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, set./dez., 2017.

NEGREIROS, Adriana. **Maria Bonita: sexo, violência e mulheres no cangaço**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. **Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa**. In: LOPES, Alice.; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Editora da UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui. **A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação**. Educação e Realidade, Porto Alegre v. 38, n. 4, 2013, p. 1327-1349. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Ana de; MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo a luta pela significação no contexto da prática**. Em FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (organizadores). Políticas de currículo e escola. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. (p. 119-134)

OYAMA, Thaís. **Tormenta – O governo Bolsonaro: crises, intrigas e segredos** (e-book). Companhia das Letras. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020.

PERICÁS, Luiz. **Os cangaceiros: ensaio de interpretação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação**. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. 2012.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação e Esportes**. Currículo de Pernambuco – Ensino fundamental, 2019.

PINTO, Céli. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a categoria mulher?** In: ALGRANTI, L. (Org.) “A prática feminista e o conceito de gênero”. Textos didáticos. Campinas: IFCH/Unicamp, v. 48, 2001, p. 7- 42.

RANNIERY, Thiago. **Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de ‘meninos gays’**. Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 25, 2017, p. 1- 32.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. et al. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. Polifonia, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados**. Em COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2007 p. 120 – 141

SANTOS, Dayvi; OLIVEIRA, Anna Luíza Martins. **Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares**. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 49-75, set./dez. 2019.

SANTOS, Jaqueline Nunes; SANTIAGO, Maria José Almeida; SILVA, Paulo de Tássio Borges. **Notas de um projeto pedagógico no Ensino Médio: quando Raça/Etnia, Gêneros e Sexualidades deixam de ser “mimimi”**. *Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Vitória - ES, v. 26, n. 1, p. 11-29, jan./jun. 2020.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. *Educação & Realidade*. n. 20, v. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em 31 de janeiro de 2021

SOUZA, Ana Santana; COSTA, Vânia Aparecida. **Diversidade e Formação humana integral: o que jovens alunos pensam sobre discutir gênero na escola**. *Revista Bagoás - estudos gays: gênero e sexualidades*, v.13, n. 20, p. 265 – 294, 2019.

SOUZA, Eloisio Moulin; SOUZA, Susane Petinelli; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite. **O Pós-estruturalismo e os Estudos Críticos de Gestão: da busca pela emancipação à constituição do sujeito**. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, art. 4, pp. 198-217, Mar./Abr. 2013.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

1 *Estudar Para “Ser” Quem? Escolarização, Educação Popular e Processos de Subjetivação entre estudantes do Recife e do sertão de Pernambuco*. Dissertação aprovada em 19 de junho de 2017.

2 Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/serra-talhada/panorama>

3 A seleção dessas escolas levou em conta, principalmente, a disponibilidade de sua equipe e o interesse das/os diretoras/es, coordenadoras/es e docentes dessas unidades em nos auxiliarem no projeto.

4 Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/lampiao-era-gay>

5 Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/biografia-que-afirma-que-lampiao-e-gay-tem-lancamento-autorizado-pela-justica/>

6 Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/biografia-que-afirma-que-lampiao-e-gay-tem-lancamento-autorizado-pela-justica/>

7 Fontes: 1) Mapa da Violência Contra a Mulher 2018: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf> ; 2) Perfil das notificações de violências em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, Brasil, 2015 a 2017: <https://www.scielosp.org/pdf/rbepid/2020.v23suppl1/e200006.SUPL.1/pt> ; 3) TMM Annual Report 2016: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>