



Paula Cristina Marinho Vieira
**Silêncios Simultâneos.
Currículo e Sexualidades**

UMinho | 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Marinho Vieira

**Silêncios Simultâneos.
Currículo e Sexualidades**

Outubro de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Marinho Vieira

**Silêncios Simultâneos.
Currículo e Sexualidades**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor João Menelau Paraskeva

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/_____

Assinatura: _____

À Sofia, apesar da sua ainda breve existência, aprendeu já a saber esperar...

Ao Márcio, e agora ao David, que a acompanharam na espera.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a toda a minha família por ser a rede e a alavanca dos meus saltos....

Aos colegas de trabalho pelas contínuas trocas de experiências no dia-a-dia da nossa prática lectiva.

Aos docentes com quem convivi no decorrer do curso de Mestrado pela partilha de saberes.

À colega e amiga, Alexandra Macedo, pelo alento e companhia nesta importante jornada.

Às alunas, professoras e professor entrevistados, pela sua disponibilidade e partilha de vivências, pedra basilar do presente trabalho.

E por fim, ao professor João Menelau Paraskeva, um arquitecto no construir do saber...

RESUMO

SILÊNCIOS SIMULTÂNEOS. CURRÍCULO E SEXUALIDADES

O presente trabalho situa-se no âmbito das políticas de género na medida em que empreendemos o cruzamento das noções de educação, currículo, identidade e sexualidade no estudo e análise das tensões que advêm da simultaneidade de diferentes identidades que cada ser encerra, na convivência e confronto que o devir social proporciona. Evidentemente, ao elegermos a identidade sexual como nosso objecto de estudo, mergulharmos no plano das orientações sexuais, e assim todas as questões se complexificam na forma como estas, no contexto educacional e curricular, determinam e são determinadas pelo trabalho da classe docente e a relação pedagógica, num contexto onde os processos educativos dificilmente escapam à influência avassaladora e intransponível da globalização e da hegemonia neoliberal e neoconservadora.

Nesta ordem de ideias, a nossa problemática investigacional visa escrutinar o modo como, nas escolas, sujeitos detentores de uma dada sexualidade, que não a heterossexual, vivenciam as suas práticas curriculares, e de que modo estas se cruzam com a valorização da diversidade e a manutenção da normalização. Para concretizar este intento, e devido à proliferação de novos movimentos sociais de identidade, é impossível descartar a pertinência, para o presente trabalho, do desenvolvimento da teoria *queer* fruto da consolidação dos estudos *gay* e lésbicos e a sua luta identitária ao longo dos anos da década de 1990.

Desta forma, e na tentativa de uma abordagem que melhor conseguisse dar testemunho da complexidade da realidade social, fizemos uso da metodologia de teor qualitativo, uma estratégia cada vez mais habitual no campo das ciências sociais e humanas pois contribui para e fundamenta uma análise mais completa e mais complexa dos fenómenos educacionais (e não apenas esses).

Durante todo o processo de investigação, equacionamos o espaço físico da escola e o espaço cultural/ideológico do currículo relacionalmente, no intento de constatar a existência de uma pedagogia sexual que ultrapasse a pedagogia da heterossexualidade para assim deixarmos de prosseguir com e manter silêncios tão notórios.

Palavras-chave: Educação, Currículo, Identidade, Sexualidade e Teoria *Queer*

ABSTRACT

SIMULTANEOUS SILENCES. CURRICULUM AND SEXUALITIES

The current work can be placed in the sphere of gender politics as we engage in the interweave of the notions of education, curriculum, identity and sexuality when we study and analyze the tensions that come from the multiplicity of different identities that each being holds dealing and confronting the other in every social moment. Clearly whenever the sexual identity is elected as our subject of study we dive deep in the field of sexual orientations and so all the questions are intensified in the moment we try to know, in a educational and curricular context, what is determined or determined by the work of teachers and the pedagogical relationship. All of this in a scenario where the educative processes hardly escape the overwhelming and insurmountable influence of a neoliberal and neoconservative globalization.

Being so, our investigational subject aims to analyze the way people with a given sexuality, which is not the heterosexual one, experience at school their educative and curriculum practices and the way these practices intersect themselves with the acts of valorizing diversity and keeping normalization and standardization. To do so, and due to the proliferation of new social identity movements, it is impossible to disregard the importance of the queer theory's development for the current work. A theory which has derived from the consolidation of gay and lesbian studies and their identity struggle all over the decade of 1990.

In this way, our attempt in trying to grasp the best way possible the complexity of social reality made us approach a qualitative methodology. Such methodological strategy is increasingly common in the field of social sciences in the way that contributes to and substantiates a more complete and complex analysis of educational (and not only) phenomena.

During all the process of investigation we considered the physical scenario of school and the cultural and ideological scenario of curriculum in a relational way, so that we could find a sexual pedagogy that goes far beyond the pedagogy of heterosexuality and afterwards we can stop keeping such notorious silences.

Key-words: Education, Curriculum, Identity, Sexuality and Queer Theory.

RESUMEN

SILENCIOS SIMULTÁNEOS. CURRÍCULO Y SEXUALIDADES

El presente trabajo está situado en el ámbito de las políticas de género desde el momento en que juntamos las nociones de educación, identidad y sexualidad en el estudio y análisis de las tensiones que sobrevienen de las diferentes identidades que cada ser encierra de modo simultáneo, en la convivencia y enfrentamiento que el devenir social proporciona.

Como es evidente, al elegir la identidad sexual como objeto de nuestro estudio, nos sumergimos en las aguas de las orientaciones sexuales, y así, todas las cuestiones de vuelven más complejas, en el modo en el que éstas, en el contexto educacional y curricular, determinan y son determinadas por el trabajo docente y la relación pedagógica. Lidiamos con conceptos y prácticas que se (re)producen y se transforman en el aula (y aún más allá) en un contexto donde los procesos educativos difícilmente escapan a la influencia avasalladora e inevitable de la globalización y de la hegemonía neoliberal y neoconservadora.

De esta manera, nuestra investigación visa investigar el modo como en las escuelas, sujetos detentores de una determinada sexualidad, que no es la heterosexual, viven sus prácticas curriculares, y de qué modo éstas se cruzan con la valoración de la diversidad y el mantenimiento de la normalidad. Para concretar este intento, y debido a la proliferación de nuevos movimientos sociales de identidad, es imposible descartar la pertinencia, para el presente trabajo, del desarrollo de la Teoría *Queer* fruto de la consolidación de los estudios homosexuales y su lucha a lo largo de la década de 1990.

De este modo, e intentando encontrar la mejor manera de testimoniar la complejidad de la realidad social, hemos hecho uso de metodología cualitativa, una estrategia cada vez más habitual en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, que contribuye y fundamenta un análisis más completo y complejo de los fenómenos educacionales (y otros muchos).

Durante todo el proceso de investigación, hemos evaluado el espacio físico de la escuela y el espacio cultural/ideológico del currículo, en un intento de constatar la existencia de una pedagogía sexual que vaya más allá de la pedagogía de la heterosexualidad, a fin de dejar de hacer y mantener silencios tan notorios.

Palabras clave: Educación, Currículo, Identidad, Sexualidad y Teoría Queer

ÍNDICE

Introdução	
Avançamos ou enredamo-nos?	8
Capítulo 1	
Metodologia – o mapa de uma investigação	16
O Pessoal na investigação	17
O(s) Quantitativo(s) e o(s) qualitativo(s) na investigação educacional	23
Mapeando a investigação	30
Capítulo 2	
Tempos interessantes – a (nossa) contemporaneidade	43
Capítulo 3	
Identidade e sexualidade – eterno trilho de interrogações	71
Capítulo 4	
Currículo e sexualidades – uma <i>conversação complexa</i>	96
Capítulo 5	
Conclusão – rumo a uma (outra) pedagogia da sexualidade	125
Referências bibliográficas	135
Anexos	
Anexo 1 – Guião da entrevista	152
Anexo 2 – Exemplar de uma entrevista	154

Introdução

Avançamos ou enredamo-nos?

Introdução

Avançamos ou enredamo-nos?

Os avanços e os enredos que caracterizam a nossa acção social evidenciam-se ao longo de um percurso de investigação, de um modo similar à natureza dos conceitos de identidade e sexualidade como se fossem compactuando com as suas idiossincrasias. Mais notória se torna esta constatação quando esse percurso, na equação que faz de tais conceitos, se debruçava sobre os contextos educacional e curricular. O nosso percurso foi-se construindo na identificação com uma noção, que até então nos era desconhecida, mas há muito vínhamos caminhando ao encontro da sua prática e filosofia. Isto é, a nossa posição enquanto professora, mulher e feminista identifica-se fortemente com a noção de *heteroquer* – o ou a heterossexual que recusa activamente os privilégios associados à heteronormatividade (Santos, 2005).

Esta proposta recente da teoria *queer*, uma teoria cara ao desenvolvimento do nosso trabalho, e por isso mesmo com lugar de destaque nesta nota introdutória, tem lugar neste exacto momento pelo facto de se revelar como “potencial hermenêutico da teoria *queer*, integrando novos desafios contemporâneos – [que] mais do que presa à especificidade dos conceitos (nomeadamente o de orientação sexual), (...) consiste numa ética contra binarismos, rótulos, determinismos e, sobretudo, heteronormatividades” (Santos, 2006: 8). Não coube, ainda assim, no desenvolvimento da nossa tese o questionamento das problematizações relacionadas com a participação e reconhecimento dos *heteroqueers*, ainda que tal, e por isso mesmo, encerre em si um potencial investigativo.

Convém, contudo, antes de contextualizarmos a importância da teoria *queer* para a consolidação da presente investigação, haver lugar para o esclarecimento de outros aspectos fundamentais ao desenvolvimento do actual trabalho. A compreensão de conceitos estruturais e basilares ao nosso agir social, como demonstram ser a educação, em geral, e o currículo, de um modo particular, não se enforma de completude sem que a nossa atenção seja direccionada para as tensões ideológicas, políticas, culturais e económicas que vibratoriamente se repercutem na diligência do nosso viver em sociedade. Desta forma, a leitura a partir da qual carreamos a busca de entendimento da nossa contemporaneidade tem como predicado perceber o espaço social como a arena onde a economia, a cultura e a política se trespassam e são trespassadas pluralmente por dinâmicas de classe, raça e género (Apple e Weis, [1983] 1997) – e de sexualidade. A nosso ver, esta circunstância é fundamental no estudo empreendido

aquando da análise do papel levado a cabo pela educação e pelo currículo na (re)formação e reconhecimento de identidade(s) e de sexualidade(s).

Certamente não se constituirá como factor surpresa reconhecermos que esta questão se complexifica quando entramos no campo das orientações sexuais e na forma como a prática lectiva e respectivas relações se determinam e são determinadas. Não podemos esquecer que no consulado educativo nos deparamos com conceitos e práticas que se (re)produzem e se transformam dentro e fora das salas de aula num cenário onde os processos educativos não se alheiam da interferência intransponível de uma hegemonia neoliberal globalizante.

Curiosamente, ao fazermos a intersecção dos conceitos de educação, currículo e identidade sexual estabelece-se quase de imediato a ponte com o estudo de políticas identitárias feministas determinadas pelas marcas de afirmação e reconhecimento desenvolvido nos princípios contextuais da modernidade. Contudo, a escolha do campo das políticas de género como área de trabalho visou, no nosso caso, investigar o modo como, nas escolas, sujeitos detentores de uma dada identidade sexual, que não a heterossexual, vivenciam as suas práticas curriculares, e de que modo estas se cruzam com a valorização da diversidade e a manutenção da normalização na contribuição a favor de uma temática investigacional que nos pareceu ser tendencialmente preterida.

Presentemente, e devido à proliferação de novos movimentos sociais de identidade, é impossível descartar a consolidação dos estudos *gay* e lésbicos e a sua luta identitária ao longo dos anos da década de 1990, e que acabou por culminar no desenvolvimento da teoria *queer*. Pese embora este trabalho não tenha como escopo a teoria *queer*, *per si*, facto é que a natureza do nosso objecto de estudo fez de tal teoria uma referência – ora implícita ora explícita – p muitas das etapas da nossa diegese de investigação.

Queer é palavra estranha. Ninguém lhe fica indiferente. A sua leitura suscita sempre um número de curiosas reacções. É a denúncia evidente do afastamento do vocábulo, e pois do seu significado, do léxico habitual dos nossos dias. Steinberg (2007: 8) define o valor deste vocábulo como “palavra maravilhosa, expressiva e multidimensional”. Ainda assim, e conforme Santos (2006) constatou, uma das tarefas mais ingratas a quem se dedica a estudos ligados à teoria *queer* prende-se com a dificuldade em formular uma definição exacta do seu campo de trabalho. Santos (op. cit.: 3) esclarece que

Esta é, não obstante, das exigências mais recorrentes no meio académico, forçando, ironicamente, a teoria *queer* a regressar ao quadro normativo das categorizações a que tão afincadamente

procura escapar. Uma das formas de elidir o carácter redutor de qualquer definição deste campo é procurar antes de tudo as suas raízes, encetando assim uma arqueologia conceptual que remonta incontornavelmente à teoria feminista e aos estudos *gays* e lésbicos. (itálicos no original)

Estes campos de estudo – o feminista e o *gay* e lésbico – pela simultaneidade existencial histórica e pela proximidade temática vieram, assim, a germinar o terreno onde a emergência dos estudos *queer* se viria a confirmar. Assim, é nos cara a definição proposta por Jagose em 1996:

Em sentido genérico, queer descreve as atitudes ou modelos analíticos que ilustram as incoerências das relações alegadamente estáveis entre sexo biológico, género e desejo sexual. Resistindo a este modelo de estabilidade – que reivindica a sua origem na heterossexualidade, quando é na realidade o resultado desta – o queer centra-se nas descoincidências entre sexo, género e desejo. [...] Quer seja uma performance travesti ou uma desconstrução teórica, o queer localiza e explora as incoerências destas três concepções que estabilizam a heterossexualidade. Demonstrando a impossibilidade de qualquer sexualidade “natural”, coloca em questão até mesmo categorias aparentemente não problemáticas como as de “homem” e “mulher” (Jagose, 1996: 3)

A relevância que a compreensão e o uso desta teoria podem vir a oferecer ao campo educativo, como aliás teremos oportunidade de verificar no capítulo quatro do presente trabalho, prende-se com a abertura de outras formas de repensar os géneros, as identidades, as sexualidades (não só mas também) no âmbito escolar e curricular. Na verdade, o currículo é um constructo fulcral à afirmação e corroboração de (*certas*) identidades e (*certas*) diferenças. A escola assume uma posição estrategicamente vital na (re)confirmação (ou questionamento) dos meios através dos quais as identidades, independentemente, da suas variações categoriais, vão sendo simultaneamente, vividas e construídas, desconstruídas e reconstruídas na contínua interacção social. A teoria *queer* na ultrapassagem que faz à simplicidade da categorização viabiliza representações instáveis que potenciam e possibilitam novas maneiras de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.

Uma das forças globais mais poderosas nos séculos XIX e XX foi o valor atribuído pelas nações da Europa ocidental à genderização de esferas separadas na sociedade, isto é, por um lado, o masculino representando a esfera pública e cívica e, por outro, o feminino representando o simbólico da família e da esfera privada (Arnot & Dillabough, 1999). Este conceito de esferas separadas mas complementares foi usado para domesticar, não só mulheres mas também

individuos colonizados (Arnot, 2002a) – identidades *outras* – que, em nosso entender, não sofreriam sozinhas esta acção domesticadora. Note-se o exemplo das identidades sexuais que vão para além da identidade heterossexual.

Como teremos oportunidade de constatar, ao longo do terceiro capítulo, a formação da identidade é um processo deveras complexo. Hall (2000; 2002a; 200b) foi, em todos os momentos do desenrolar do presente trabalho, central à construção da nossa argumentação. Este processo identitário não pode, simplesmente, ser assumido em termos de ser ou não bem sucedido, quer ao nível consciente quer ao nível inconsciente, do acto de aprendizagem (Arnot, 2002b). Impõe-se na compreensão do processo de identidade uma análise não só da produção e transmissão das mensagens culturais, mas também da recepção dessas mesmas mensagens antes de passarmos ao julgamento do seu impacto (op. cit.). Desta forma, a nosso ver, conseguem-se perceber espaços escolares onde os sujeitos são também actores que negam, muitas vezes a passividade que alicerça o determinismo social e desmente leituras redutoras que, à partida, negam nos espaços escolares momentos de poder contra-hegemónico. Convém ainda não esquecer, e Sanchez Bello (2006), tal como Arnot (2002c), o vai sugerindo, que o vasto, complexo e competitivo contexto mediático da nossa contemporaneidade – bem em como a ampla variedade de outras agências culturais – não permite mais justificar a “edificação do espaço escolar como espaço criador exclusivo ou dominante de significados, de identidades classistas e sexuais e de consciência” (op. cit.: 60).

O meio educativo e curricular parece, por vezes, imune e perigosamente alheio aos questionamentos pós-estruturalistas e pós-modernistas que denunciaram o modo como a linguagem escamoteia a relação entre identidade e realidade, no momento em que nos é oferecido um conceito de identidade que nega a fixidez imanente e teima na urgência de se ler a questão da diferença sexual como produto culturalmente construído (cf. Butler, 1990; Hall, 2000; Macedo e Amaral, 2005).

O campo do estudo das relações sociais género na educação foi fundamental para o comprometimento da análise social com a prática crítica – um dos aspectos mais significativos, ricos e originais da ligação do campo de investigação de género com a educação (Arnot, 2002a). Na década de 60, a investigação de género ligou-se às exigências de uma melhor educação para as mulheres, daí a impossibilidade da indissolução de tais estudos ao desenvolvimento do feminismo. De facto, o feminismo – e não só – enquanto motor e movimento político e enquanto discurso académico direccionou o interesse para o modo como a pedagogia dentro de contextos

educativos formais e informais contribuíram para a reprodução da divisão sexual do trabalho tanto ao nível sócio-económico como cultural (Arnot, 2002). A explosão de estudos feministas gerou, originalmente, indícios constatados das relações sociais de género na educação, que ousadamente desafiavam constelações epistemológicas enraizadas.

A aproximação dos estudos feministas aos estudos *gays* e lésbicos faz-se por uma proximidade temática – pela sua oposição a regimes de poder baseados em categorias de género e de sexualidade; pela partilha de uma existencialidade histórica coincidente com as décadas de 1960 a 1990 e, ainda, pelo aproveitamento comum de propostas teóricas elaboradas por nomes como os de Adrienne Rich, Gayle Rubi ou Judith Butler (Santos, 2006).

É no seio dos debates entre o essencialismo biológico e o construtivismo que emergiram nos anos 1970 os estudos *gays* e lésbicos enquanto campo marcadamente heterogéneo que abrangem uma vasta superfície de diferentes áreas do conhecimento (op. cit.). Conforme Santos aclara (op. cit.) a teoria *queer* sofre constantemente a usurpação do seu campo como atalho conceptual na designação de pessoas e temas lésbicos, gays, bissexuais e transgéneros (LGBT), como se a história do seu surgimento não se devesse mais a uma resistência a estes últimos do que a uma questão de continuidade dos estudos *gays* e lésbicos. De facto, ao contrário do que por vezes se possa percepcionar os estudos *queer* não são sinónimo de estudos *gays* e lésbicos (Giffney, 2004 *apud* Santos, 2006).

A teoria *queer* propunha-se a construir o espaço de desestabilização, subversão e emancipação para os fenómenos relacionados com sexualidade e género, não mais entendidos de forma linear e regular, mas antes instáveis, fluidos, tão reais quanto imaginados, e sempre politizados (op. cit.). *Queer* é, de facto, “uma zona de potencialidades” (Edelman, 1994: 114) e um instrumento de denúncia dos regimes de poder que cristalizam modelos heteronormativos de sexualidade (Butler, 1990; 1993; Sedgwick, 1990).

A proposta apresentada por Santos (2005) de cinco ideias centrais à teoria *queer* alicerça o uso que dela fazemos na fundamentação da nossa investigação. Desta forma, a primeira ideia prende-se com a noção de as identidades serem sempre múltiplas – aquilo que nós designamos ao longo do presente trabalho por *categorias identitárias* – classe, orientação sexual, género, idade, sexo, etc – historicamente situadas e vibrantemente oscilantes. Daí o facto de termos, anteriormente, trazido à colação a importância do pensamento de Apple e Weis ([1983] 1997). A segunda ideia prende-se com o facto de as identidades construídas serem arbitrarias, instáveis e excludentes já que a escolha de uma implica o detrimento de outra, isto é,

a escolha de um percurso de vida pode perfeitamente excluir e marginalizar um conjunto de outras escolhas. A terceira ideia desta proposta liga-se à questão pertinente de esta teoria não defender o abandono total da identidade enquanto categoria política mas sim o reconhecimento do seu significado permanente aberto, fluído e passível de contestação no encorajamento do surgir de diferenças e a construção de uma cultura onde a diversidade é acolhida. Consequentemente, chegamos à quarta ideia que apresenta a teoria *queer* como desafiadora de um regime sexual enquanto sistema de conhecimentos que coloca as categorias heterossexual e homossexual como pedras angulares das identidades sexuais, e que culmina na quinta e última ideia que aponta a teoria *queer* como proposta de teorização geral sobre a “sexualização de corpos desejos, acções, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais” (Seidam, 1996: 13 *apud* Santos, 2005) cruzando variados campos de saber. São estas as cinco noções basilares da teoria *queer* que podem prestar auxílio aos profissionais do ensino no desenvolvimento e implementação de uma *outra* pedagogia da sexualidade.

A distância que separa os nossos dias das conclusões de Bourdieu (1987) no texto *Propostas para o Ensino do Futuro* enfatiza a sua actualidade, no momento em que apela a um repensar de princípios sobre os quais pode ser edificado um sistema de ensino tão democrático quanto possível, ao mesmo tempo adaptado às exigências do presente e capaz de responder aos desafios do que estará para vir. Esta (re)ponderação deve, na responsabilidade ética da qual a escola não pode fugir, equacionar – entre muitas outras – uma efectiva pedagogia da sexualidade que testemunhe, declare, comprove e valorize a pluralidade dos modos de vida e de viver o amor e a sexualidade, a multiplicidade das sabedorias e a diversidade das sensibilidades culturais que dinamicamente co-habitam e co-existem. Este poderá ser o feito moral e verdadeiramente democrático que a escola e nós docentes teremos de vir a preconizar.

No meio educacional e curricular as identidades *outras* para além da heterossexual são apenas sombras projectadas. As sombras apenas possibilitam a leitura básica uns dos outros, numa sociedade que se deseja convenientemente tolerante com a diferença, e que intencionalmente acaba por ficar se fixar, na maior parte das vezes, na aparência. A formatação de muitos seres numa mancha monocromática impede o alcance da singularidade de cada um, obstaculiza o vislumbre da veste de especificidade que todos envergam e denuncia quão facilmente nos tornamos substituíveis, pois despidos de qualquer essência. Perde-se assim, muitas vezes, numa imensidão de sombras, o subjectivo de tantos alunos, quando nos

enredamos numa única formatação, que nos impede de avançar socialmente, ao perpetuar um mecanismo de preservação e legitimação do subjectivo de apenas *alguns*.

Capítulo 1

Metodologia – O mapa de uma investigação

Capítulo 1

Metodologia – o mapa de uma investigação

O Pessoal na Investigação

Monstro. É manifestação do incomum e do inesperado. Cada tempo cria os seus e sustenta-os na contínua atenção que lhes dedica. Marca da fuga ao normal, ao estabelecido encarna a transgressão e faz ecoar nos outros o temor e a punição. Por isso mesmo o invoco. Melhor ainda, não invoco o monstro, invoco a palavra, o signo, que na sua jornada existencial linguística se foi transformando e viu o seu conceito obrigado a deslocar-se do corpo para a mente.

A situação do vocábulo *monstro* no momento inicial da dissertação é estratégica. No fundo, justifica a existência deste trabalho. A sensação de estranheza que o leitor poderá sentir ao lê-lo num capítulo dedicado à metodologia investigacional em nada se assemelhará à sensação de *murro no estômago* que foi ouvi-lo de uma jovem, a caminho de ser mulher, a designar-se a si própria. Uma sensação que passou a acompanhar o meu percurso profissional, umas vezes mais alerta, outras mais letárgica, mas sempre presente.

Há dez anos atrás a visibilidade das identidades homossexuais era praticamente inexistente. Sobretudo, no contexto escolar de um meio rural transmontano. A declaração de amor patente numa carta alusiva à comemoração do dia de São Valentim que me estava destinada tirou-me o sorriso do rosto quando li a assinatura. Pertencia a uma aluna a quem dava aulas. Por instantes pensei tratar-se de uma brincadeira. Relendo a carta verifiquei que não. Arrecadei-a para a proteger dos olhares curiosos de colegas que como é habitual brincavam com a situação e inquiriam o nome do remetente. Assumiam, tal como eu havia, que o nome haveria de ser masculino.

A carta desarrumou-me completamente. Só mais tarde questioneei a natureza de tal desarrumo. De momento, havia ficado aliviada por haver um fim-de-semana a separar o próximo encontro lectivo entre mim e a turma da aluna. Um décimo primeiro ano com cerca de uma dezena de alunos. Num determinado momento, mais do que repensar a situação sucedida, repensava a minha reacção a ela. Porquê tamanha apreensão? O que havia mudado na relação professora/aluna? E se a mesma situação se desenrolasse com um aluno, haveria a mesma a

reação tão pronta em ocultar o decorrido? Que riscos não queria correr? Porque me sentia tão pouco à vontade com esta situação?

Na aula seguinte, aquando do toque de saída dos alunos, pedi-lhe que ficasse. E ficou. Ficámos as duas. Eu, a jovem professora que pretendia esclarecer uma situação delicada. Ela, uma aluna de dezasseis anos que de tão nervosa começa imediatamente a chorar e me pergunta se a achava um *monstro*.

Afigurar uma jovem que no meio dos seus pares se apresenta nem mais nem menos normal do que eles, um pouco mais introvertida, reconheço, ainda assim, com um comportamento relacional com os colegas e professores típico do seu momento existencial e deduzir que, por alturas, se imagina um monstro, estaria longe das minhas ponderações. Confessou-me que o problema havia sido ter-se confessado a mim. A mim ou a qualquer outra pessoa. A ela, pelos vistos, já o teria feito faz tempo. Isto é, tal categoria identitária, a de ser monstro, advinha do facto do *outro* saber. Havia ficado aflita na expectativa de eu ter ou não contado o seu segredo apesar de ter quase a certeza que isso não aconteceria. Nunca se revelaria a um professor homem ou a um colega amigo. Às amigas não sabia o que dizer. Ia-se definindo na antítese daquilo que ia ouvindo nas conversas com as suas pares adolescentes sem as conseguir vivenciar, como as outras conseguiam, pela experiência. Assim, sobrevinha o receio das respostas que não teria para elas já que sempre se foi construindo pelo que não sentia, não tinha, não sabia. Não sentia atracção por meninos, não tinha namorados nem histórias de namorados e, por isso, não sabia o que era um beijo de um. Na família estava fora de questão equacionar-se um diálogo. As atribuições de uma família dita disfuncional não se coadunavam com outro tipo de agruras que não fossem as terrenas, no sentido literal e não literal da palavra.

As consequências, ou in consequências, do que representamos no confronto com o outro tantas vezes nos ultrapassam. Fiquei aliviada por ter tido o bom senso de ocultar, por momentos, esta revelação. Sem me aperceber, o silêncio, nessa altura, havia sido não punitivo mas protector. Não havia percepcionado na vivência daquele momento a dimensão do meu poder, nem ela a dimensão da sua fragilidade. O desarrumo sentido no momento inicial não foi suficiente para ocupar lugar anódino nas minhas bios pessoal e profissional.

A questão da autobiografia ou de momentos de história de vida tem uma importância estratégica vital para esta investigação – que pretende analisar as tensões em torno das identidades sexuais – estratégia, aliás, não inédita em Portugal, no campo dos estudos curriculares, e cientificamente validada em outras investigações (cf. Paraskeva, 2004). Essa

pertinência advém do facto de esta pequena história de vida ser usada como ferramenta para justificar as razões que nos levaram ao objecto de estudo patente na nossa investigação, isto é, a identidade sexual. Digamos que é o catalisador deste processo científico.

Na verdade, é imprescindível que tenhamos bem definido o enquadramento teórico-metodológico que baseia as linhas orientadoras da nossa acção no projecto de investigação – o que investigámos, por que investigámos e como investigámos – sem que no desenrolar deste processo tivéssemos deixado de equacionar o princípio ético. Sendo inegável a tendência para um certo ‘conservadorismo positivista’ que se aguerreia na defesa dos pressupostos de neutralidade e objectividade de uma investigação científica, não é menos verdade a constatação de que o propósito de objectivar a razão no tratamento dos fenómenos sociais como coisas resulta, constantemente, na perda de magnitude da sua compreensão e no enviesamento da sua interpretação.

A palavra *monstro* foi o mote para o início de um percurso, vivido sempre em crescendo, de levantamento de questões, ao longo de mais de uma década de prática lectiva, e agora disciplinado pelo prisma investigativo. Questões essenciais, pensadas na plataforma educativa, questionadas no plano curricular, cuja pertinência decorre de uma história vivida enquanto mulher, professora, cidadã e feminista.

A adopção de uma estratégia metodológica que se providencia tendo como pano de fundo um enredo pessoal e histórico tem um longa tradição no campo curricular (Paraskeva, 2004), tendo sido sedimentada pela mão de teóricos críticos da educação e do currículo, tais como, Denzin & Lincoln (2000), Pinar (1994), Apple (1996), Grumet (2007). De um modo pertinente, Pinar (2007a: 21) elucida que o “trabalho pedagógico é, simultaneamente, autobiográfico e político”. Para além do mais, Gramsci (1985: 132) citado por Paraskeva (2004), nitidamente reiterou que os momentos autobiográficos podem ser considerados políticos na medida em que sabendo “que a nossa própria vida é similar à de milhares de outros, pelo ‘acaso’ tem tido oportunidades que milhares na realidade não puderam ter ou não tiveram, [por isso] ao narrá-la, criamos essa possibilidade, sugerimos o processo, indicamos a abertura”. Na verdade, o valor da autobiografia reside no facto de a narração ampliar e complexificar tanto o sujeito falante como o sujeito ouvinte, já que “nós não somos as histórias que contamos, tanto quanto somos os modos de relacionamento com os outros que as nossas histórias implicam, modos de relacionamento implicados naquilo que omitimos tanto como naquilo que incluímos” (Pinar, 1994: 218).

Assim, deverá ser este o contexto, e não aquele que encara a autobiografia como um narcisismo burguês (Pinar, 2007a), que serve de suporte à compreensão do nosso episódio de vida analisado pela esfera de uma acção investigativa de teor qualitativo já que, conforme elucidam Denzin & Lincoln (2000), o seu domínio é o mundo da experiência vivida onde a crença e a acção individual se interseccionam com a cultura. Assim, e como documentam vários autores (Grumet, 1980; Britzman, 1996; Pinar, 1988b; Miller, 1998), entender um percurso de investigação desta natureza como um culto egolátrico constituirá sempre um acto pouco sério intelectualmente.

Para além do mais, é fundamental que se equacione, conforme Foucault (1973) nos sugeriu, a construção da compreensão da acção humana numa dinâmica onde se emolduram histórica, social e subjectivamente os sujeitos. Na verdade, o acto de investigação qualitativa não pode mais ser encarado numa perspectiva positivista supostamente neutra e objectiva já que as categorias de classe, raça, género e etnicidade moldam o processo de investigação tornando-o num processo multicultural (Denzin & Lincoln, 2000). Ora a educação e o currículo, como teremos oportunidade de analisar no desenrolar do nosso trabalho, não podem ser entendidas à margem de tais categorias.

Não podemos compreender a educação, e tampouco o currículo, sem prestar a devida atenção aos conflitos ideológicos, políticos, culturais e económicos que dinamicamente se interseccionam em cada agir social. Consequentemente, percepcionarmos e lermos a nossa contemporaneidade social como espaço onde a economia, a cultura e a política são atravessadas pluralmente por dinâmicas de classe, raça e género (Apple & Weis, 1997 [1983]) é um aspecto fulcral a ter em conta na tentativa de estudar o papel desempenhado pela educação e pelo currículo na (re)formação e reconhecimento de identidade(s) e de sexualidade(s). Uma contemporaneidade que pelas re-escritas, re-visões e perversões que, sucessivamente, nos vai oferecendo de conceitos antes insolúveis, nos obriga a uma consciência crítica na tentativa de compreensão (e actuação, principalmente) do momento que incorporamos.

Evidentemente, todas estas questões se tornam mais complexas quando mergulhamos no plano das orientações sexuais e na forma como elas determinam e são determinadas pelo trabalho da classe docente e a relação pedagógica, sobretudo, quando temos em mente a noção de que “cada indivíduo é um local onde uma pluralidade incoerente (e por vezes contraditórias) de (...) determinações relacionais interagem” (De Certeau, 1984 *apud* Paraskeva, 2004: 44).

Pensar a sexualidade como um fenómeno puramente natural extrínseco às amarras da sociedade e da cultura afigura-se tarefa muito difícil (Weeks, 1985; Sedgwick, 1990). Não tivesse a homossexualidade sido uma ‘invenção’ que iniciou um percurso de dementalização do conceito que vingaria longamente pelo século XX, não teria a aluna adolescente da história narrada, na indecisão da sua auto-definição ao nível da identidade sexual, sido forçada a construir-se diariamente na semântica do *monstro*. Assim, nas relações sociais que incorporam as nossas vivências, a tentativa de nos compreendermos a nós próprios é fundamental para a tentativa de compreendermos o *outro* (Pinar, 1988a). O campo identitário torna-se, deste modo, terreno promissor no campo da investigação onde cada indivíduo, pela complexificação das sociedades contemporâneas, adensa uma multiplicidade de identidades, tantas vezes contraditórias. A narrativa que a vida de cada um de nós constitui oferece a massa unificadora de inteireza que formamos, ainda que a ideia de uma identidade completa, segura e coerente não passe de uma mera ilusão (cf. Hall, 2000).

Conforme clarifica Paraskeva (2004: 44), sendo nós “incapazes de ler a realidade em toda a sua profundidade e complexidade, devido aos numerosos conflitos dos quais é, simultaneamente, a origem e interpretação, por vezes, é útil ancorar-nos na totalidade de um passado no qual fomos actores e protagonistas.” O realçar desta subjectividade não significa refúgio, liga-se isso sim ao “postulado *deweyano* da crucialidade da experiência (cf. Dewey, 1938) [que explicita ou implicitamente está patente no trabalho de Greene (1991), Huebner (2005 [1966]), Macdonald (1967) e Eisner (1991)] como força primária na construção e desconstrução diária do ser humano” (op. cit.: 50). Um realçar da subjectividade no intuito de ensinar e aprender (Pinar, 2007a). Se, conforme Pinar (op. cit.: 57) refere, no estudo que fazemos da política da identidade, “descobrimos não só que quem somos está, invariavelmente, relacionado com o que os outros são, bem como com quem nós fomos e queremos tornar-nos”, o uso da perspectiva autobiográfica ao permitir o ‘espaço’ e ‘voz’ do pessoal torna o político mais poderoso (Casey, 1990).

Daí que no decorrer deste exercício, a preocupação com a verdade do discurso ressalte interessantemente, o que nos permite fazer a ponte com o conceito de *parrhesia* do qual Foucault se ocupou. Conforme explicita Wellausen (1996: 2):

Nessa história da produção da verdade, Foucault não se preocupa em analisar as condições – formais ou transcendentais – da existência dos enunciados verdadeiros; ao contrário, enfatiza as eclosões concretas dos jogos de verdade, das formas diferentes do falar franco, das veridicções - nestas, articulam-

se não só os discursos verdadeiros ou falsos, mas também as maneiras pelas quais os homens se ligam a elas e através delas. A análise das diferentes formas de veridicção, nas quais os homens se encontram envolvidos, mostra as condições do aparecimento da obrigação da verdade e, sobretudo, a obrigação de cada um dizer a verdade sobre si mesmo.

Assim, tal como Foucault (2001: 12) citado por Paraskeva (2004) argumenta:

(...) aquele que usa de *parrhesia*, o *parrhesiastes*, é alguém que diz tudo que tem na mente [e] não esconde nada, mas abre completamente o coração e a mente ao outros pelo discurso; [ou seja] a palavra *parrhesia* refere-se a um tipo de relação entre o falante e aquilo que é falado [por isso] no uso de *parrhesia* o falante torna manifestamente claro e óbvio que aquilo que ele diz é a sua opinião.

É no exercício do dizer a verdade, e não do seu encobrimento ou dissimulação, que se pode auxiliar os outros, na procura que eles próprios possam empreender da sua verdade. Este conceito é indissociável da prática investigativa, educativa e curricular, sobretudo, quando sabemos que ao lidar com significados, o currículo lida com ambiguidades e com a fluidez da mudança (Greene, 1991). Mais, como se percebe de Foucault (2001) a verdade questionada de uns pode não deixar de ser a realidade de outros.

Se Greene (2001 *apud* Paraskeva, 2004) constata que somos, no momento, o que ainda não somos, a identidade deve ser vista como um contínuo processo de construção no tempo e no espaço. A identidade, a sexual e as outras, compõe-se de uma intrincada rede de ensaios que fazem com que a experiência humana oscile em variações, umas subtis outras nem tanto, mas cuja totalidade dificilmente é captada por algum método. Não podemos, no entanto, deixar de salientar a defesa que muitos autores (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995) fazem da necessidade crucial de se reconhecer o poder das histórias de vida enquanto ferramenta metodológica na tentativa de agarrar um universo social tão fluído e arquitectar a sua compreensão, ou melhor, compreensões, e consequentes conhecimentos.

Nesta movimentação pelos terrenos da identidade e da sexualidade, devemos ter em mente que antes de sermos homo e/ou hetero, somos seres sexuais. A questão central será sempre a sexualidade. As intersecções e tensões que resultam da simultaneidade de ser aluno(a) ou ser professor(a) e ser sexual(idades) é o que nos move nesta investigação que, além de muitas outras coisas, traduz a vontade expressa de não nos entregarmos a uma inércia que compactua com a manutenção dos monstros da nossa era.

Antes de continuarmos com o esboço do mapa da nossa investigação, convém que percamos algum tempo, mesmo que de uma forma breve, a atentar nos principais sustentáculos da investigação educacional ou curricular.

O(s) quantitativo(s) e o(s) qualitativo(s) na investigação educacional

O papel de professor e, sobretudo, o de ser humano leva-nos diariamente a interrogarmo-nos sobre o que nos rodeia na tentativa de busca de compreensão e significado para a realidade que vivemos. Esta procura basilada no senso comum distancia-se do processo de busca intencional, consistente, metódico e orientado que uma investigação em educação, ou em qualquer outro campo, assume e que produz saber.

A diferença que os dois grandes pilares metodológicos, o quantitativo e o qualitativo encerram verifica-se, testa-se, e talvez, se agrave, quando investigamos cientificamente no âmbito da educação, um processo que busca a contribuição na explicação e compreensão dos fenómenos educativos. A tentativa de dissecação de problemas educacionais implica, em primeiro lugar, lidar com um tecido humano imenso e complexo, que acarreta uma série de dificuldades relacionadas com o planeamento da investigação. A acção investigativa desta natureza tem dois preceitos que se ligam, por um lado, ao carácter científico – pautado pela sistematicidade e rigor – e, por outro, ao carácter pedagógico – adequado ao objecto de estudo (Coutinho, 2005). A preocupação em que a prática investigativa educacional, e curricular também, se torne numa actividade menor e desacreditada não será um aspecto incomum que assalta os investigadores que começam a dar os primeiros passos neste campo de investigação. A diversidade de denominações aplicada a trabalhos de investigação educativa comprova a existência de múltiplas formas de linguagem e lógicas subjacentes que provocam, geralmente, a confusão, ao invés, da segurança que o acesso ao conhecimento deve encerrar (Bravo, 1998). Toda esta diversidade fundamenta-se em e transporta visões ontológicas distintas apoiadas em princípios teórico-filosóficos que suportam diferentes correntes de investigação e dão origem a discursos, por vezes, dicotómicos e contraditórios, relativamente a aspectos epistemológicos e metodológicos. Para além do mais, há um aspecto que não pode cair em esquecimento e que está relacionado com o facto de as ciências sociais e humanas se terem emancipado, enquanto campo de conhecimento, muito mais tardiamente, em relação às ciências naturais. De facto, como Sousa Santos (2007: 132) refere,

(...) o positivismo (mesmo assumindo que não há uma concepção unívoca de positivismo) é uma epistemologia demasiado estreita para abranger a riqueza e a diversidade das práticas científicas. O caso das ciências sociais é mais complicado porque estas ainda não se redimiram do pecado original de nascerem ao espelho das ciências naturais e de durante muito tempo terem subordinado a sua reflexão epistemológica à reflexão epistemológica das ciências naturais.

As distintas concepções e visões do mundo que os modelos quantitativo e qualitativo implicam, obrigam a processos científicos diferentes. Segundo Crotty (1998) a nossa escolha inserir-nos-á, enquanto investigadores, numa dessas concepções. Ainda assim, a existência de um contexto particular (Koetting, 1996; Latorre, Rincón & Arnal, 1996; Bisquerra, 1989) onde a investigação em educação tem lugar é um dado comum à multiplicidade de abordagens ao fenómeno em si. Deste modo, se desejarmos alcançar a complexidade da experiência educativa não podemos limitar a nossa acção investigativa a uma perspectiva normativa e analítica, devemos também alargar o leque de opções para acomodar perspectivas diferentes (Koetting, 1996).

Estas perspectivas são organizadas em três grandes paradigmas na investigação educativa – o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e o paradigma sociocrítico ou hermenêutico. Sendo inegável uma consensualidade por parte de muitos autores da actualidade (Latorre, Rincón & Arnal, 1996; Bisquerra, 1989; Morin 1991) na defesa desta tripla classificação, não podemos deixar de referir que outros agrupam os dois últimos paradigmas sob a designação paradigmática do qualitativo contraposto ao quantitativo (Denzin e Lincoln, 2000).

As fases de planificação de uma investigação não são estanques, e logicamente, a investigação científica pode basear-se quer numa metodologia quantitativa ou qualitativa, o que muitas vezes traduz momentos diferentes na produção de conhecimento. Consequentemente, a aplicação e implicação de uma abordagem qualitativa ou quantitativa no processo de investigação educativa devem ser vistas em complementaridade e não em oposição. Contudo, numa área como a educação, a linha de investigação qualitativa torna-se uma orientação interessante perante determinados objectos de estudo, como é o caso do nosso, já que se apresenta como uma possibilidade de recolher certas informações, compreendendo melhor a complexidade dos fenómenos educativos, que um estudo mais mecanicista não conseguiria apresentar.

Koetting (1996) defende que em relação à investigação em educação, além das possibilidades serem imensas, o acto educativo envolve uma multiplicidade de variáveis e factores que influenciam todo o processo. Contudo, a tentativa de adaptar o modelo quantitativo (ou positivista, ou empiricista, ou racionalista, ou empírico-analista, conforme o quisermos designar) das ciências naturais ao plano investigativo das ciências sociais e humanas constituiu a base das investigações iniciais no campo da educação e do currículo. Tentativa essa que logicamente se arreigava no uso de uma metodologia de natureza quantitativa (Shaw, 1999; Mertens, 1998; Anderson & Arsenault, 1999; Latorre, Rincón & Arnal, 1996; Usher, 1996).

A metodologia quantitativa associa-se a um raciocínio dedutivo que, a partir de uma dada teoria, procura a confirmação ou não de hipóteses, com base nos dados recolhidos, na tentativa de ilustrar a realidade na sua exactidão (Guba, 1990). A apresentação de objectivos busca a verificação de resultados através do pressuposto da objectividade do investigador, no processo linear de questionamento da natureza. Compactuamos assim com uma investigação educativa onde a previsão e o controlo dos fenómenos seriam o fim último. A teoria desempenha aqui um papel fundamental – o ponto de partida a partir do qual se inaugura todo um processo. O acto investigativo da perspectiva positivista procura pura e simplesmente a verificação de uma teoria (Oldroyd, 1986; Mertens, 1998; Shaw, 1999; Crotty, 1998).

O termo “positivismo” sofreu já algumas mudanças desde a sua primeira aparição nos textos de Saint-Simon e Comte, o que torna bastante difícil a tarefa de limitar o seu significado a uma escola de pensamento específica ou a uma perspectiva bem delineada (Giroux, 1981). Contudo, é ponto assente que para o paradigma positivista apenas o método científico garantia, de um modo mais objectivo possível, a obtenção de conhecimento. Coutinho (2005: 74) sintetiza:

Esta epistemologia levou a um paradigma da investigação que enfatiza o *determinismo* (há uma verdade que pode ser descoberta), a *racionalidade* (não podem existir explicações contraditórias), a *impessoalidade* (tanto mais objectivos e menos subjectivos melhor), a *previsão* (o fim da investigação é encontrar generalizações capazes de controlar e prever fenómenos), e acrescenta Usher (1996) uma certa *irreflexividade* na medida em que faz depender a validade dos resultados de uma correcta aplicação de métodos esquecendo o processo de investigação em si. (itálicos no original)

Contudo, depressa se verificava que as investigações educativas que se pautavam pelas leis do quantitativo não haviam produzido os resultados que tanto se esperavam. Como podem

os mesmos pressupostos metodológicos tratar realidades tão distintas como aquelas que as ciências naturais e as ciências sociais e humanas encerram? Compreensivelmente, não afirmamos uma cisão entre os dois campos mas sim uma autonomia relativa de ambos que, na opinião de Demo (1985), possibilita tanto propostas metodologias próprias, assim como, uma comunicabilidade salutar. O mesmo autor esclarece ainda que:

Simplificando muito as coisas diríamos que a divisão das águas pode detectar-se no plano da *ideologia*, no sentido em que as ciências sociais são *intrinsecamente* ideológicas, e as ciências naturais são-no *extrinsecamente*. Intrinsecamente ideológicas significa que a ideologia existe na própria realidade, por esta ser inevitavelmente histórica e política; extrinsecamente ideológicas significa que a ideologia não aparece na própria realidade, a não ser no tratamento que se lhe dá, ou no uso que dela se faz (op. cit.: 13, itálicos no original).

Kuhn (1963; 1970) prestou um auxílio precioso na forma de olhar a ciência – e consequentemente na forma de olhar o mundo – a partir do momento que reconheceu e valorizou o aspecto de que a investigação, enquanto processo que envolve metodologias científicas e sujeitos investigadores, é uma prática desenvolvida no seio de uma comunidade científica situada histórica e socialmente. O pressuposto de que só a ciência positivista ofereceria o único verdadeiro conhecimento cai por terra.

No entanto, resta não esquecer que podemos falar da *cultura do positivismo*, expressão cunhada por Giroux (1981), e que retomaremos no quarto capítulo, em outro contexto, como o legado do pensamento positivista, um legado que inclui aquelas convicções, atitudes, técnicas e conceitos que ainda exercem uma influência poderosa e penetrante no pensamento contemporâneo. No fundo, assumpções que baseadas na lógica da metodologia científica com os seus interesses na explicação, previsão, e controlo técnico fundearam o “princípio de racionalidade das ciências naturais como vastamente superior aos princípios hermenêuticos subjacentes ao especulativo das ciências sociais” (op. cit.: 42).

A investigação qualitativa, que resgata hoje um campo transdisciplinar, alicerça-se no estudo dos fenómenos humanos singularmente especificados pela atribuição de significados à realidade social que podem ser analisados prescindindo do espartilho da quantificação. Na verdade, esta linha de acção na investigação educacional revela-se muito pertinente, uma vez que a educação lida com identidades e no seio das identidades há categorias que se vestem mais pela qualificação do que pela quantificação.

O paradigma qualitativo abre a porta, cria o leito para o consulado interpretativo, também designado por hermenêutico ou naturalista, e tem origem na investigação sociológica e antropológica que nasceu do interesse pelo *outro* (Vidich e Lyman, 2000). Com efeito, se os paradigmas foram surgindo em reacção às faltas de respostas ou limitações uns dos outros, não é menos verdade que os mesmos vão, ainda assim, co-existindo no campo da investigação. Bravo (1998) enfatiza a coexistência destes enfoques como a característica mais saliente definidora da situação actual da investigação educativa.

Importa, contudo, esclarecer desde já que apesar da classificação paradigmática tripartida exposta atrás, concordamos com a fusão que engloba o paradigma qualitativo ou interpretativo e o paradigma sócio-crítico sob a alçada caracterizadora do qualitativo. Assim, encaramos a investigação qualitativa como um campo de estudo no seu próprio direito que é transversal a disciplinas, campos e objectos de estudo e que tem envolvidos uma rede complexa e interligada de termos, conceitos e assumpções (Denzin & Lincoln, 2000).

A metodologia qualitativa associa-se a um raciocínio indutivo que procura, já não testar, mas sim criar teorias, ou abertura de picadas para a sua desconstrução. O estudo qualitativo consiste numa série de actividades de interpretação do investigador, sem que para tal haja a sobreposição de uma técnica à outra. Talvez por essa razão, enquanto espaço de discussão, ou discurso, se torne difícil uma definição precisa já que não tem uma teoria ou paradigma claramente seu (Lincoln & Guba, 2000). Várias correntes teóricas reclamam o uso de métodos e estratégias da investigação qualitativa, desde os construtivistas aos estudos culturais, ao feminismo, ao marxismo, e a modelos de estudo étnicos (Schwandt, 2000; Olesen, 2000; Ladson-Billings, 2000; Frow & Morris, 2000). Assim, e tendo em conta que os múltiplos usos e significados dos métodos da investigação qualitativa tornam difícil uma definição essencial do campo, são-nos caras as palavras de Denzin & Lincoln (2000: 7) que a encaram como:

(...) um conjunto de práticas [que] cinge dentro das suas múltiplas histórias disciplinares, tensões e contradições constantes no próprio projecto, incluindo os seus métodos e as formas que as suas interpretações tomam. O campo espalha-se entre e através de todas as disciplinas humanas, incluindo mesmo, em alguns casos, as ciências físicas. Os seus praticantes estão comprometidos com sensibilidades modernas, pós-modernas e pós-experimentais e com as abordagens da investigação social que estas sensibilidades implicam.

O prisma desta natureza investigacional qualitativa foi, também, responsável pelo repensar da teoria crítica. Kincheloe & MacLaren (2000: 283) especificam que a noção de reconceptualização da teoria crítica como um conceito

(...) interessado na necessidade de perceber os vários e complexos modos em que o poder opera para dominar e moldar consciências. Os teórico-críticos aprenderam que o poder é um tópico extremamente ambíguo que exige um estudo e análise detalhados. Há um consenso que parece surgir entre os criticalistas que encara o poder como constituinte básico da existência humana que trabalha para moldar a natureza produtora e opressiva da tradição humana. De facto, todos somos *empowered* e todos somos *unempowered*, e nisso, todos possuímos habilidades e estamos todos limitados no uso dessas habilidades. (itálicos nossos)

Tal como Paraskeva (1998) havia já feito referência, Best (1981) associa à tipologia do qualitativo a investigação crítica correspondente à investigação sócio-crítica proposta por Arnal, Rincón & Latorre (1994). Uma investigação fundamentada na teoria crítica que segundo Rubio (*apud* Bravo, 1998), se alicerça no projecto intelectual de recuperar elementos do pensamento social, como valores, juízos e interesses, para integrá-los numa nova concepção de ciência social. Era fundamental compreender, segundo nos clarifica Paraskeva (1998), que o campo das ciências sociais não se podia cingir a uma análise puramente empírica nem tão pouco interpretativa, devido ao carácter singular da sua natureza histórica, dinâmica e divergente. Mais ainda, “pretende-se conhecer e compreender a realidade como praxis, unir a teoria à prática, nomeadamente, conhecimento, acção e valores, orientar o conhecimento para a emancipação e libertação do homem e implicar o investigador, partindo de uma auto-reflexão” (op. cit.: 24).

A característica auspiciosa desta perspectiva foi o facto de ter abalado os tão bem alicerçados (pré)conceitos (que promovem espúrios preceitos) de neutralidade e objectividade. Desta forma, o investigador não pode ser encarado como um sujeito objectivo que estuda fotograficamente a realidade ou mesmo do sujeito empenhado que interpreta os factos reais que vê. De facto, a teoria da ciência social crítica versa sobre uma praxis social e exige uma participação do investigador na acção social, isto é, que os participantes se tornem, se convertam em exploradores.

Nesta exploração a importância dada aos conceitos de hegemonia e ideologia é central. Conforme Kincheloe & MacLaren (2000: 283) nos elucidam,

Se a hegemonia é o esforço maior do poderoso para ganhar o consentimento dos seus 'subordinados', então a ideologia hegemónica envolve as formas culturais, os significados, os rituais e as representações que produzem consenso na manutenção do status quo e na posição particular dos seus indivíduos.

Tendo em mente este argumento, os teórico-críticos procuram mover-se para além das explicações simplistas de dominação, originando, assim, uma consequência inovadora: a visão activa e interventiva que impele à mudança. Mais do isso, a reconceptualização da investigação crítica, defendida pelos autores acima citados, subscreve uma forma de dominação mais subtil, ambígua e situacionalmente específica que recusa a assumpção do modelo da propaganda que assume as pessoas como seres passivos e vítimas facilmente manipuladas (op. cit.).

No sócio-crítico, o conhecimento constrói-se sempre por interesses que partem de necessidades naturais da espécie humana e que se configuram por condições históricas e sociais. Desta forma, se entende o interesse tão crucial por estratégias de investigação próprias desta perspectiva, que se prendem com histórias de vida, testemunhos, *grounded theory* (cf. Paraskeva, 2004) e estudos de caso. Veja-se o interesse dos estudos feministas e estudos *queer* (Neves & Nogueira, 2005; Olesen, 2000; Gamson, 2000; Charmaz, 2000; Talburt & Steinberg, 2007) ou dos estudos da narrativa autobiográfica afro-americana (Pinar, 2007a; Ladson-Billings, 2000) por esta tipologia metodológica devido à possibilidade de valorização da participação dos sujeitos na transformação social. O tipo de conhecimento que se gera é auto-reflexivo e específico das ciências críticas cuja missão será a tentativa de dissolução das limitações sociais estruturalmente impostas, fazendo com que os mecanismos causais subjacentes se tornem visíveis aos que por eles são afectados, no intuito de lhes permitir uma superação dos problemas sociais (Bravo, 1998). Este interesse emancipatório aspira à autonomia racional e libertadora do homem.

Contudo, não deixamos de notar a precaução que se reveste no uso da palavra *emancipação* por parte de alguns investigadores no sentido de questionar a arrogância que pode acompanhar o esforço de emancipar o *outro*, assim como, fazer soar o alerta de que ninguém é completamente emancipado do contexto sociopolítico em que foi criado (Kincheloe & MacLaren, 2000).

Esta perspectiva investigacional constitui-se, assim, como o meio que possibilita aos sujeitos analisar a realidade, tomar consciência da sua situação e incorporar dinamismo à evolução dos valores e da sociedade na compreensão que faz da dominação no contexto de

lutas concorrentes entre diferentes grupos que tantas vezes engendram diferentes visões, interesses e agendas numa variedade de locais sociais – estádios que antes se pensavam fora do domínio da luta ideológica (Brosio, 1994; Steinberg, 2000). É caso para se dizer que os paradigmas qualitativo e quantitativo se devem conjugar no plural cientes de que a complexidade dos fenómenos educativo e curricular só pode ser compreendida rompendo com o totalitarismo de cada um.

Neste âmbito, e antes de passarmos à apresentação do mapa da nossa investigação, interessa notar que compreendemos a teoria crítica como guia da esfera social, sobretudo no contexto investigacional, que não determina o modo como vemos o mundo mas nos ajuda a imaginar questões e estratégias para explorá-lo.

Mapeando a investigação

Interessantemente, o cruzamento das noções de educação, currículo e identidade sexual liga-se, quase de imediato, ao estudo de políticas identitárias feministas determinadas pelo cunho de afirmação que, segundo Macedo & Amaral (2005), se inscreve na lógica de um pensamento binário que domina a civilização ocidental desde a modernidade. Ainda assim, não é esse o caso do nosso trabalho.

A escolha do campo das políticas de género como área de investigação visa perceber o modo como, nas escolas, sujeitos detentores de uma dada sexualidade, que não a heterossexual, e, provavelmente, para além dela, vivenciam as suas práticas curriculares, e de que modo estas, como teremos oportunidade de verificar mais adiante, se cruzam com a valorização da diversidade e manutenção de uma dada normalização heteronormativa (cf. Butler, 1990).

A problemática investigativa a ser abordada é a seguinte: tentar compreender as intersecções e tensões resultantes de uma simultaneidade: o do “ser aluno(a)” ou “ser professor(a)” e do “ser/estar sexual(idades)”. Ao ter em atenção um conjunto de considerações teóricas e metodológicas definimos a questão que será o ponto de partida na elaboração do presente trabalho: compreender se, no meio educacional, em geral, e curricular, em particular, os sujeitos homossexuais se silenciam e/ou são silenciados e quem beneficiará com esse silêncio.

Desta forma, e na sequencialidade da questão apontada pretendemos, com uma metodologia de pendor qualitativo crítico, alcançar os seguintes objectivos: averiguar a existência de representações de sexualidade alternativas à heterossexualidade normativa no meio educacional; verificar de que forma o currículo se impõe enquanto edifício normativo; conferir se alunos(as) e professores(as) homossexuais conseguem desafiar os constructos heteronormativos hegemónicos; constatar se o currículo oculto funciona como forma de resistência ou insistência num contexto educacional de heteronormatividade; e por fim, aferir o que podem as identidades e vivências de alunos(as) e professores(as) homossexuais oferecer ao campo da educação. Tais objectivos encontram-se consubstanciados de uma forma disposicional ao longo dos capítulos dois, três e quatro do presente trabalho e que servem de caudal ao capítulo final.

No fundo, tentámos perceber de que forma sujeitos homossexuais se desnudam perante a imposição de uma escola que Torres Santomé (1996) denunciou como portadora de um currículo que produz como modelo um cidadão heterossexual, branco, louro, de olhos azuis.

Para a consecução destes objectivos, e tendo em consideração a especificidade do objecto de investigação, optámos por um percurso metodológico não tradicional, ainda que não inédito, no campo do currículo, em Portugal. Com efeito, e socorrendo-nos da abordagem metodológica desdobrada por Paraskeva (1998: 25), podemos dizer que o quadro metodológico da presente investigação não segue a “metateoria das teorias preconizadas por Popper, nem (...) a classificação rígida dos paradigmas (Kuhn) ou programas de investigação (Lakatos), nem nas investigações qualitativas ou quantitativas, nem nas categorizações básica versus aplicada, compreensão versus explicação”. A nossa investigação de carácter teórico centra-se na análise conceptual, logo, interpretativa, que procura “a confrontação de ideias e argumentos práticos” (op. cit.: 26), colocando-nos numa perspectiva dialógica constante com as suas inerentes tensões.

Desta forma, e reconhecendo ser o objecto de estudo que determina a metodologia a ser usada, a opção metodológica de teor qualitativo revela-se como aquela que melhor se adequa à natureza do objecto da nossa investigação. O raciocínio de Denzin & Lincoln (2000), é crucial para o situar da nossa investigação no grande consulado qualitativo.

O processo de investigação qualitativa organiza-se, segundo Denzin & Lincoln (2000: 20), em cinco fases que correspondem a momentos diferentes da investigação: (a) o investigador como sujeito multicultural, (b) paradigmas teóricos e perspectivas, (c) estratégias de investigação, (d) métodos de recolha e análise de dados e, por último, (e) a arte, práticas e

políticas de interpretação. Estes cinco níveis de actividade ou prática de investigação têm por detrás de si um investigador biograficamente situado que elabora um processo a partir de uma comunidade interpretativa que possui as suas próprias tradições históricas de indagação (op. cit.). Além disso, questões políticas e éticas permeiam cada fase dos processos investigacionais.

Tendo em mente este plano organizacional de investigação qualitativa, conseguimos situar cada passo da nossa investigação relativamente a cada uma destas fases. Assim, face ao primeiro momento da investigação, o investigador como sujeito multicultural, situamos a nossa investigação nas concepções do eu e do outro, na sequência do que desnudamos na fase inicial do presente capítulo.

Estando a par do facto de a tentativa de branqueamento evidente no mundo do investigador se constituir como um estilo historicamente dominante nas ciências sociais (Madigan, Johnson & Linton, 1995 *apud* Fine, Weis, Weseen & Wong, 2000), é inegável que na procura de um meio que possa justamente registar as suas inquirições, os investigadores qualitativos sejam confrontados e obrigados a deparar com subjectividades, as dos outros mas também as suas, bem como os respectivos significados – tensão sentida no decurso do nosso processo de investigação, mais precisamente no momento em que decorriam as entrevistas informais/não-estruturadas. Os nossos sujeitos informantes são deixados com a tarefa de carregar o fardo da representação enquanto nós nos escondemos por detrás do manto da nossa alegada neutralidade (op. cit.).

Sendo verdade que os investigadores nunca se conseguem ausentar completamente dos seus textos, a questão de como desnudar textualmente o ‘eu’ mantém-se. A inclusão de experiência subjectiva de um investigador carrega implicações diferentes. Procurámos durante este nosso percurso evitar aquilo a que Clough (1992: 63) designou de “extroversão compulsiva da interioridade”. Tendo em mente esta inquietação, ponderámos as palavras de Rosaldo (1989:7) quando nos advertiu que “se o vício da etnografia clássica foi o deslizamento do ideal de distanciamento para a actual indiferença, o vício da reflexividade da actualidade é a tendência para o eu auto-absorto perder de vista o outro culturalmente diferente”.

Ainda assim, não deixámos de nos conciliar com as perspectivas de alguns críticos teóricos feministas e raciais (Butler, 1990; 1992; Sanches, 2006; Ladner, 1971; Lawrence, 1995; Matsuda, 1995) que defendem que para muitas pessoas de cor cujas histórias ainda não foram ditas, a “asserção da nossa presença subjectiva como criadores e intérpretes de um texto [é um] acto político” (Lawrence, 1995: 349). O acto de contar, recontar e interpretar pode,

muitas vezes, dar voz e, logo, tornar visível aquele ou aqueles que viram e sentiram as suas histórias silenciadas. Este poder – o de tornar visível e declarar audivelmente o que muitas vezes se conhece em surdina – é questão central às responsabilidades sociais que uma acção de investigação pode carrear.

Como sabemos, os paradigmas de investigação constituem o sistema de pressupostos e valores que guiam a investigação, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às respostas e constatações do problema a estudar. Em essência, e pelo que tange à segunda fase proposta por Denzin & Lincoln (2000), paradigmas teóricos e perspectivas, situamos a nossa investigação no âmbito do interpretativismo e da hermenêutica. Explicitamos, assim, que dada a natureza filigranamente subjectiva do objecto de estudo nos pareceu, ao nível do enquadramento paradigmático, que a abordagem interpretativa ou hermenêutica nos permitia, de uma forma mais cuidada, ir ao fundo das questões, capacitando-nos, inclusive, tanto no plano do implícito como no plano do explícito (Paraskeva, 2004).

O mapeamento da investigação estabelece uma ponte com as áreas paradigmáticas e as metodologias de investigação a usar, bem como, com os métodos de recolha e tratamento de dados (Denzin & Lincoln, 2000). Desta feita, e continuando o nosso posicionamento nas fases do processo de investigação propostas por Denzin & Lincoln (op. cit.), reconhecemos que relativamente à terceira fase, estratégias de investigação, nos socorremos de um episódio de história de vida. As histórias de vida como propõe Bourdieu (1997), e como teremos oportunidade de constatar posteriormente no presente trabalho, constroem-se através do desdobrar de ocorrências que permitem perceber sujeitos, textos e contextos. São no fundo processos de encontros, desencontros, reencontros no trapézio da subjectividade.

No que diz respeito à quarta fase, métodos de recolha e análise de dados, socorremos de entrevistas e conseqüente análise textual. Tendo partido de uma pequena história de vida, a nossa estratégia investigacional, que como sabemos procura estudar uma realidade 'externa', a identidade sexual, tem como matéria-prima as palavras, as escritas nos livros e as ouvidas, escritas e (re)lidas nas entrevistas, mas também, e sobretudo, porque não os eloquentes silêncios muito característicos quando se dealba numa temática desta natureza (cf. Eagleton (1976). O testemunho, as opiniões e constatações que foram sendo relatados pelos sujeitos no decorrer das entrevistas informais/não-estruturadas representaram uma importante fonte de dados para a posterior análise textual. Além disso, como destacaremos mais adiante, foi

sido feita simultaneamente ao longo de dois anos recolha de informação que, segundo a abordagem de Estrela (1994), se designa de dados de arquivo. Cientificamente designada por revisão de literatura, esta informação constitui-se como fundamental para posicionar a nossa investigação num contexto temporal e teórico, primeiramente, na compreensão de conceitos base que a fundeiam, nomeadamente, a identidade e a sexualidade, e depois, na análise da sua relação com os fenómenos educativo e curricular.

Respeitadamente à quinta e última fase do processo de investigação avançada por Denzin & Lincoln (2000), a arte, práticas e políticas de interpretação, enquadrámos a nossa acção investigativa nas práticas e políticas de interpretação e na escrita enquanto interpretação. A investigação qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa (op. cit.). O escritor-intérprete move-se de texto em texto. O princípio interpretativo apresenta-se desafiador pelo constante trabalho analítico e ainda pela questão de como dar sentido, numa forma escrita, a todo este processo. Por outro lado, e ao mesmo tempo, é um processo de análise (como tudo o que procede de uma análise textual) que depende muito da acuidade hermenêutica do investigador, com todas as oportunidades e limites que lhe são inerentes. Com defende Ricoeur (1976), os processos interpretativos são actos visceralmente mancomunados aos sujeitos. Mais, no seu entender o sujeito faz-se sujeito pela sua própria hermeneuticidade. Para uma melhor clarificação do que temos vindo a expor atente-se na tabela 1.

FASES DE INVESTIGAÇÃO	PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO
(a) O investigador como sujeito multicultural	Concepções do eu e do outro
(b) Paradigmas teóricos e perspectivas	Interpretativismo e hermenêutica
(c) Estratégias de investigação	História de vida
(d) Métodos de recolha e análise de dados	Entrevistas e análise textual
(e) A arte, práticas e políticas de interpretação	Práticas e políticas de interpretação e escrita como interpretação

Tabela 1 – Processo de investigação qualitativa (Denzin and Lincoln, 2000: 20) [adaptado]

Perante o acima exposto, está claro, que não optámos por uma estrutura clássica de investigação básica versus aplicada (Gonçalves, 1992; Schumaker & MacMillan, 1993). Nas palavras de De Landsheere (1986) a investigação básica propende para as conclusões enquanto a aplicada se inclina para as decisões, balizas mui próprias de investigações fervorosamente quantitativas ou qualitativas. Decidimos, tendo sempre como norte o objecto de investigação, por

um percurso de investigação qualitativo, de pendor sócio-crítico (Arnal, Rincón & Latorre, 1994), aliás, na sequência do que nos deixou proposto Paraskeva (1998). Este percurso investigativo, segundo Paraskeva (op. cit.: 24, 25) “fundamenta-se na teoria crítica [propondo-se] conhecer e compreender a realidade como praxis unir a teoria à prática nomeadamente, conhecimento, acção, valores, orientar o conhecimento para emancipação e libertação do [humano] e implicar o investigador partindo de uma auto-reflexão”.

A perspectiva sócio-crítica de investigação propõe-se a investigar as transformações sociais e pessoais, procurando respostas para determinados problemas que surgem como consequência das transformações na sociedade (Arnal, Rincón & Latorre, 1994; Paraskeva, 1998). Nas palavras de Paraskeva (1998: 25) a investigação sócio-crítica:

É uma perspectiva reflexiva sobre a natureza dos factos educativos, não se buscando a correlação causal entre variáveis mas reforçando a natureza sócio-histórica dos conceitos, pretendendo ainda valorizar a educação como actividade humana, explicada pela ciência social crítica – o campo educativo em geral e curricular em particular – como espaço de argumentação e de propostas teóricas.

Continuando ancorados no raciocínio de Paraskeva (op. cit.: 25, 26) e Marmoz, Estrela & Estrela (1990), e reiterando o anteriormente dito, buscamos o desenho de uma “investigação teórica centrada na análise conceptual que busca a confrontação de ideias e dos argumentos práticos”.

A nossa abordagem sócio-crítica ancorou-se em dois tipos de dados. Um primeiro, tal como já deixámos dito anteriormente, prende-se com uma revisão da literatura, aquilo que Estrela (1994) entende por dados de arquivo. Ao longo do nosso percurso de investigação analisámos da forma mais exaustiva possível, os arquivos da Biblioteca Geral da Universidade do Minho, da Biblioteca de Ciências de Educação da Universidade do Minho, da Biblioteca de Ciências da Educação da Universidade da Corunha, da Biblioteca da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e ainda da Biblioteca Municipal de Vila Real. Estes dados revelaram-se extremamente importantes quer para a contextualização e compreensão mais apurada da nossa problemática no âmbito da contemporaneidade, quer para o dirimir dos conflitos e interrogações em torno da identidade e sexualidade, quer ainda para, o desmontar e o filtrar a conversação, sempre plural, no caleidoscópio que pauta o currículo e as sexualidades. Como sugerem Bieger & Gerlach (1996: 191), citados por Paraskeva (2004), “ a revisão de literatura é um processo exaustivo e compreensivo que serve para colocar um estudo num determinado contexto

cronológico e teórico e o investigador deve encontrar as relações entre as teorias nas quais o estudo se baseia e a relação entre investigações antigas e actuais”. Para nos socorrermos de Manheim (1977: 130), citado por Paraskeva (2004), a biblioteca foi para nós uma verdadeira ferramenta de investigação. Estes dados foram submetidos a uma análise textual sobre a qual foram realizadas as respectivas fichas de leitura e que se revelaram de uma pertinência sem limites para as nove entrevistas informais/não-estruturadas (cf. Reinharz, 1992) que efectuámos a cinco sujeitos não-heterossexuais – duas alunas de uma escola secundária situada no distrito de Vila Real e três docentes afectos a três escolas secundárias, do Algarve, duas, e de Lisboa, uma. Os critérios de escolha dos referidos sujeitos ancoraram-se precisamente na sua identidade não-heterossexual, pese embora nem todos explicitamente assim se assumam em contextos formais e informais. Estas entrevistas constituíram o nosso segundo tipo de dados. Os anexos A e B reflectem, respectivamente, o exemplo de um guião e de uma dessas entrevistas.

De novo, a natureza do objecto de estudo da nossa investigação foi decisiva nesta opção metodológica, ou seja, na escolha de entrevistas informais/não-estruturadas. As entrevistas informais/não-estruturadas, temporalmente intervaladas no espaço de um ano e meio, permitiram que perante uma temática tão complexa e escorregadia como é o caso das identidades sexuais, entrevistador e entrevistados pudessem engajar-se e entregar-se de uma forma aberta, percorrendo vários aspectos, temáticas, problemáticas, desvendando silêncios e abrindo portas a outras e novas compreensões, o que seria muito difícil com entrevistas estruturadas que à partida coarctam a possibilidade de se conseguir perceber para lá do que é dito. A informalidade que se conquistou com estas entrevistas permitiu reforçar ou reproblematicar alguns quadros conceptuais com os quais havíamos partido para esta investigação, validar a nossa revisão de literatura e ainda consubstanciar, e de que maneira, os objectivos e o objecto da nossa investigação.

Interessante notar que investigadoras feministas (Glaser & Strauss, 1967; Raymond, 1979, 1986; Graham, 1984; Reinharz, 1992) consideram a entrevista informal – não-estruturada e semi-estruturada – um método de recolha de dados qualitativo singular na investigação em ciências sociais, contrariamente, a entrevista estruturada, mais comum nos planos de investigação quantitativa. A investigação estruturada baseia-se em processos de inquérito que visam maior uniformidade no tipo de informação recolhida. Comumente, por se caracterizarem por contornos de controlo e verificação, as questões são de tipologia fechada. Empurram os sujeitos para uma clausura auto-fágica, uma espécie de eremidas bio sociais.

Regista-se, normalmente, uma preocupação prévia relativa à formulação da entrevista cujas questões e categorias de resposta são estipuladas antecipadamente. Assim, a avaliação das respostas durante o processo da entrevista – que muitas vezes são auto-administrados – é muito reduzida. Apesar de esta metodologia tornar mais viável a análise de dados e a replicação do estudo, traduz-se num processo muito pouco flexível e espontâneo que não possibilita a introdução de novas questões. Ainda assim, podemos constatar um grande controlo e maior fiabilidade na comparação de respostas, o que não sucede nas entrevistas não-estruturadas ou semi-estruturadas (Reinharz, 1992; Miles & Huberman, 1994).

As entrevistas informais/não-estruturadas e semi-estruturadas possibilitam acesso às ideias, pensamentos e memórias das pessoas através das suas próprias palavras (Oakley, 1981; Kvale, 1996; Flick, 1998; Reinharz, 1992; Fontana & Frei, 2000), aspecto particularmente importante no estudo de fenómenos que são vivenciados por pessoas ou grupos de pessoas cujas vozes foram habitualmente ignoradas. Além do mais, este tipo de ferramenta metodológica permite ainda não coarctar o verdadeiro *thesaurus* linguístico dos sujeitos que é um dos artefactos na sua estratégia de sobrevivência, onde tantas vezes o que é tido por brejeiro por determinadas manifestações sócio-linguísticas é no caso de determinados sujeitos sociais pilar basilar da sua (sobre)(sub)vivência – como teremos oportunidade de verificar em algumas dos excertos das transcrições.

Apesar de no momento não ser nossa intenção aprofundar e problematizar as questões de haver ou não métodos de investigação feministas, no que é que eles consistem e no que é que diferem de outros métodos, tal como referimos anteriormente, não deixa de ser pertinente para notar que a investigação feminista privilegia certas metodologias de investigação relativamente a outras, nomeadamente o uso de entrevistas informais/não-estruturadas e semi-estruturadas (cf. Reinharz, 1992; Fontana & Frei, 2000). A justificação do uso de tal metodologia está mancomunada com a escolha da metodologia do nosso trabalho de investigação.

A natureza da entrevista semi-estruturada afasta-se da rigidez estrutural da entrevista estruturada e formal pelo facto de se basear numa conversa entre entrevistador e entrevistado assente num determinado tema ou temas. Apesar de poder haver um conjunto de questões previamente pensadas, tal não é impeditivo de novas questões irem surgindo no decorrer do processo da entrevista. É um tipo de entrevista que embora planeada, encerra a flexibilidade de confirmar e aprofundar assuntos. Assim, a ideia de um guião para a entrevista semi-estruturada, cuja principal função seria a orientação do desenrolar da mesma, implica um trabalho de

enquadramento, onde investigadora ou investigador se prepara, e ancora, adequadamente na delineação de tópicos de conversa das principais questões a debater. Razão pela qual, esta tipologia de entrevista se afasta da entrevista informal/não-estruturada cujo desenvolvimento do tema se dá no fluir de uma conversa.

A entrevista informal/não estruturada assemelha-se a uma conversa informal entre duas pessoas sem que haja um guião prévio embora, compreensivelmente, o investigador tenha mentalmente presente os objectivos e os assuntos a serem tratadas. Assim, mais do que colocar questões previamente pensadas, a investigadora ou investigador vai promovendo, encorajando e orientando o(a) entrevistado(a) a participar no brotar de uma conversa. Este tipo de entrevista exige da entrevistadora ou entrevistador uma capacidade ágil para conseguir conduzir a conversa sendo sensível às mudanças e diferenças individuais que os seus entrevistados possam apresentar, assim como, a habilidade que sistematizar informação a partir das acções interpretativas e hermenêuticas (cf. Paraskeva, 2004). Labor aplicado, também, às entrevistas semi-estruturadas. A entrevista informal/não estruturada permite que os sujeitos funcionem constantemente numa hermenêuticidade construtiva, desconstrutiva e reconstrutiva numa negociação textual morfosintáctica constante (Fontana & Frei, 2000). O que nunca está em causa numa entrevista informal/não estruturada é a ausência de foco. As nossas entrevistas informais/não-estruturadas foram transcritas e submetidas também a uma análise textual onde se tentou perceber e apreender, por exemplo, papéis e identidades desenhadas e desempenhadas pelos sujeitos, sequências e rupturas na conversação, trajectórias através das quais se produziam ou complexificavam determinados desenlaces (Fairclough, 1995; Gee, 1999; Silverman, 1998).

Após um processo exaustivo de transcrição das entrevistas informais/não-estruturadas engajamo-nos num aturado processo hermenêutico submetendo-as a uma estrutura de codificação não muito rígida, construindo assim um conjunto de categorias e subcategorias temáticas. Esta estrutura identifica-se, de alguma forma, com o que sugerem Bogdan & Biklen (1994: 221),

à medida que [íamos] lendo os dados [repetiam-se] ou [destacavam-se] certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e actuarem. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes

mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação [e que, algumas delas] surgiram à medida que [íamos] recolhendo os dados.

As categorias e subcategorias, abaixo descritas, por nós edificadas – de alguma forma, a penderem mais para o contexto – ainda que de uma forma não muito rígida, permitiram-nos a construção de um processo criador de sentido (Miles & Huberman, 1994; Bogdan & Biklen, 1994).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Contemporaneidade	Globalização e Neoliberalismo Tecnologia Mudança Alternativas à globalização Passado-Presente Consumismo Trauma
Identidade	Sexualidade[s] Multiplicidade Questionamento Mudança
Escola	Pedagogia da [hetero]Sexualidade Formação docente Silêncios e não-silêncios Função da escola Público-privado Prazer Ausência Violência

Tabela 2 – Quadro síntese das categorias e subcategorias elaboradas a partir das entrevistas.

As entrevistas – através de excertos de tais codificações - surgem tecidas ao longo da nossa investigação, muito na linha aliás da abordagem proposta por Paraskeva (1998; 2004).

Cientes de que não há um modelo metodológico único e ideal, reiteramos que entendemos, dada a natureza do nosso objecto de estudo, optar por uma abordagem sócio-crítica com métodos qualitativos complementares subjugados ao objecto de investigação (Paraskeva, 2004: 64). No fundo, e no âmbito das práticas e políticas de interpretação (Denzin,

2000), de alguma forma não deixamos de produzir uma narrativa que, aqui e ali, resvala para um cunho biográfico. A teoria da narrativa perspectiva a vida como um todo coerente que deve ser apreendido com um sentido unitário, envolvido por intenções objectivas e subjectivas com o intuito de compreender trajectórias individuais particulares (Bourdieu, 1997; Paraskeva, 2004). Assim, ter em consideração as vidas de *eus* e *outros* é um mergulho em trajectórias, uma “viagem social no biológico individual” (Bourdieu, 1997: 59), o “desdobrar da vida como um leito, um percurso, um itinerário onde se percebem distintas posições de sujeito” (Paraskeva, 2004: 72). Mais, é um processo profundamente político (op. cit.).

Importa salientar, ainda, que apesar de reconhecermos a possibilidade de o mapa de investigação aqui delineado poder levantar algumas tensões entre o objectivo e o subjectivo, essas tensões são, no mínimo, aparentes como demonstra uma vasta miríade de investigação (cf. Pinar, 1988a; Eisner, 1991; Denzin & Lincoln, 2000). Com efeito, e como documentam os trabalhos de Greene (1991), Huebner (2005 [1966]), Macdonald (1967) e Eisner (1991) as dinâmicas de subjectividade e objectividade não podem ser compreendidas apenas na delimitação dos seus próprios territórios. Daí que Eisner (1991: 52), citado por Paraskeva (2004), contrariando a redutora dicotomia objectivo – subjectivo, proponha um terceiro plano, o transitivo:

Uma vez que tudo o que possamos saber do mundo é sempre resultado de investigação, isto é, mediado pela mente. Uma vez que é mediado pela mente, o mundo não pode ser conhecido no seu estado ontologicamente objectivo. Um mundo objectivo é postulado tanto como uma entidade geral e particular. Uma vez que o que sabemos do mundo é produto de uma transacção da nossa vida subjectiva e um mundo objectivo postulado, estes mundos não podem ser separados. Separá-los implicaria o exercício da mente, e uma vez que a mente necessitaria de ser aplicada para fazer a separação, tudo aquilo “separado” como resultado do seu uso mostraria a mente assim como o que havia sido “separado” dela. Por isso, aquilo que temos é experiência – uma transacção, ao invés de entidades subjectivas e objectivas independentes.

Antes de terminarmos este capítulo convém que percamos algum tempo com as limitações do estudo que se nos foram confrontando. A primeira grande limitação prende-se com o novo dia dos professores nas escolas, mercê de uma legislação que é expressão da nova política neoliberal. Advém daqui, uma outra que se prende com motivos de tempo e razões económicas, sempre limitadoras num trabalho desta natureza. A terceira grande limitação prende-se com a minha própria identidade de género. Ser professora, mulher e mãe carrega uma

simultaneidade de categorias identitárias cujas implicações não são, nem estão contidas no estado de ser professor, homem e pai.

Provavelmente adicionando outro instrumento metodológico poderia este trabalho ter produzido diferente tipo de conclusões. Não que fossem diametralmente diferentes mas provavelmente poderiam ter provocado abertura a outro tipo de acréscimos porventura importantes para futuras investigações. Fica assim o repto a mim e a outros. Dada a natureza do objecto de estudo será de bom-tom admitir que a minha própria identidade foi sendo construída, desconstruída, reconstruída, de modo justificado ou injustificadamente, com várias pessoas com quem interactuava ao longo desta investigação, naquilo que Cascais (2004: 10) designou por “equivoco biográfico”. Não obstante de uma forma *sartriana* de que é o outro que nos produz, esta tensão, que podendo ser vista como limitadora, foi sendo polida e ultrapassada à medida que nos desnudávamos e mergulhávamos cada vez mais no processo de investigação.

Passando agora à arquitectura da dissertação, no conjunto de cinco capítulos basilares que estruturaram a nossa investigação, impôs-se ao presente e primeiro, **Metodologia – o mapa de uma investigação**, a cartografia da investigação. No segundo capítulo, **Tempos interessantes – a (nossa) contemporaneidade**, procurámos equacionar o carácter dinâmico da ideologia e da sua reprodução, contextualizado num momento social coetâneo (Silva, 2007) que oferece, como em nenhum outro momento, visibilidade à complexidade das relações sociais (e logo à sua análise). Seguidamente, no terceiro capítulo, **Identidade e sexualidade – eterno trilho de interrogações**, foram tratadas, de um ponto de vista teórico as questões relacionadas com os conceitos de identidade(s) e sexualidade(s). No quarto, **Currículo e sexualidades – uma conversa complexa**, trouxemos à colação as concepções, e subseqüentes tensões, de currículo (oficial e oculto) e sexualidade(s), as curriculadas e as outras. Por último, o quinto capítulo, **Rumo a uma (outra) pedagogia da sexualidade**, que enforma a conclusão do presente trabalho, ‘obrigou-nos’ quer a natureza do objecto de estudo quer a investigação em si para uma perspectiva em aberto.

Constatando a construção social da cultura depreende-se, então, que quando tratamos de questões de identidade, não podemos esquecer que currículo é identidade. Resta-nos problematizar que identidade. O presente trabalho pretende, sobretudo, analisar, tendo em conta a simultaneidade de todos estes conceitos, onde se encontram, confrontam e desfazem as tensões da(s) multiplicidade(s) do sujeito que promove um interessante “cruzamento de fronteiras” (Giroux, 1992). Desse encontro, descobrir que tensões silenciam e que tensões são

silenciadas. Nestes silêncios e não silêncios, descobrir quando as fronteiras são quebradas. E se o forem, descobrir que outros caminhos nos revelam.

Capítulo 2

Tempos interessantes – a (nossa) contemporaneidade

Capítulo 2

Tempos interessantes – a (nossa) contemporaneidade

A luz galvanizante do verde das folhas e do amarelo dos frutos teimava em escapar ao esforço inglório do pintor embrenhado numa luta contra o tempo. A cena retratada na obra filmica *El Sol del Membrillo*¹ é, a nosso ver, paradigmática da condição humana na sua relação com a realidade. Ironicamente a tinta que serve a figuração na tela é a mesma que traça marcas horizontais e verticais na materialidade, numa busca contínua e inatingível da centralidade perfeita. A insistência do artista em perseguir a luminosidade transcendente de um marmeleiro franzino que, por momentos, impõe a sua altivez é modernamente comovente e universalmente humana.

A cena filmica cataforicamente descrita serve de ponto de partida ao presente capítulo cujo mote se prende com uma análise, ainda que humilde se quis crítica, da complexidade, da diversidade e da liquidez, cada vez mais visíveis e caracterizadoras do nosso momento contemporâneo. Assim, patenteamos e discutimos conceitos estruturais – fluidez, ambiguidade e mudança – para a compreensão social do momento coetâneo, alegadamente rendido à lógica de uma globalização neoliberalista, de modo a desmontar uma panóplia de significações e conceitos que, quando pensados acriticamente, nos empurram para um relativismo redutor da compreensão do devir social e humano. Este reconhecimento serve então de plataforma à compreensão, situada no contexto da educação, no âmbito geral, e do currículo, no âmbito mais particular, que através do questionamento de um conjunto de circunstâncias historicamente situadas e relações de poder contrárias ditam a (in)dispensabilidade de conhecimentos, práticas, sujeitos e identidades.

Voltando novamente ao momento de abertura do capítulo, o modo como se percebe a realidade *não é* a realidade. O constante devir do mundo representado na descida invisível dos ramos que sucumbem ao crescimento dos frutos, ensina o homem a reconhecer que a tradução do real envolvente deve ter sempre em conta a característica imemorial que é, hoje, tão veloz quanto paralisante - a mudança permanente.

A relação humana com o mundo é valorativa. Desta forma, ignorar a dinâmica, a transitoriedade, a diversidade, a *liquidez* que especificam o momento actual, em nada mais pode resultar que não seja o enviesamento e mutilação da compreensão resultante da nossa

¹ *El Sol del Membrillo* (1992). Direcção: Victor Erice. Longa-metragem: 133 minutos.

observação. Que valores permitem, então, perceber o mundo? Que valores acompanham os actos de viver, enfrentar e confrontar as vicissitudes da nossa contemporaneidade? São realmente nossos esses valores ou penetram-nos sub-repticiamente de modo a servir uma estratégia que autoriza a função carpideira do *riso enlatado*?

Mais importante poder ser, talvez e ainda, questionar qual a nossa intenção na tentativa de leitura crítica do momento histórico coetâneo. Reconheceremos esta sociedade que, para todos os efeitos, é herdeira dos grandes princípios do humanismo como a única e legítima ou existirão outras possibilidades? Indiscutivelmente, são visíveis as rupturas e falácias, cada vez mais gritantes, de um sistema neoliberal e globalizante que tudo enreda e onde, interessantemente, tensões hegemónicas e contra-hegemónicas, umas pesadas e outras mais leves, se vão trabalhando e construindo num constante medir de forças. Este confronto potencia, na nossa opinião, o reconhecimento de outras oportunidades. Resta saber até que ponto desejamos atentar na complexidade de um momento que mantém socialmente refém a maioria humana ou parafraseando Saramago (2008: 36) preferimos o conforto da alienação numa “certa atitude delinquente que se justifica pela indiferença e também pela incapacidade de agir”.

É esta formatação descomprometida e ideologicamente fundamentada num discurso ocidental capitalista e conservador que nos impele a compactuar com princípios que, para assegurar a propagação dessa prédica, violam, como alega Sousa Santos (2006a), direitos humanos na defesa de direitos humanos, defraudam a democracia para salvaguardar a democracia, destroem a vida humana para assegurar vida humana. Até onde somos capazes de ir na problematização ideológica e política do momento presente e de que forma somos capazes de aceitar as suas conclusões, num processo gradual de consciencialização?

A maldição chinesa, que se afigurava no intento de desejar a alguém que vivesse *tempos interessantes*, parece concretizar-se. Ao contrário do que o adjectivo possa transmitir com o seu comum significado, aqui, a palavra *interessante* é sinónimo de inquietude. Uma inquietude que há muito acompanha a modernidade, porquanto a sociedade que entra no século XXI não é menos ‘moderna’ do que aquela que entrara no século XX (Bauman, 2000). Ainda assim, e apesar de sempre presente, nunca se revelou – a inquietude – de um modo tão explícito como na fase líquida e leve que agora a contemporaneidade assume, exactamente, pela

² Sem dúvida, o fenómeno interessante apontado por Žižek (2008) de fazer outros extravasar as nossas emoções, através de risos que se acrescem à banda sonora de inúmeras séries televisivas, traduz uma posição ideológica que nos mostra uma das condições da nossa era, o fingimento e a abnegação, que em simultâneo resultam no cinismo. Quanto tempo falta para que se acrescentem lágrimas encomendadas?

“*modernização* compulsiva e obsessiva, contínua, imparável e eternamente incompleta” (op. cit.: 28).

A desilusão perturbante expressa no reconhecimento da falência dos ideais modernos de emancipação social não impede o desejo pela utopia – importa, ainda assim, questionar que tipo de utopia. De facto, Habermas³, uma das principais vozes a acender o debate filosófico que envolve a dicotomia *modernidade e pós-modernidade* na década de 70, sustenta que o projecto filosófico, estético e cultural da modernidade não havia ainda sido cumprido (Macedo, 2008).

Ainda assim, enquanto projecto de construção de identidade colectiva, a modernidade originou um conjunto de transformações na organização social, política, económica e cultural sem equivalentes (Silva, 2006). Estas transformações constituíram, pois, o terreno onde proliferou, desde então, a um ritmo crescente, uma sociedade cada vez mais multicultural, até chegarmos a um momento coevo onde a velocidade das alterações se alimenta da *compressão tempo/espaço* (Bauman, 1999b) que condiciona e particulariza, como posteriormente atentaremos, as características da condição humana.

Ironicamente, constatamos ser a característica de volatilidade desta condição – a humana – aquela que, tanto na tentativa de implementação do projecto colectivo ideal, quanto na explicação da sua falência, mais se menospreze. Pelo menos assim parece.

De facto, atente-se no pormenor observado por Bauman relativo à formatação monolítica a que o elemento humano se vê remetido, aquando da perseguição do ideal de cidade perfeita. Os consequentes efeitos da implementação de tal fantasia arquitectónica⁴ forcem, inevitavelmente, o paralelo com a jornada dos sonhos grandiosos do início do século XX e os seus resultados desastrosos.

O espaço da cidade, onde se edificam e ensaiam as relações humanas e sociais, não pode ser pensado sem ter em conta o que de mais complexo, imprevisível e volátil possui – os

³ Muito resumidamente, a tese *habermasiana* expõe a co-existência de duas esferas na percepção do real: a do sistema – a reprodução material – e a do mundo da vida – a reprodução simbólica. Esta *co-existência* veiculara a contínua instrumentalização desencadeada pela modernidade, na medida em que a reprodução simbólica da linguagem é gradualmente dominada por uma lógica de adequação de meios aos fins, numa arena onde conflui o poder político e interfere o poder económico. Desta forma, as visões do mundo traduzidas por um conjunto de redes de significados são, ideologicamente, postas ao serviço dos discursos dominantes, onde “o sistema se disfarça de traje do mundo da vida integrado à força” (Habermas, 1989: 477).

⁴ Oscar Niemeyer irá concretizar com a edificação da cidade de Brasília, capital do Brasil, o projecto teórico que *La ville radieuse* representara para Le Corbusier e que nunca saiu do papel. Esta oportunidade de erigir desde raiz um sonho arquitectónico fez de Brasília um laboratório de lógica e estética onde os elementos da surpresa e do acidente foram retirados. A cidade revelar-se-ia, deste modo, um pesadelo onde as pessoas se viram impedidas de assumir a responsabilidade da sua cidadania “num mundo onírico de harmonia e ordem predeterminada” (Bauman, 1999b: 54).

seus habitantes. Da mesma forma, “os homens jamais podem se tornar bons simplesmente seguindo as boas ordens ou bom plano de outros” (Sennett, 1996 *apud* Bauman, op. cit.). A materialização da utopia da cidade perfeita que Brasília teve oportunidade de representar, resultou, surpreendentemente, num espaço desprovido de tudo o que é verdadeiramente humano, precisamente pela *monotonia impessoal* e pela *pureza clínica do espaço artificial*, responsáveis pela impossibilidade de *troca de significados* que obriga os habitantes a enfrentarem um problema de identidade quase insolúvel. Quando tudo é igual a si próprio, não há oportunidade para o diferente:

(...) a responsabilidade, essa condição última e indispensável da moralidade nas relações humanas, encontraria no espaço perfeitamente planejado um solo infértil, senão inteiramente venenoso. Com toda a certeza, não brotaria nem medraria num espaço higienicamente puro, livre de surpresas, ambivalência e conflito. Só poderiam assumir responsabilidades as pessoas que tivessem dominado a difícil arte de agir sob condições de ambivalência e incerteza, nascidas da diferença e variedade. As pessoas moralmente maduras são aqueles seres humanos que cresceram a ponto “de precisar do desconhecido, de se sentirem incompletos sem uma certa anarquia em suas vidas” que “aprenderam a amar a alteridade” (op. cit.: 54).

A singularidade da condição humana, desconsiderada pela modernidade, consolidará o protagonismo das vanguardas da estética pós-moderna, a partir da qual a exacerbação e fragmentação das identidades individuais convivem e conflituam com projectos de identidade colectiva.

Desta forma, uma das vozes mais proeminentes do pós-modernismo, Lyotard (1989 [1979]), explicita que se se abandona a responsabilidade de um longo e obstinado trabalho centrado na investigação dos pressupostos implícitos na modernidade, estaremos condenados a repetir a *neurose moderna* do Ocidente. Assim, o pós-modernismo consistirá num processo de anamnese, onde o *pós* não será um retorno, uma repetição, mas sim um processo de análise que elabora um *esquecimento inicial* (op. cit.). Não deixa de ser interessante o confronto libidinoso que um dos nossos sujeitos entrevistados apresenta relativamente a esta problemática:

(Excerto 1 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Mudança) É impossível desfazer-se de tudo e o homem novo nascerá... como dizia Nietzsche... Isso é impossível. A história demonstrou-nos que não é assim. Estamos sempre a levar o nosso passado connosco. Vá para onde for, vou sempre levar

o que sou e o que fui. Assim, em mudança levamos coisas do passado e vejo isso como algo positivo. Para que a história não se repita, um povo tem de conhecer a sua história. Neste caso não falamos de um povo, mas sim de uma sociedade. A mudança numa sociedade tem de dar-se sempre a partir de algo que a sociedade considera que está mal. Não creio nas mudanças políticas por si só, tem de haver uma sociedade por detrás a apoiá-las senão não deixa de ser um decreto que ninguém vai cumprir. Eu gosto muito de História! Acho que podemos sempre aprender muito com a História e devíamos revisitá-la mais vezes... (2009: Sujeito #E, Entrevista #1)

Estamos, segundo a opinião da docente entrevistada, perante o conceito de mudança que para ter efeitos de praticabilidade necessita de visitar o passado e aprender com os desastres sucedidos, para assim, num reconhecimento pedagógico do mal, avançar na eficácia da mudança. Esta eficácia facilmente serve de combustor à paixão imortal que a neurose moderna primordialmente embriona. Um tópico continuamente envolvente e dificilmente descartável, já que é a substância que enforma a utopia colectiva. A relação que vivenciamos com este conceito é sintagmática dos tempos que vivemos: a intensidade do desejo de a vermos concretizada anda par a par com a incapacidade de nos unirmos por uma causa comum, por mais socialmente tangível que esta seja.

Deveras, a turbulência que atravessa hoje a modernidade ocidental verifica-se no quão pouco foram questionados os princípios liberais e capitalistas que acompanham a globalização durante estas últimas décadas, facto que ilustra a nossa rendição à lógica irreversível da realidade social que nos envolve. Uma realidade que equivale a uma construção social da qual só alguns podem participar (Berger & Luckmann, 1966). Não deixa de ser curioso como um dos sujeitos entrevistados fundamenta o emergir do momento actual global alicerçando-o em fenómenos como o *reaganismo*, o *thatcherismo* e a queda do muro de Berlim:

(Excerto 2 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Globalização e Neoliberalismo) Penso que nós já passámos por algumas globalizações. A primeira foi a dos Descobrimentos portugueses e ibéricos onde se descobriu o mundo e se pôs o mundo em contacto. Iniciaram-se trocas comerciais, trocas culturais. Depois, houve uma segunda com as grandes guerras que abriram mais os espaços, abriram mais os espaços ao oriente. Depois houve uma terceira globalização que foi ao nível da economia, de vender produtos particularmente ao terceiro mundo. E depois assistimos a uma quarta que iniciou – eu não sei se esta seriação é correcta... uma quarta que se iniciou com a queda do Muro de Berlim e a entrada em cena de algumas figuras paradigmáticas que foi a Madame Thatcher, em Inglaterra, e o presidente dos Estados Unidos, aquele que era actor de cinema, Ronald Reagan. O *thatcherismo* e *reaganismo* vieram lançar sobre a economia uma nova visão que foi a visão que nós chamamos hoje de

neoliberalismo liberal. E essa visão tinha como regra duas coisas, uma que o mercado se equilibraria por si próprio e se corrigiria, por outro lado. Também se acreditava que a riqueza dos ricos era prêmio de Deus, que eles eram os eleitos, os ungidos do Senhor e, portanto, os pobres que não eram obviamente eleitos. Bom, a conjugação de estas duas coisas por causa fundamentalismos religiosos, particularmente, os fundamentalismos de algumas seitas protestantes, entre as quais uma que aderiu o Bush, levaram a que realmente a economia se tivesse desregulado de tal forma e a permitir tais desmandos que assistimos a um acumular de riquezas infinitas nas mãos de algumas pessoas, até de formas muito pouco transparentes, e a uma miserabilização de uma grande parte do mundo. Não quer dizer que apesar de tudo que uma parte do mundo não tenha tido acesso, por causa das trocas comerciais, a novos modos de vida mas, em geral, o saldo é profundamente negativo. Hoje em dia, com o que aconteceu, particularmente nos Estados Unidos, e depois, como um baralho de cartas ou um dominó, acontece pelo mundo fora, já toda a gente percebeu que foram cometidos graves erros, por um lado, porque se acreditou piamente nessas doutrinas, por outro lado, porque houve má regulação das entidades a quem competia a regulação dessa economia e dessas finanças e por outro lado porque essas pessoas não tiveram qualquer respeito pelas diferenças, pelas dificuldades, pelos outros. (2009: Sujeito #C, Entrevista #1)

Conforme constatamos, o docente entrevistado equaciona, de uma forma pertinente, as falácias de um sistema que se afirma como única forma de fundear as relações sociais, económicas e políticas, da mesma forma que denuncia as consequências nefastas para uma larga maioria do advento da globalização neoliberal, enquanto uma minoria com ele se beneficie.

É relevante notar que a educação se assume, neste contexto inescapável ao liberalismo global, como uma forma de actividade social específica onde a problematização da sua construção, a cargo de alguns, justificará a compreensão de conceitos como justiça, objectividade, ciência ou indivíduo. Neste contexto, a sua leitura, sobretudo, quando aplicada ao campo educativo e ao campo curricular, denuncia “categorias ideológicas e económicas essenciais, tanto à produção de agentes para ocupar papéis económicos já existentes, como à produção de vontades e significados, que “fará” com que aceitem tais papéis alienantes sem muito questionarem” (Apple, 1999: 34). É interessante constatar as considerações das duas discentes entrevistadas relativamente à alienação e à ausência de questionamento que se dilata pela nossa condição contemporânea:

(Excerto 3 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Questionamento) Para onde é que foi a filosofia? A filosofia questiona e raramente encontra respostas. Estamos demasiados embrenhados em

nós, na nossa vida, nas coisinhas pequeninas, naqueles sapatos que saíram fantásticos, o que vou fazer para jantar, o que vou vestir amanhã, o que vou pôr no relatório... Avançamos muito demasiado depressa que já não nos questionamos. **(2009: Sujeito #A, Entrevista #1)**

Em geral, o ser humano deixou de se questionar. Ou porque achamos que temos a resposta para tudo ou porque simplesmente não temos tempo. Somos bastante egocêntricos mesmo sem querer, acho eu, se estamos no nosso mundo não vemos outro mundo. Nem desenvolvemos o sentido crítico... deixamos andar. A grande maioria sobrevive. Para viver acho que devíamos ter mais substância na nossa vida. **(2009: Sujeito #B, Entrevista #1)**

As alunas entrevistadas vão acusando o egocentrismo inconsequente do nosso modo de estar no mundo que nos acomoda a um estado de sobrevivência mais do que a um de vivência. Este estado alienante domina o agir social ao mesmo tempo que se coaduna a uma lógica de rendição e acomodação.

Assim se compreende, tendo em conta a massa humana, quer a que beneficia quer a que, exponencialmente maior, sofre, os efeitos de tais princípios, a escassez de vozes que consideram a possibilidade de uma outra via ou, mais modestamente, as que consideram uma viragem no rumo do neoliberalismo – a versão mais radical do mercado livre - e das consequências que tal traria aos domínios da vida pública e, automaticamente, aos domínios da vida privada. Ora quando no momento presente, as cisões de um sistema que justifica a privatização dos lucros enquanto as perdas têm de ser assumidas por todos⁵, se revelam inquestionavelmente injustas de um ponto de vista social, a posição de acomodação tenderá, espero, ainda que tenuemente, a dar lugar ao início de uma insubmissão aos ditames de um discurso que ideologicamente se afigurava como seguro.

Esta desobediência vai-se arvorando quando constatamos o despejo a que foi relegado o sentido que o conceito de utopia encerra. Atente-se na constatação de um sujeito entrevistado relativamente à inércia e incapacidade de se pensarem novas utopias:

⁵ A intervenção do Estado português nos casos Banco Português de Negócios (BPN), Banco Privado Português (BPP) ou na empresa Cimpor revelam tal evidência. Esta pretensa regularização da actividade de grupos financeiros importantes assenta nos conselhos desinteressados de instituições supranacionais – o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Central Europeu. Estes pareceres patenteiam, ainda, uma tarefa aparentemente neutral que procura convencer a população do facto de o seu sacrifício e trabalho serem fruto de um compromisso com o bem comum (Torres Santomé, 2001). Ainda assim, apesar da contínua tendência da queda da Euribor, as famílias continuam a ver as suas taxas de juro cada vez mais elevadas. Da mesma forma, e apesar da concessão de crédito às micro, pequenas e médias empresas, a verdade é que estas continuam a ver negado o acesso ao crédito independentemente das facilidades propagandeadas pelo Governo. Neste contexto, os lucros divulgados, de cerca 2 168 milhões de euros (entre o 2º semestre de 2007 e o final do ano de 2008), dos quatro principais grupos financeiros privados (Banco Comercial Português, Banco Espírito Santo, Santander Totta e Banco Português de Investimento) são no mínimo escandalosos.

(Excerto 4 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Passado-presente) Hoje em dia assistimos a dois movimentos, parece-me a mim, por um lado, as pessoas que ainda querem salvar o velho e que estão a fazer enormes esforços para salvar aquilo que é velho e, por outro lado, assistimos a um grupo de outras pessoas, mais activistas, mais conscientes que tentam já construir o futuro. Mas o que me parece é que uma inércia, pelo menos em Portugal, que há sobre o passado, um *laissez-faire laissez-passer*, mas que apesar de tudo se traduz por um murmurar, um maldizer, uma indisposição, mas ainda por uma incapacidade organizativa para poderem apresentar novas propostas societárias, novas propostas que sejam viáveis e que ponham em conjugação os interesses individuais com os interesses colectivos e com os interesses do Estado. (...) Hoje em dia já não há utopias, as utopias praticamente morreram. Antigamente havia utopias, era o comunismo, era o socialismo, era o bem-estar do terceiro mundo, enfim as pessoas tinham algumas coisas por que acreditavam e lutavam, a democracia, etc. Hoje, perderam-se grande parte dessas utopias. Uma porque verificámos historicamente que elas afinal eram falsidades, não é? Mas não encontramos substituição para elas. **(2009: Sujeito #C, Entrevista #1)**

O sujeito denuncia a inércia de um presente que se arreiga na tentativa de preservar um passado e na frustração dos fiascos que este próprio passado historicamente revela. Interessantemente, na constatação das falácias, longamente diagnosticadas, da perseguição de uma sociedade ideal, Žižek⁶ defende a urgência da reinvenção da noção de utopia. Exactamente pela incapacidade de as formularmos conforme o sujeito entrevistado indicou. Um conceito de utopia, segundo o autor, que se desenhe tendo em conta o sem sentido da situação em que vivemos, que reconheça a escassez de meios para resolvê-la dentro das coordenadas do possível, que assegure um novo espaço que, na necessidade de sobrevivência, temos de inventar. A utopia, desta feita, de *ideal* passa a *urgência* que precisa de ser – forçosamente – imaginada como única solução.

Num momento em que as epistemologias dominantes salientam a incompatibilidade entre conhecimentos (Sousa Santos, 2007), a amnésia social agrega-se como consequência de um culto do positivismo que argumenta a irrelevância da história. Tal irrelevância ao implicar a supressão da consciência histórica obriga à morte das utopias (Giroux, 1981).

Sousa Santos alude, com as suas propostas, às soluções possíveis, que devem ser procuradas em novas visões culturais e políticas, onde a luta pelo princípio da igualdade seja conduzida a par com a luta pelo princípio do reconhecimento pela diferença. O mesmo autor

⁶ ŽIŽEK! (2005). Direcção: Astra Taylor. DVD: 71 minutos.

(2006a: 27) potencia um novo campo de possibilidades na crítica que faz à modernidade ocidental:

Em vez da renúncia a projectos colectivos, proponho a pluralidade de projectos colectivos articulados de modo não hierárquico por procedimentos de tradução que se substituem à formulação de uma teoria geral de transformação social. Em vez da celebração do fim da utopia, proponho utopias realistas, plurais e críticas. Em vez da renúncia à emancipação social, proponho a sua reinvenção. Em vez da melancolia o optimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo. Em vez da desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente auto-reflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda. Em vez do fim da política, proponho a criação de subjectividades transgressivas pela promoção da passagem da acção conformista à acção rebelde. Em vez do sincretismo acrítico, proponho a mestiçagem ou a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, com a investigação de quem hibrida quem, o quê, em que contextos e com que objectivos.

A este respeito, atente-se nas declarações de um dos nossos sujeitos entrevistados:

(Excerto 5 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Alternativas à globalização) As organizações não governamentais, as cooperativas, o comércio justo e muitas outras formas, por exemplo, os bancos de micro empréstimos, as micro-empresas são várias outras fórmulas que ainda não têm força, mas que apresentam propostas alternativas a esta globalização neoliberal. Embora tenhamos consciência que ela tem momentos diferentes, ou seja, na Europa estreitamente financeira ou nos Estados Unidos estritamente financeira, ela teve uma agudeza muito maior do que teria em África ou nalgumas ilhas do Pacífico. **(2009: Sujeito #C, Entrevista #1)**

O mesmo docente que antes constataria a incapacidade, dominante na sociedade coetânea, de pensar utopicamente, reconhece também exemplos de novas formas de movimentos sociais que representam soluções concretas ao campo de possibilidades de Sousa Santos (op. cit.).

Pese embora as circunstâncias, torna-se difícil auspiciar as surpresas que o futuro nos reserva, já que, neste preciso momento, vão sendo, simultaneamente, criadas condições para o ponto de viragem que poderá possibilitar uma “racionalidade que dê conta da diversidade epistemológica do mundo” (op. cit.: 16), ou então, pelo contrário, poder-se-á asseverar, ainda mais profundamente, um discurso conservador de direita que, ao alimentar-se dos medos sociais, consolida a regulação e controle na desculpa da manutenção da ordem e da eficácia.

Nesta ordem de ideias, a crítica de Sousa Santos à modernidade ocidental consubstancia-se na confrontação com os problemas modernos de igualdade, de liberdade, de fraternidade, de paz, isto é, verificamos o ainda e contínuo, agora mais acentuado, vazio moderno de soluções realistas, convenientes e adequadas (op. cit.).

No entanto, há que clarificar que a construção do porvir não se vai fazendo exclusivamente da escolha de um caminho em detrimento de outro. Na verdade, vivemos um momento que tem como uma das suas principais características a *ambivalência* (Bauman, 1999a) e, de facto, ambas as opções acima expostas vão trocando ideologicamente argumentos na busca de um discurso hegemónico que assegure ou mantenha primazias.

A realidade é o tecido no qual a ideologia imprime a sua cor. De acordo com a realidade que observemos, uma determinada ideologia será concebida (Paraskeva, 2000). Ora se a realidade não se apresenta diante de nós como algo uniforme e monolítico, muito naturalmente não existirá uma ideologia, mas sim *ideologias* que vão emergindo e invadindo as práticas discursivas - contudo, o tecido permanece constituído por uma cor dominante, aquela de um pensamento único que traduz a existência de um só mundo possível⁷.

Será, ainda assim, esta pluralidade de ideologias a responsável por confrontos que, de um modo dinâmico e inquieto, possibilitam reposicionamentos, umas vezes tácitos, outras nem tanto. Apple, aquando de uma das suas entrevistas a Paraskeva (op. cit.: 62, 63) oferece-nos uma imagem bem sucedida de tal fenómeno:

(...) em primeiro lugar, há a ideologia, e há ideologias – plural – que competem. E a realidade é como um *walkman* Sony e há inúmeras ideologias a serem difundidas em vastíssimas estações simultaneamente, ideologias de progresso, ideologias de classe, ideologias de género e de raça, e a questão fundamental é sabermos qual é a emissora que se encontra a difundir com o volume mais alto, para que se ouça com mais clarividência.

No entanto, apesar de todos possuímos a capacidade técnica para rodar um manípulo ou carregar num botão, nem sempre se consegue ultrapassar a salutar cacofonia da diversidade

⁷ O capitalismo procura apresentar-se, neste final de século, como único modelo possível de sociedade na organização, produção e distribuição de trabalho e riqueza, num cenário onde as responsabilidades do chamado Estado de bem-estar social vão sendo continuamente transferidas para o âmbito do sector privado (Torres Santomé, 2001). Com o auxílio das ideologias conservadoras e neoliberais, consegue-se implementar a mensagem de que a culpa pelas desigualdades sociais está a cargo do efeito da responsabilidade de cada pessoa. De facto, depender das dadas do Estado mais do que ser percebido como um direito, é encarado como um estigma (Bauman, 2004). Notem-se os exemplos do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção para constatar a evidência desta declaração.

ideológica, bem como perceber as tensões que, tantas vezes, penetram o interior da cada ideologia. O discurso dominante consegue, assim, impor-se hegemonicamente na eficácia com que se vai inscrevendo, manipulando e agindo *naturalmente* sobre o senso-comum de cada um de nós (Apple, 1999).

Esta imposição resulta tanto melhor quanto mais sedutora for a sua mensagem, já que diminui o atrito da resistência. Consequentemente, torna-se precioso, como avança Silva (2007: 7), saber desmontar uma pluralidade de significações, conceitos e usos que nos coíba de tombar num “relativismo absoluto que impede o entendimento humano e franqueia todo e qualquer tipo de prática”. O perigoso esvaziamento e branqueamento de certos conceitos históricos consequentes de uma abordagem mais leve ao hibridismo e à ambivalência do nosso momento, pauperiza a compreensão do real.

Exactamente para não cairmos nas armadilhas deste relativismo, há que empreender um trabalho crítico de desmontagem do *agora*, isto é, não basta apontar os erros que se tornam evidentes, devemos ainda, segundo Real (1986, *apud* Apple, 1997), compreender um conjunto de circunstâncias historicamente situadas e as contraditórias relações de poder que criam as condições nas quais vivemos. Condições que traduzem uma época em que, definitivamente, o capitalismo globalizado já não é opção, mas sim injunção.

Mais precisamente, e referindo-me ao trabalho concreto da linha investigativa educacional, há que provar e difundir a importância de uma análise *situada* de forma a compreender, entre outros acontecimentos, o modo como o neoliberalismo e as ideologias conservadoras orientam os sistemas educativos para, baseando-se na imposição de um pensamento único, reafirmarem os seus projectos como os únicos possíveis e válidos (Torres Santomé, 2001). Posição idêntica é assumida por um dos nossos docentes entrevistados para quem a ideologia neoliberal não só não se pode assumir como ‘única’, como está longe de ser a melhor opção social:

(Excerto 6 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Globalização e Neoliberalismo) Acho que é a pior das escolhas. Aliás, vejam-se os resultados. Nunca acreditei muito nela, e comecei com outras pessoas a desmenti-la e desmistificá-la quando foi do primeiro fórum social português há uns dez anos que falámos pela primeira vez disso, e depois também tive a oportunidade de ir ao fórum social mundial em Porto Alegre onde estas coisas já tinham sido anunciadas por pessoas muito mais capacitadas do que eu, que denunciavam não só os males em si para a economia mas também outros males que vinham neste embrulho, que era a forma como a mulher era tratada, a forma como o sexo era tratado, a forma como as outras raças ou as outras etnias eram postergadas, a forma como havia um

fundamentalismo religioso e como havia uma tendência de comunitarizar a sociedade. Não é comunizar, era comunitarizar, ou seja, dividi-la em parcelas com a pretensão de que isso era a forma legal, legítima e justa mas no fundo era parcelar as pessoas acabando por pôr umas contra as outras. (...) Mas hoje esta economia neoliberal não só tem esses efeitos secundários, que são gravíssimos, como também, tem outros efeitos que eu não sei se posso chamar secundários, que é por exemplo, a manutenção da capacidade da terra responder aos desafios que se lhe são impostos. E que são os desafios do futuro, ou seja, há uma angústia existencial relativamente à ecologia porque estamos cada vez mais confrontados com problemas ecológicos que têm de ser resolvidos. (...) Há uma angústia também militar atômica porque mantemo-nos com uma alerta de medo de armas nucleares que podem ir parar a más mãos, designadamente, às mãos de fundamentalistas religiosos, estou a lembrar-me do Paquistão e dos Talibãs. Há essa angústia, ou até, inclusive, do Irão, se lá estiver o presidente da república que lá está agora. E depois há múltiplas outras angústias que não podem ser resolvidas dentro deste contexto político-militar que levou, inclusive, à primazia das multinacionais sobre os governos dos próprios estados e tem de se encontrar uma outra solução. **(2009: Sujeito #C, Entrevista #1)**

Conscientemente, o sujeito em questão vai apresentando um contexto onde se patenteia a sua repulsa pelo modo como uma ideologia neoliberal globalizante vai postergando determinados grupos, conceitos e conhecimentos em detrimentos de outros numa constante arrogância cultural, económica e social com consequências, além das mais evidentes, de natureza ecológica ou militares gravosas para o futuro da humanidade.

Neste mesmo contexto, que engloba uma complexa e abrangente rede de relações, torna-se profundamente pertinente a chamada de atenção de Apple (1999) para *situarmos* o conhecimento que ensinamos, *situarmos* a escola como um mecanismo de preservação e distribuição cultural e económica, bem como, as relações sociais que dominam a sala de aula, e por fim, *situarmo-nos*, a nós, enquanto elementos activos dessas instituições. Em que sentido? Não será partindo desta condição que mais facilmente reconheceremos que, não obstante o espaço escolar ter uma dimensão transformadora, este tem reproduzido mais do que transformado?

Naturalmente não se consegue ignorar a problematização que advém das relações entre a educação e a estrutura económica – e conseqüentemente, as ligações resultantes entre conhecimento e poder. Importa, contudo, acrescentar que esta perspectiva se torna incompleta se não complementarmos esta análise económica com uma abordagem que se incline mais fortemente para uma orientação cultural e ideológica, a fim de compreender os modos complexos com que as tensões e contradições sociais, económicas e políticas são *mediadas* nas práticas concretas dos educadores quando desempenham as suas funções (op. cit.). O enfoque

desta problemática deve, também, residir entre as mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual – fortemente classista, racista, sexista e individualista – e a formação de uma consciência crítica dos indivíduos nessa sociedade (Torres Santomé, 2008).

No entanto, a conformação de muitos na antevisão de um discurso derrotista e neoconservador é real e palpável. De facto, mesmo depois de tantas vezes denunciados os equívocos da convicção do último modelo de ser humano, pergunto-me se a fantasia de Fukuyama⁸ não prospera, hoje mais do que nunca, em cada um de nós, quando aceitamos tão resignadamente o estado de irresolução e, assim, de condenação que os problemas da sociedade parecem sofrer.

Desta forma, quase de um modo antagónico, se entende o cariz excepcional que envolveu a eleição do quadragésimo quarto presidente dos Estados Unidos da América, Barack Hussein Obama. A escolha – à escala global, metaforicamente falando – deste homem, ou melhor ainda, do que ele representa – uma miríade de redes semânticas complexas –, alicerçou-se num discurso destruidor do pessimismo que castigava diariamente uma vivência aclamadora de um novo rumo. Tal patenteia-se no optimismo de múltiplas possibilidades da expressão lapidar – *Yes, we can!*.

O *mundo plano*⁹, onde a apologia das oportunidades de sucesso individual vigora, parece comprovar-se com o primeiro bi-racial na Casa Branca. Além do mais, e este facto reveste-se também de uma importância bastante significativa, Obama protagonizou uma renhida disputa pela nomeação do partido democrático durante as primárias, com uma mulher, Hillary Clinton. Representantes de dois grupos de vozes silenciadas e domesticadas, ao longo de séculos, concorriam agora, par a par, à cadeira de poder da mais poderosa nação do mundo.

Contudo, mais do que aquilo que o indivíduo é, importa aquilo que Obama começara a representar para a sociedade norte-americana, e também para o mundo – a esperança de uma mudança. Assim, mais do que com o sucesso individual, as últimas presidenciais norte-americanas elegeram um indício onírico – ainda que este fosse magnificamente bem montado

⁸ A fantasia em questão diz respeito à crença de Fukuyama (2007), diante da derrocada do socialismo, na democracia liberal ocidental como ponto culminante do governo humano, traduzindo assim o final da evolução da história.

⁹ A expressão aponta para a obra de Friedman (2006), *O Mundo é Plano*, que aborda o tema da globalização no apontamento das suas vantagens e a apologia da possibilidade de diminuição da pobreza e injustiça globais.

por uma campanha de apoios milionários, a estratégia ideal de conquista dos *media*, diga-se de passagem.

Um aspecto pertinente a reter é que a paixão primária carregada pela noção de *neurose ocidental*, continua, como sempre, imortal. O próprio Obama personifica essa paixão, apesar da incógnita ao nível da mudança que o seu país e o mundo poderão observar. Ash (2009) descreve-o eficazmente:

O grande tema da sua vida até agora – incluindo a literatura que sabemos ter lido mais intensamente, o seu melhor livro (*Dreams from My Father*) e o seu, até agora, mais grandioso discurso (o discurso sobre a “raça” proferido em Filadélfia) – é a mistura de múltiplas identidades numa América que finalmente se apaziguará consigo própria. Ele não só é, mas apresenta-se, conscientemente, como apoteose do sonho Americano. Ele promete não apenas transcender, a longo prazo, a contradição fundacional dos Estados Unidos entre liberdade e escravatura, mas também preparar a América para uma nova ordem de diversidade étnica. A sua família directa, Michelle e as suas filhas personificam já o primeiro: o dia de chegada de uma família negra à Casa Branca. A diversidade quase enciclopédica da sua extensa família, cujas línguas faladas englobam o indonésio, francês, cantonês, alemão, hebreu, suaili, luó e igbo representa o último.

Ainda assim, podemos contestar a essência deste desejo de mudança que, aparentemente, disseminou no discurso público, na constatação do seu cariz tão particularmente dual – a avidez com que a mudança é desejada faz-se acompanhar, simultaneamente, da dimensão em que é rejeitada. Desta forma, podemos colocar a questão de saber a *quem* interessa a realização ou rejeição de mudanças. Quem está por detrás destes querereres e quem se coaduna a eles na manutenção ou possível alteração de vontades, num panorama social onde o jogo da individualização, segundo Bauman (2000), parece ser um irremediável destino?

Adicionalmente, a procura do papel da Europa e dos europeus neste contexto de mudança também se acha pertinente. Uma Europa descentrada, que a partir da década de 50 do século passado era espectadora de “uma história mundial que já não era a história mundial da Europa” (Freyer, 1969 *apud* Sloterdijk, 2008), mas que ainda assim foi reclamando e reclama, hoje mais do nunca, aos europeus a aprendizagem, mesmo que “prenhe de risco”, do “texto do seu papel no mundo” (op. cit.: 26). Essa reclamação – da qual a União Europeia é o expoente máximo – é empreendida por uma política de máximos, um processo original de somatório de máximos, que se consolida numa lógica de inclusão e, similarmente, de exclusão,

podendo ser, exactamente por isso, um somatório, também, de mínimos. Sloterdijk (2008: 28) salienta que no “essencial, esta vontade de máximo – ou de combinação de máximos –, característica da época moderna, submete o mundo como um todo à forma da experimentação, e continua vinculada à sua busca mesmo quando o experimentador se sinta por momentos desconcertado com as consequências secundárias catastróficas”.

Assim, que rumo assumirá esta Europa diante de uns Estados Unidos da América alegadamente *rejuvenescidos* de ideais? Confirmar-se-á a sua lateralidade ou sairá consolidada – a Europa – pelo facto de os “os novos centros de acção” se traduzirem em “laboratórios históricos nos quais os motivos do maximalismo europeu foram experimentados exaustivamente e testados segundo vias de optimização concorrentes (op. cit.: 29)”? E o que resta do mundo? Qual o poder das suas vozes? E o que resta do mundo, com aquilo que de pior o caracteriza, não estará também presente nesta América revigorada, tal como nos países que nuclearmente ou nas suas franjas formam uma Europa unida? O peso destas vozes não será semelhante ao poder de vozes mais distantes mas igualmente inaudíveis?

É exactamente neste silêncio que o *nós* do Ocidente – um Norte simbólico que representa o colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória – se torna *nós e eles*. *Eles* de um Sul Global, metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo (Sousa Santos, 2006a).

Quem, então, mais se importa com a mudança?

Do ponto de vista ocidental, há aqueles que rejeitam a mudança e insistem na manutenção do estado de coisas actual – são aqueles que experienciam o privilégio da mobilidade, escapando à solidez do espaço. Aqueles que enformam uma minoria e conseguem acompanhar a nova liberdade do capital sem amarras locais e se tornam, assim, plenamente *globais* (Bauman: 1999b).

De facto, o mundo ocidental nunca como hoje viveu a prosperidade e a abundância. E assim, neste contexto, há aqueles que desejam a mudança em troca da paz de espírito que daí possa advir. Um desejo que apazigua, mais do que efectua, devido à condenação de “invejar as coisas e aspirar à sua substancialidade” (Sloterdijk, 2008: 19). O *transcrescimento do existencialismo em consumismo* permitiu ao ser humano tornar-se parasita do ser. Anestesiados por um frenesim processonário entre casa, carro, *shopping*, carro, casa, e anualmente casa, hotel, casa - estes são aqueles que têm negado o acesso a uma *extraterritorialidade* elitista ainda

que a localização a que se vêm obrigados não seja equivalente a uma degradação social¹⁰. A palavra de ordem que se impõe para estes *localizados* não é a palavra *decisão*, mas antes a palavra *vivência* (op. cit.: 22):

Que vida vamos experimentar? Que avião reservar? Estamos desenraizados porque temos que escolher entre catorze tipos de molhos. O mundo é um menu, quer dizer, temos de encomendar sem desesperar. Este é o fundamento da condição pós-moderna. Só tens esta vida, portanto devora-te a ti próprio, não deixes sobras, as sobras vão para o saco de plástico preto. Navegamos no oceano dos apetites, a disponibilidade para a vivência aboliu as fronteiras do mundo.

A prosperidade e a abundância ocidentais encontram-se imensamente hipotecadas pela sentença a que obrigam – uma escandalosa frivolidade. O empenhamento material do Norte torna-se, então, o mal menor pois, por esta altura, grande parte da dívida moral havia de ter sido já liquidada. Sobre esta questão, note-se as conclusões alcançadas de um sujeito entrevistado relativamente ao acto de consumo que invade o nosso dia-a-dia:

(Excerto 7 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Consumismo) O excesso material que temos em casa é uma coisa absurda! E começo a pensar nos objectos que tenho em casa, não é que compre tudo, também às vezes me dão, e começo a entulhar. Em vez de ter uma sala limpa branca com um sofá e almofadas, não, tenho uma estante cheia de jornais velhos que não servem para nada. E a roupa... comprar roupa só por comprar. Agora falemos nas mulheres mas sei que há muitos homens exactamente iguais, do estilo: sinto-me deprimida por isso vou comprar uns sapatos e saímos com a falsa sensação de estarmos preenchidos... mas não. Seria importante... as pessoas avaliarem mais este tipo de depressão pequenina e controlarem-se. Acho que para manter uma identidade credível, que é aquilo que nos falta agora... Devíamos exactamente ser fortes e tentar resistir a estas coisas que a globalização nos trouxe. Basicamente comprar compulsivamente é algo que nos torna um bocadinho desumanos porque se pensarmos de onde vêm as coisas... Acho que devíamos pensar um bocadinho mais nisso. **(2009: Sujeito #A, Entrevista #1)**

A aluna entrevistada consegue descrever os actos de consumo que invadiram as nossas acções quotidianas e que tão bem ilustra a *escandalosa frivolidade* caracterizadora do nosso

¹⁰ Impossível não lembrar Žižek (2006: 30) na descrição que faz da classe média como dupla oposição entre os extremos que enformam a realidade social, por um lado, os plenamente globais – “as poderosas multinacionais desenraizadas e antipatrióticas” -, por outro, os faticamente locais – “os imigrantes excluídos e pauperizados e habitantes dos guetos”. Na explicitação elaborada desta «não-classe», o autor afirma que “a «classe média» baseia a sua identidade na exclusão destes dois extremos que, quando se confrontam directamente, nos proporcionam a quintessência de um «antagonismo de classe»” (2006: 30).

tempo. Uma frivolidade que assume consequências danosas no momento em que substituímos a essência de ser pela superficialidade sobrevalorizada do ter. A mudança, neste contexto, na consubstanciação e manutenção desta superficialidade.

Do ponto de vista do Sul, há aqueles que abraçam a mudança na valorização da perspectiva do seu conhecimento - aqueles que, durante imenso tempo, viram as suas vozes sujeitas e lutam contra um contínuo “desperdício de experiência” (Sousa Santos, 2006a: 114). Há, ainda, os plenamente *locais* que desejam a mudança naquilo que a *extraterritorialidade da elite* quer que a *territorialidade forçada do resto* deseje¹¹ (Bauman, 1999b). Há depois aqueles que, desde a situação extrema, desejam a mudança na derradeira motivação da sobrevivência.

Note-se, a este respeito, o exemplo dado por um dos sujeitos entrevistados:

(Excerto 8 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Trauma) É como os habitantes da Palestina ocupada. Vivem permanentemente num estado de trauma. Para nós que vamos para lá é que um trauma. Eles já vulgarizaram o trauma. O que não quer dizer que não vivam uma vida profundamente traumática: bombas a cair todos os dias, as nossas casas a serem destruídas, o nosso vizinho a ser morto, etc. Embora as pessoas para sobreviverem tenham que digerir isso, não é uma situação de forma nenhuma normal. (2009: Sujeito #C, Entrevista #1)

Um exemplo verdadeiramente demonstrativo da constância do trauma e do modo como se relativiza as situações limites de sobrevivência. De facto, quão diferentes são assim as experiências individuais de vivência do espaço e, conseqüentemente, do tempo. Os habitantes do Sul – seres obrigatoriamente locais - são “esmagados pela carga de uma abundância de um tempo redundante e inútil”, ao passo que os habitantes do Norte – seres privilegiadamente globais – vivem “num presente perpétuo”, pela transposição instantânea de qualquer distância (op. cit.: 96). A compressão tempo-espaço, segundo Harvey (1989, *apud* Sousa Santos 2001), o processo social pelo qual os fenómenos se aceleram e difundem pelo globo, evidencia as diferentes conjunturas que resultam do processo de globalização e as conseqüentes mobilidades ou imobilidades espaço-temporais.

Assim, é neste quadro de características múltiplas que a globalização deve ser entendida enquanto fenómeno que “tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão

¹¹ Note-se, a título de exemplo, o pormenor particular apontado descontraidamente por Friedman (2006) que consiste no facto de operadores telefónicos indianos adoptarem nomes – primeira marca verbal da nossa identidade – ocidentais no sentido de veicular um à-vontade maior com clientes americanos ou europeus.

são idênticas às que promovem a uniformidade do globo” (Bauman, 1999b: 8). Compreende-se, então, que a percepção deste fenómeno, numa substantivação singular, é, no mínimo, insuficiente. Sobre esta questão, atente-se na reflexão de uma das docentes entrevistadas:

(Excerto 9 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Globalização) É uma ideia interessante. Sempre que falamos de globalização, falamos do ponto de vista do 1º mundo, do ponto de vista que conhecemos. Mas há outros mundos... O que chamam de 4º mundo que é o 3º dentro do nosso. Ou o 3º mundo... Quando falamos de computadores, centros comerciais, todo este tipo de coisas que todos temos ou desejamos ter, esquecemo-nos que há pessoas que hoje em dia sobrevivem com menos de um dólar por dia, que não têm água, não têm comida, não têm casa e, evidentemente, não têm computador nem centros comerciais... Quer dizer, a globalização é isto, uma mentira muito grande... E está muito bem designá-la no singular porque assim todos nos convencemos que somos todos iguais e que está tudo igual em todo o lado, no que diz respeito ao sexo, à raça, à religião e, àquilo que é mais importante, ao dinheiro. Mas se pensas um pouco, tu apercebeste que isso não é verdade... Só o é do ponto de vista dos ricos que vivem neste sistema. Felizmente o mundo em que vivemos é muito mais rico, não de riqueza económica, mas de riqueza cultural... Por isso acho que é muito interessante esta reflexão.
(2009: Sujeito #E, Entrevista #1)

De acordo com o excerto da entrevista, a enunciação do fenómeno de globalização no singular oferece uma aparente e falsa sensação de bem-estar totalizante que mascara o reverso da moeda que este fenómeno acarreta – a miserabilização e exploração de vidas e recursos que facilmente se tornam dispensáveis.

A naturalização e domesticação do conceito de globalização enquanto fenómeno *linear e inequívoco* é intencional já que, enquanto discurso que relata a *história dos vencedores*, procura impor-se a uma pluralidade de discursos que atestam uma “constelação de diferentes processos de globalização e, em última instância, de diferentes, e por vezes contraditórias, globalizações” (Sousa Santos, 2001: 61). Este discurso dos vencedores procura ganhar terreno no domínio do senso comum, fazendo sobressair a ideia de nivelamento entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento e aclarando o facto de não mais fazer sentido a distinção entre Norte e Sul. Sousa Santos (op. cit.: 59), conseqüentemente, insiste na divulgação desta falácia:

Se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da

população mundial, enquanto retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados.

Na verdade, a insolvência de tantos dos dramas da nossa contemporaneidade reside não só nesta diversidade de desejos de mudança e diferentes vivências de globalizações, que se multiplicam nos indivíduos dispersos pelos dois hemisférios, que apesar de tangíveis são também simbólicos, mas sobretudo, pelo facto de não conseguirmos procurar soluções que se baseiem na crença de um colectivismo utópico, já que o homem está simplesmente destinado a ser indivíduo. Bauman (2000: 31) explicita claramente esta fúria de individualização:

Resumidamente, a 'individualização' consiste na transformação da 'identidade' humana de um 'dado' em uma 'tarefa' e na responsabilização dos actores pela execução de tal tarefa e consequências (e efeitos colaterais) das suas performances. Por outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia *de jure* (quer a autonomia *de facto* tenha ou não sido também estabelecida).

A dinâmica e a mudança do conceito de individualização são longas e contínuas e estão longe dos primeiros tempos da era moderna que reclamava a *emancipação* do homem do enredo coercivo da dependência, vigilância e imposições comunitárias (op. cit.). Perigosamente avançamos para uma condição incerta, onde a confiança impulsionadora de empreendimentos humanos foi cedendo lugar à obrigatoriedade da *tarefa* de individualização. A fuga a esta condição não está prevista. As pessoas, cada vez mais envolvidas por um ideal paralisante, recusam a sua participação em projectos a longo prazo e empenham-se em fruir uma transitoriedade promissora de uma maior variedade de vivências. A realidade humana imbuí-se, assim, de uma contradição interna entre o desejo pela segurança do convívio das relações humanas e o desejo de permanecer, ainda, na fluidez, de forma a evitar as tensões e imposições que possam agrilhoar a nossa liberdade (Bauman, 2003).

Neste sentimento contraditório germina, irremediavelmente, o sentimento de culpa, que a individualização, na transformação da identidade humana numa *tarefa*, consolidou. Esta circunstância serve idealmente os preceitos neoliberais que se impõem globalmente, por exemplo, nas máximas que manuais e livros de pensamento positivo e auto-ajuda divulgam tão comumente. Os homens e mulheres desta era fluida não têm mais ninguém a quem culpar pelas suas decepções ou dificuldades, ainda assim, como Bauman (2000: 34) afirma, tal não

significa que haja alguma forma invencível de se proteger contra os sentimentos de frustração já que:

(...) se adoecem, assume-se que tal aconteceu por não serem suficientemente resolutos e eficientes com a sua saúde; se permanecem desempregados, é porque não aprenderam as técnicas em vingar numa entrevista ou porque não tentaram o suficiente para encontrar emprego ou porque são, pura e simplesmente, adversos ao trabalho; se não têm certezas dos prospectos de carreira e se se agonizam com o futuro é devido a não serem suficientemente bons a fazer amigos e influenciar pessoas e falharam em aprender e dominar, como deveriam, os modos de exprimir-se e impressionar outros. Isto é, a qualquer nível, o que lhes é dito actualmente ser o facto e aquilo que acabam por acreditar, de tal forma que, agora, se comportam como se isto fosse, a verdade da questão.

Nem sequer as contradições de um mercado agressivo (café descafeinado, cerveja sem álcool, cigarros sem nicotina, batata-frita *light*, ginástica passiva) conseguem apaziguar um sentimento de contínua insatisfação, deleitando-se, isso sim, no perpetuar uma satisfação momentânea em indivíduos cada vez mais desprovidos de ideais de cidadania.

Saber decifrar a sociedade onde nos inserimos equivale a decifrar o nosso lugar nela. O conhecimento que possuímos para tal empreendimento depende da interpretação que fazamos desse mesmo conhecimento. Só assim conseguimos alcançar o que está para lá do *conhecimento oficial*. A correcção ou incorrecção da nossa interpretação, se é que existe uma interpretação correcta, liga-se a um aspecto fundamental da nossa existência – saber que lugar fazemos nela ocupar a ética e a epistemologia. Gostaria de pensar que a primeira precede a segunda, apesar de as leituras resultantes do momento presente apontarem, desde logo, para o negar desta aspiração.

Por que razão se despe a eficácia produtiva do humano das dimensões éticas, morais e do culto de humanismo (Nussbaum, 1997)? Se a responsabilidade que, ideologicamente, nos é exigida procura a valorização do indivíduo na sua eficácia produtiva, onde fica a sua responsabilidade moral que forma os primeiros passos na assumpção de diferentes formas de maior participação social? Presa à necessidade de lutar por causas que possam ainda ser ganhas? Ora a história incessantemente nos mostrou ser a luta por causas perdidas a razão do avanço do mundo.

Ironicamente, no entanto, são estas as razões que sempre apaixonam os indivíduos. Quem não deseja participar numa causa maior seja ela o fim da pobreza, o reconhecimento da

igualdade entre os povos ou a salvação ecológica do mundo? No entanto, o envolvimento que estas causas implicam faz-se desde uma plataforma de razoabilidade.

Note-se que a ponderação da esmola que se entrega ao pobre estendido na rua é simultaneamente – quando o não é inversamente – reconfortante para o pedinte tanto como o para o benfeitor. E tal não se relaciona apenas com o facto, e fazendo a ponte com Bauman (1999b) relativamente às figuras do turista e do vagabundo, de um ser o *alter ego* do outro. O turista acabará por partir e tornar-se benfeitor no seu local com o mendigo, este já familiar, que dorme à sua porta, e que assegura com a esmola e a ajuda aceites uma melhor sensação de dever cumprido. Acreditamos que o altruísmo seja real na medida em que a inquestionabilidade do acto o é. Esta equivalência termina quando a sensação de dever cumprido começa insuportavelmente a ser corroída.

A ponderação da nossa responsabilidade começa a agudizar-se. Na relação com o *outro*, qual o comprometimento para com aqueles que não conhecemos? Sou pensável num mundo sem o *outro*? Sobre que *nós* recai a responsabilidade? Quais as obrigações para com aqueles que, distantes ou ao nosso alcance, não conhecemos? Quem, num tempo de pobreza e guerra, vale e quem não vale? Quem é publicamente merecedor da nossa dor ou luto? No fundo, sobre que sujeito recai o nosso afecto e que *outro* se torna dispensável?

Às interrogações colocadas por Buttler¹² acrescentam-se outras que nos mostram a evidência de não dever ser apenas o conhecimento o alvo da nossa interpretação. O afecto deve também passar por esse escrutínio. O que sentimos afectivamente e consequentes actos morais são também controlados a partir de plataformas de legitimidade ou ilegitimidade. Estes quadros referenciais baseiam-se na imposição de um distanciamento que anula as nossas respostas afectivas e invisibiliza aqueles que queremos dispensáveis.

Os meios de comunicação são eficazmente responsáveis pelo auxílio que prestam na imposição dessa distância. Notemos como moldam diferentes atitudes emocionais face, por exemplo, à violência. São estes meios que revestem de dignidade os caixões patrioticamente embandeirados, ilustrados com a dor comedida de uma família apresentável. A raiva e o despudor da irracionalidade daquelas que não controlam o sofrimento, mas ainda se querem *visíveis*, permanecem inacessíveis ao público geral. Em contrapartida, o *outro* dispensável é

¹² Algumas questões foram levantadas na conferência proferida por Judith Butler intitulada "Corporeal Conditions of Global Responsibility", inserida no Ciclo Crítica do Contemporâneo, Conferências Internacionais, a 16 de Outubro de 2008 em Serralves.

apresentado não com a solenidade da morte mas com a fúria vingativa e ameaçadora que a acompanha e que bestializa o humano.

Curiosamente, a Internet, marca da nossa *sociedade em rede*, cria muitas vezes um contrabalanço na interpretação a que os restantes meios comunicacionais, tantas vezes, induzem. Os escândalos resultantes das humilhações e torturas a que prisioneiros de guerra são submetidos acabam destacados no telejornal ou nas capas de jornais e semanários, só depois de serem postados impudicamente na Internet. Ironicamente, acaba-se por revestir de *pessoalidade* quem se queria ver silenciado, ainda que tal se deva à ainda ineficiência no total controlo deste instrumento global de comunicação¹³.

Interpretar o que sentimos implica, então, alterar o que sentimos. A percepção da nossa responsabilidade global conseguirá alicerçar-se na combinação, segundo Butler, de três aspectos fundamentais que não podemos deixar de relacionar com o raciocínio equacional de Sousa Santos (2006a). Assim, a cedência ao pedido de Butler para constataros uma moldura interpretativa – *interpretative framework* – possibilitará vislumbrar a equação de raízes e opções que Sousa Santos (op. cit.) advoga como fundamento para a construção social da identidade e compreensão das teorias da história da modernidade ocidental. Seguidamente, a relevância da interdependência entre nós – *interdependency among us* – permitirá, na compreensão da assimetria perigosa que a equação moderna de raízes e opções manifesta, redescobrir novas formas de insubmissão e indignação públicas. E finalmente, a importância de uma transferência de perspectiva – *deslocation of perspective* – conseguirá dar visibilidade ao facto de a nossa condição viver um período transicional.

A postura árdua e crítica de tentar deslindar a nossa condição enquanto indivíduos e cidadãos perante a sociedade actual reveste-se de pertinência acentuada quando procuramos o papel de uma das suas principais instituições – a educativa. As escolas são os espaços de eleição na aprendizagem da vida social e na promoção e distribuição cultural, logo, económica,

¹³ Note-se curiosamente a constatação de uma das alunas entrevistadas:

(Excerto 10 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Tecnologia) Em relação a isso agora lembrei-me de uma coisa que acho bastante pertinente... Estas pessoas que são *locais*, e agora falando da homossexualidade, para eles as novas tecnologias são fundamentais. Uma pessoa vai à internet, sabe de tudo, informa-se de tudo, vê que há mais pessoas assim, sei lá, não é... só queria referir isto. Estávamos a falar da tecnologia e é irónico ver como neste caso é tão importante. **(2009: Sujeito #B, Entrevista #1)**

Relativamente à dificuldade sentida pelas pessoas com uma identidade diferente da heterossexual e ao modo esta se consegue desnudar no pano de fundo que fenómeno da globalização apresenta, as novas tecnologias de informação e comunicação revelam-se uma alternativa viável à ausência de informação (e discriminação), tantas vezes, sentida na escola.

também. Enquanto extensão da cultura dominante, esta promoção e distribuição carregam desigualdades na hipoteca que obrigam a escola a fazer ao mundo do trabalho. A grande questão é que na escola os vértices desta moldura tripartida explodem, em muitos casos, mutuamente.

Devido a esta relação e com base num discurso de eficácia, de standardização e de controlo, as instituições educativas sofrem uma tendência cada vez mais disciplinadora, tecnocrata e refém da tecnologia. Veja-se a este respeito o seguinte excerto de entrevista:

(Excerto 11 – Categoria: Contemporaneidade; Subcategoria: Tecnologia) Ora bem, essa escola é a escola dos tecnocratas. É uma escola máquina, de fazer meninos ou meninas, e é uma escola empresa. Empresa onde o que se mede é o que se ganha e o que se perde e não a cultura que se adquire. A tecnologia que é muito importante para compreender o mundo moderno, para se avançar no mundo moderno, não dá bases éticas nem bases culturais que não se podem ir buscar ao computador. As bases éticas as bases culturais, a cultura da história, dos valores não estão no computador. Isso tem que ser os professores... e os currículos que os professores têm que ministrar é que podem dar aos alunos, senão temos alunos desenraizados. **(2009: Sujeito #C, Entrevista #1)**

O sujeito entrevistado reflecte sobre um dos aspectos incontornáveis e que hoje serve de apanágio ao nosso sistema de ensino – a modernização tecnológica. Sem querer menosprezar as vantagens que as novas tecnologias de informação e educação potenciam, o docente denuncia o perigo de apresentá-las como tábua de salvação para todos os males e problemas que, hoje, o ensino atravessa e as escolas vivenciam.

Ironicamente, apesar da evidente modernização e avanço tecnológico, as instituições escolares são repetidamente o alvo mais cómodo e preferido para os meios de comunicação na explicação das falências da vida em sociedade (Sánchez Bello, 2006). Daí que se torne pertinente o modo como se pode fazer ver a esta sociedade que a instituição escolar compete, neste momento, com diversas formas de aculturação e, assim, os seus filhos, contrariamente ao que se possa pensar, desenvolvem destrezas que não são testadas pelos conteúdos educativos da escola (op. cit.). Sánchez Bello identifica essas formas alternativas no acesso à internet e aos infindáveis canais televisivos, no manuseamento cada vez mais precoce de instrumentos ligados às novas tecnologias de informação, nas revistas e segmentos jornalísticos cada vez mais apropriados à idade dos jovens e crianças (op. cit.). Esta variedade cultural, e suas respectivas diversidades interpretativas, passam a constituir um grande desafio à escola, já que a “variedade de interpretações culturais com as quais convive a infância e juventude constitui um grande

desafio para a escola, porque a influência que exercem os novos meios para divulgá-las é muito mais atractiva que o modelo escolar que vivem” (op. cit., 2006: 61).

De que forma se consolida a construção de uma identidade individual nesta realidade tão multifacetada? De que modo a nossa interacção, enquanto educadores, interfere num processo que no que diz respeito a crianças, adolescentes e jovens adultos se encontra em fase de construção? Tornar-se-á mais fácil este trabalho de construção identitária a quem vê negado o acesso à realidade multifacetada acima descrita? E se este processo, conforme acresce a referida autora, se reveste de tamanha complexidade para qualquer um, o que pensar, então, quando nos referimos a mulheres, imigrantes ou homossexuais? A propósito de tal complexidade, atente-se no desenrolar do discurso de uma docente entrevistada:

(Excerto 12 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Sexualidade) Quando tu és adolescente o melhor para ti é seres igual a todos os outros. Não ser nem mais alto, nem baixo, nem mais magro, nem mais gordo, vestir-se como todos os outros, com as mesmas calças, as mesmas camisas porque todo aquele que chama a atenção dentro do grupo é imediatamente insultado, quando não lhe batem, e claro, é expulso do grupo por ser diferente. Acontece que há pessoas que se sabem diferentes, desde pequenos, sabem que são diferentes e não se importam de enfrentar isso... há pessoas que são muito mais fortes! Mas a maior parte das pessoas não quer diferenciar-se do resto da maioria. E creio que a sexualidade é mais um desses pontos... Nem mais, nem menos. É exactamente igual. Os alunos não reflectem sobre isso. E aquele que tem claro que a sua identidade sexual é diferente corre o risco de que o expulsem do grupo, de que se riam dele, de que o insultem e em última instância ser perturbado, ser posto de lado por todos. Então creio que a maioria se se apercebe dessa sexualidade diferente oculta-a, vive no armário permanentemente. Quando alguém é diferente de ti tens sempre duas opções: entendê-lo ou, pelo menos, ignorá-lo; ou atacá-lo directamente. Porquê é que atacam esse tipo de pessoas normalmente? Creio que é porque têm algo que ocultar. Quer dizer, se eu te conheço e me pareces muito inteligente e te ataco é porque acho que tu és mais inteligente do que eu. Esta é a verdade... por inveja. Não creio que haja outra opção. Portanto, se alguém manifesta uma identidade e sexualidade distinta daquela que deve ter, da heterossexual que é a única verdade válida.... Ainda por cima há que ser branco, rico, bonito, alto... há poucas pessoas que cumprem estes requisitos! E a maior parte dos que os têm, têm vidas tristíssimas... É muito difícil... tudo o que nos mandam fazer! E porque é que nos mandam fazer? Pois tem de ser assim enquanto pertences a esse grupo adolescente ou pré-adolescente. **(2009: Sujeito #E, Entrevista #1)**

A escola que deveria, no entender da docente entrevistada, a partir de logo, ser um lugar que permitisse espaço para que as crianças, adolescentes e jovens adultos que se sentem diferentes na sua identidade sexual, assim como em qualquer outra categoria identitária, se assumissem como são, começa por ser o espaço, que fora do domínio do privado, obriga à sua

ocultação numa questão de sobrevivência. A docente oferece evidência de várias estratégias de sobrevivência num contexto onde a identidade heterossexual e branca se apresenta como verdade mais válida.

Uma escola que se queira comprometida com uma visão mais progressista da educação terá de redefinir criticamente o conhecimento a partir de perspectivas heterogêneas e identidades dos grupos sociais desfavorecidos num processo que terá de ultrapassar o discurso da *inclusividade* e colocar a ênfase nas relações e na pluralidade de vozes como estratégias centrais na produção do conhecimento (MacCarthy, 1990 *apud* Torres Santomé, 2001).

A escola pública abarca uma miríade de sujeitos com realidades completamente distintas integradores de uma sociedade que, segundo Bauman (2004: 6), “tornou as identidades sociais, culturais e sexuais incertas e transeuntes, [e] qualquer tentativa de ‘fixar’ o que se tornou líquido pelas políticas de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída”. Uma questão que para o docente entrevistado se envolve de uma complexidade de difícil resolução:

(Excerto 13 – Categoria: Escola; Subcategoria: Função da escola) Mas isto tem a ver, também, com os problemas pedagógicos e do ensino, porque estamos face um novo desafio pedagógico, e um novo desafio para o ensino a nível global, porque o ensino tem de dar respostas locais, mas também tem de capacitar as pessoas para um mundo muito mais largo, ele tem de, por um lado, manter certos saberes clássicos, certos saberes que são tradições dos próprios povos porque eles precisam de ter identidade, e essa identidade não se pode perder, mas por outro lado precisa de abrir pontes e criar auto-estradas para as pessoas perceberem o mundo que vem aí, e que muitas vezes nós não vislumbramos... mas sabemos que temos de ter uma auto-estrada e uma ponte para depois lá chegar. **(2009: Sujeito #C, Entrevista #1)**

O passo da entrevista acima transcrito patenteia de um modo claro a encruzilhada em que o mundo escolar se encontra e que representa, hoje, o verdadeiro desafio – estarmos aptos para receber e perceber um mundo de contínua diversidade, sabendo quem somos e de onde viemos.

Ainda assim, quando constatamos a inclinação da maioria das instituições educativas, verificamos que a tendência, através do controlo de práticas e do currículo, para a contínua tentativa de *fixação* que aparentemente estabiliza o risco de incerteza numa sociedade cada vez mais complexa, se apresenta como a solução mais simples ao desafio acima apresentado. Compreensivelmente, do ponto de vista do discurso hegemónico, os constructos do discurso

educativo e curricular procuraram amenizar esta complexidade e diversidade social desde uma posição de tolerância – posições celebratórias que devem ser combatidas (cf. Macedo, 2004; Steinberg, 2006, McLaren, 2007; Torres Santomé, 2008). Uma tolerância que mascara um discurso de arrogância, a partir do momento em que a diferença não se aceita efectivamente, mas antes se permite oportunamente.

Assim, na sociedade, e logo na escola, também, assistem-se a nichos identitários, cada vez mais multiplicados, que não conseguem desenvolver reconhecimentos e partilhas. Está aberto o caminho para o pânico moral que caracteriza a *sociedade de risco* e se desenvolve a partir do momento em que os ideais comuns e os estilos de vida que serviam de modelo e apreciação do que devia ser a convivência e o estilo de vida a uma comunidade se tornam constantemente flutuantes (Torres Santomé, 2001). A escola pública é hoje, também, cunhada com a designação *de risco*. É interessante, a este respeito, atentarmos nas reflexões do professor entrevistado que vão discorrendo sobre conceito de risco que representa o esvaziamento do ensino público em favorecimento do ensino privado:

(Excerto 14 – Categoria: Escola; Subcategoria: Público-privado) O ensino está a ser empobrecido por lançar grande parte dos alunos nas escolas privadas, que são pagas, e portanto isso vai fazer com que haja um ensino a dois tempos, um ensino para ricos nas escolas privadas em que se paga bastante e um ensino para pobres nas escolas públicas onde se dá os mínimos possíveis. E a aceleração desses processos dá-se de muitas maneiras, alguns até são imperceptíveis... mas dá-se! Inclusive quando até aparecem propostas dos cheques-escola. Na verdade é para tirar os alunos da escola pública, pô-los na escola privada, são escolas para ter lucro, são máquinas para ter lucro, o que não é em si ilegítimo. Só que o ensino tem uma outra função, o ensino público, tem uma função diferente do simples ganhar dinheiro, não é uma fábrica que vende botões ou que vende sapatos ou que vende computadores cujo objectivo é vender. E essas escolas que pretendem ganhar dinheiro são escolas capitalistas, como uma máquina, que ministram bom ensino mas o objectivo delas é ganhar dinheiro. A escola pública não tem esse objectivo. A escola pública tem o objectivo de criar o cidadão, de criar a pessoa, é um dever do Estado de lhe fornecer esses bens gratuitamente, para isso pagam as pessoas os impostos. Ora estas escolas respondem de forma diferente às necessidades das pessoas. Eu não estou contra a escola privada, o que eu estou contra é que cada vez mais a vida da escola pública e dos professores que nela co-existem e que nela trabalham seja mais indignificada e produza menos resultados justamente para ir esvaziando cada vez mais a escola pública e enchendo a escola privada. Sendo que a escola privada grande parte dela pertence a grupos religiosos, onde portanto vão inculcar às pessoas uma visão local e não global, uma visão parcelada da realidade. **(2009: Sujeito #C, Entrevista #1)**

O docente indigna-se contra o esvaziamento a que a escola pública parece cada vez mais estar a ser votada devido à contínua irresolução de problemas e questões estruturais que não dignificam a relação pedagógica e abrem um fosso cada vez maior entre ensino obrigatório público e privado.

Exactamente por isso, devemos questionar-nos sobre quais os alunos que contam numa escola pública; quais os professores mais eficazes e, por isso, os que contam mais; a partir de que premissas se fazem tais apreciações e se enquadram as relações pedagógicas. Mais ousadamente verificar, no seio das instituições públicas, quem tornamos dispensável e quem – aluno, indivíduo, identidade – se torna merecedor de atenção. Não reconhecer a importância fundamental destas questões e teimar na apologia do seu sem sentido no seio do ensino público, que se quer para *todos*, obriga ao pressuposto de tudo estar bem - a falácia perversa que serve a influência avassaladora da globalização e da hegemonia neoliberal e neoconservadora.

Na verdade, o levantamento destas questões e a procura crítica e consciente das suas respostas denuncia uma política de fingimento, e equaciona, a nosso ver, um verdadeiro agir em nome da educação pública num ambiente de uma complexidade, tantas vezes, caótica.

Antes de passarmos ao capítulo seguinte, não perdemos a oportunidade de fechar o presente constatando um caos que parece, assim, ser a fábula da modernidade e do seu 'pós', também. Um caos que não termina com o seu término, até porque convém não esquecer que há dois terços do mundo não chegaram sequer ainda à modernidade (Sousa Santos, 2006a). Cada vez mais visível, esta matriz caótica alicia o ser humano ao compromisso de viver a vida na tentativa de lhe procurar um sentido, na certeza, porém, de não serem as leis da ciência, as únicas no apaziguamento de tal intento. Um intento que se compreende no sentido da busca incansável que a figura do pintor, anunciada no início deste capítulo, repetia escrupulosamente todos os dias.

Capítulo 3

Identidade e sexualidade – eterno trilho de interrogações

Capítulo 3

Identidade e sexualidade – Eterno trilha de interrogações

A contextualização do momento actual que deu forma ao capítulo anterior revelou-se pertinente no entendimento agudo da complexidade que envolve os conceitos de identidade e sexualidade, tónica central do actual capítulo. O fervilhar de novas abordagens no modo de ver o mundo no século passado alicerçou o desenraizamento de epistemologias que veiculavam um conceito de identidade linear e essencialista. A partir de então, a entrada pelo campo do conflito, que nos vemos obrigados a empreender cada vez que lidamos com estas questões, empurra-nos para uma leitura não funcionalista do mundo, bem como para a leitura de um sujeito cuja construção identitária sofre constantemente flutuações, por vezes, contraditórias, imprimindo, assim, ao conceito de identidade um carácter dinâmico e complexo, estratégico e posicional. Percorrer, assim, o campo da sexualidade enquanto categoria identitária, agudiza, interessadamente, ainda mais o nosso percurso.

You are not yourself publicado na década de 80 do século passado¹⁴, é o título que assiste a foto montagem da artista conceptual Barbara Kruger que poderosamente ilustra o processo que envolve a (des)(re)construção do conceito de identidade. A obra, servindo-se do mesmo tipo de arquitectura imagética e textual da linguagem dos *media*, subverte os efeitos ideológicos culturais de uma indústria que evita a sublimação da existência individual de cada um, imprimindo a obrigação de nos revermos como reféns de imagens de perfeição repetidamente anunciadas (Fonseca, 2007). Assim, a reiteração de rostos nos fragmentos espelhados retrata, eficazmente, o carácter fracturante, múltiplo e descontínuo que o conceito de identidade tende a assumir neste momento, na designação de Hall (2000), de modernidade tardia. Trata-se, olhando para a imagem, de uma declaração de um nunca estar e ser finito que, simultaneamente, denuncia o vazio do que somos e, conseqüentemente, possibilita o conhecimento do que podemos ser.

¹⁴ Apesar de Barbara Kruger, nesta obra específica, problematizar essencialmente a identidade feminina no questionamento que faz da definição de determinados papéis sexuais e sociais, não conseguimos deixar de fazer a ligação da obra em questão com o conceito alargado de identidade. Se pensarmos na alusão à denúncia das ideologias envolvidas nos processos de representação, na linguagem e estilo característico dos *media*, de estereótipos de outras categorias identitárias além da feminina, facilmente concluímos a impossibilidade de espalhar tais categorias pela indissolubilidade de cruzamentos de questões de raça, género, classe, orientação sexual, por exemplo, que educam o nosso cruzar de olhares na leitura de uma rede comunicacional constante num espaço onde as fronteiras se diluem.

Não podemos deixar de reconhecer aqui uma noção de identidade que mais do que um objectivo a alcançar é um processo não linear de auto-consciência (Humm, 1989 *apud* Macedo & Amaral, 2005). Tal noção vem dar visibilidade ao cariz inquietantemente dinâmico da sua própria construção. De facto, se é no âmbito da cultura e da história que as identidades se definem, envolvidas por um contexto onde ser moderno implica estar perpetuamente um passo à frente, num estado de constante transgressão, apenas podemos ter uma identidade que exista enquanto projecto não concretizado (Bauman, 2000), ou jamais concretizado. Esta constatação inflama, mais do que apazigua, qualquer reflexão em redor deste conceito. Se facto é nunca estar e ser finito por várias identidades ou traços identitários que querelam entre si por lealdades e obrigam a resistências, não podemos deixar de reconhecer como avassalador o cariz transitório e fugaz do qual a identidade parece revestir-se. Será esta uma das razões pela qual tão facilmente caímos nas redes de um canto de sereia da panóplia mediática?

Uma das docentes entrevistas constatou este carácter constantemente não estático, fugaz e problemático que veste a identidade:

(Excerto 15 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Mudança) O conceito de identidade evolui porque nós sempre fomos evoluindo. Há 500 anos os portugueses e espanhóis debatiam se os negros tinham alma porque se tivessem alma eram seres humanos e então não podiam ser escravizados. Este conceito evoluiu... Não para todo o mundo, mas digamos que noventa por cento da humanidade os considera seres humanos. É certo que dez por cento considera a raça negra inumana, tal como um 'x' por cento muito elevado considera que a homossexualidade é pecado, e que o aborto é pecado. A nossa identidade... as coisas que nos rodeiam influenciam e fazem com que estejamos constantemente a mudar aquilo que julgamos que nos define. Dentro de cinquenta anos, tu e eu não vamos estar aqui... e nessa altura se alguém fizer esta pergunta, podes ter a certeza que a resposta é muito diferente porque a identidade terá mudado e será qualquer outra coisa. Pois... por exemplo, faz cem anos que na Europa o conceito de identidade nos dizia que éramos todos filhos de deus. Não havia Darwin, nem havia teorias de evolução, éramos produto da costela de Adão! Hoje há pessoas que continuam a acreditar nesta teoria religiosa. A globalização daquela época era a crença de eram todos filhos de deus e à medida que o tempo foi passando...

Isto que aconteceu em Portugal com os casamentos homossexuais é produto da globalização. Graças a deus que Portugal está ao lado de Espanha e Espanha está ao lado de França e França a outro país... e que algumas mentes começam a considerar como normal, como civilizado o facto de todos terem *direito a*. As ideias vão passando de um lado para o outro, ainda bem por isso! Todos se contagiam com as comunicações e a globalização, para o bem e para o mal – temos a gripe A! Mas se os homossexuais se podem casar é graças à globalização que influenciou a identidade das pessoas e as fez ver que isso é normal e que a sexualidade das pessoas não afecta a ninguém mais que as próprias pessoas. Tudo te

influencia e tu mudas constantemente. Há vinte anos era uma pessoa, há cinco era outra e hoje sou outra. E possivelmente amanhã serei outra. Quer dizer, o que eu sou como ser humano, o importante, mantém-se mas outras coisas vão mudando. Seríamos monstros se a sociedade evoluísse e nós não quiséssemos evoluir, ou seja, era uma monstruosidade que os trinta anos que vivi não me tivessem afectado de nenhuma maneira. Que é o que sucede com as pessoas que não se querem adaptar ou evoluir. (2010: Sujeito #D, Entrevista #2)

De modo pertinente se torna claro, segundo a docente, que a inevitabilidade da mudança nos faz acompanhar a evolução dos tempos no somatório de reforços que acarreta ao nosso ser, logo, à nossa identidade. Esses reforços, no contexto do fenómeno da globalização, podem resultar tanto em vantagens como em desvantagens numa dinâmica onde diferentes traços identitários se vão enformando e confrontando.

Torna-se, assim, pertinente tomar de empréstimo a interrogação que busca saber de onde emerge a irredutibilidade do conceito *identidade* (Hall, 2000). Explicitando, Hall (op. cit.: 17) denuncia o carácter não essencialista mas sim estratégico e posicional de tal conceito:

(...) as identidades nunca são unificadas e, nos tempos da modernidade tardia, são crescentemente fragmentadas e fracturadas; nunca singulares mas multiplamente construídas através de discursos, práticas e posições diferentes, frequentemente, interligados e antagónicos. Estão sujeitas a uma historicização radical, e estão constantemente inseridas num processo de mudança e transformação.

A evidência cada vez maior de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (Hall, 2002: 7) deixa de poder ser ignorada. Na verdade, a desconstrução crítica do conceito de identidade como algo unitário, integral e unificador é conduzida por diversas áreas do saber após a problematização do sujeito auto-suficiente da metafísica ocidental pós – Cartesiana (Hall, 2000), cuja supremacia retinha a revelação de outras subjectividades, tão reais como hoje em dia, mas às quais era negada evidência. Consequente e interessantemente, esta problematização salienta, mais do que nunca, a pertinência de um comprometimento com “a invenção de um novo senso comum emancipatório, assente numa constelação de conhecimentos orientados para a solidariedade, complementada pela invenção de subjectividades individuais e colectivas, capazes e desejosas de fazerem depender a sua prática social dessa mesma constelação de conhecimentos” (Sousa Santos, 2000: 231).

Responsabilizando as variantes pós-modernistas pelo processo celebratório do “eu” performativo (Hall, 2000), é, sem dúvida, a partir deste momento que muitas subjectividades, oprimidas e forçadas à invisibilidade, tiveram oportunidade de se rebelar e, simultaneamente, revelar. Este processo traduziu, assim, um sujeito em constante flutuação e construção ao mesmo tempo que ‘lhe cedeu’ uma identidade que tem tanto de dinâmico como de complexo. Para tal, foi determinante o ímpeto que o conceito de identidade sofreu com o desenvolvimento dos estudos pós-coloniais, os estudos feministas e, um pouco mais tarde, os estudos *gays*, lésbicos que confluíram na teoria *queer*.

Como resultado de toda esta dinâmica epistemológica, verificamos o surgimento, no entender de Macedo & Amaral (2005), de um conjunto de perspectivas cúmplices da problematização *foucaultiana* das relações entre linguagem e poder, e, simultaneamente, na esteira do desconstrucionismo, empenhadas em investigar o modo como a linguagem, na sua opacidade, desestabiliza a relação entre identidade e realidade, e desconstrói o conceito de identidade enquanto categoria fixa e imanente.

Hall (2000: 17) afirma determinantemente que “as identidades são construídas, não fora, mas dentro do discurso e, conseqüentemente, precisamos compreendê-las como produções especificamente históricas e institucionais com formações discursivas e práticas específicas por estratégias enunciativas específicas”. Este argumento torna-se, então, imprescindível para compreendermos como, só através da domesticação dos discursos e práticas, podemos dissociar questões de classe, raça, género, sexualidade, por exemplo, na abordagem que façamos da questão identitária. A impossibilidade de desassociar o conceito de fluidez do conceito de identidade é inevitável, por muito que nos custe a visão caótica que daí aparentemente advenha – julgo que fruto de um estranhamento ontológico ligado à noção impositiva da linguagem que Barthes (2007: 14) propôs quando afirmou que esta, a linguagem, “não é nem reaccionária nem progressista; ela é pura e simplesmente fascista; porque o fascismo não consiste em impedir de dizer, mas em obrigar a dizer.”

Interessa-nos, por isso, o uso que Hall (2000) faz do termo *identidade* ao referir-se a ele como o ponto de encontro, de ligação, de *suture*, entre os discursos e as práticas que nos interpelam enquanto sujeitos sociais de determinados discursos – os falantes – e os processos construtores de subjectividades que nos tornam sujeitos sujeitados ao discurso – os falados. É o resultado da articulação bem-sucedida do sujeito no fluir do discurso.

Hall (op. cit.) ao prever que a identidade se constrói relacionalmente pela narrativa, deduz que a compreensão que dela fazemos se ligue, de imediato, à compreensão da prática discursiva que a incorpora. Para o autor esta particularidade encerra uma importância central à discussão de questões ligadas às noções de agência e política. Com esta percepção, Hall procura desvendar a subjectivização do discurso e o papel que a noção de agência pode determinar num processo de interpelação que convoca o sujeito a assumir uma *posição-de-sujeito* específica, ou seja, uma identidade própria, que interessantemente pode corresponder a vários momentos de investimento nessa mesma posição. As consequências que este (des)investimento pode equacionar jogam com a exclusão e inclusão do sujeito pela e na sociedade. Questão que se reveste de suma importância, já que ao interiorizarmos um contexto de rejeição e inserção como uma prática regular deixamos de perceber o modo como, por exemplo, o poder hegemónico domestica e sossega socialmente a problemática da construção dinâmica da identidade. A escola não é nem está inocente na complexidade que envolve todo este processo.

Se as identidades são o resultado de uma articulação bem sucedida do sujeito à corrente do discurso (op. cit.), então uma teoria da ideologia deverá começar não do sujeito, mas sim dos efeitos da sutura, os efeitos da liga do sujeito às estruturas de significado. A problemática da identidade relaciona-se com estes mecanismos de interpelação e articulação que laboriosamente produz. Atentemos, então nas palavras de Hall (op. cit: 6):

As identidades são, assim, as posições que o sujeito é obrigado a assumir enquanto 'sabe' (a linguagem da consciência trai-nos aqui) sempre que elas são representações, essa representação é sempre construída através de uma falha, através de uma divisão, a partir do lugar do Outro, e por isso não pode ser adequada – idêntica – aos processos do sujeito que lhes são investidos. A noção de que uma sutura efectiva do sujeito à posição-de-sujeito requer, não só que o sujeito seja 'convocado', mas que o sujeito invista nessa posição, significa que o processo de sutura tem de ser pensado como uma *articulação*, ao invés de um processo unilateral, e isto, por sua vez, coloca a *identificação*, ou identidades, firmemente na agenda teórica (itálicos no original).

Teorizar sobre o modo como os sujeitos se constituem no processo de ocupação de lugares por meio de práticas discursivas é, para Hall (op. cit.), uma das questões centrais à compreensão do conceito de identidade. Além do mais, a razão pela qual tão difícil se torna desagregar as diversas categorias identitárias, que compõem o sujeito moderno, liga-se ao facto de a ideologia ficar a dever a sua eficácia não só ao modo como trabalha os níveis mais

rudimentares da identidade psíquica, conforme afirma Rose (1986) mas ainda, como Hall (2000) acrescenta, ao nível da formação do discurso e das práticas que constituem o campo social. O dilema conceptual do termo *identidade* reside neste ponto de intersecção.

De que falamos ao falar de *identidade*? Que dizer, então, da identidade sexual, reduto da primeira questão identitária: é menino ou menina? Falamos da realidade social do acto ou da realidade pessoal do sujeito? Complexifico: de que falamos ao falar de sexualidade – lembrando-nos que na modernidade, de acordo com Foucault (1994), a identidade é primordialmente sexual? Mais, o que é que é primeiro na identidade? A raça, a classe, o sexo, o género, a orientação sexual? Qual é o *primus inter pares* na questão identitária? E será que existe esse primeiro e que essa existência é intemporal e monolítica? São questões que não sabemos se oportunamente terão resposta satisfatória, apesar de um ponto se tornar cada vez mais claro: a impossibilidade de separar *sexualidade* de *identidade*.

As visões renovadas que eclodem ao logo do século XX contestam epistemologias autorizadas, deslocando-as e localizando-as de forma reavivada, fazendo, deste modo, ecoar a necessidade de se repensar e questionar dicotomias e oposições clássicas (Sanches, 2001). Com o advento das ‘globalizações’ (Beck, 2000; Sousa Santos, 2006b) toda esta teia se complexifica à medida que galga terreno o desafio a modos epistemológicos opressores e que se impõe uma frescura teórica irreversível (Sousa Santos, 2005; Paraskeva, 2007a)

Evidentemente que tais oposições e dicotomias são realidades factuais: homem/mulher; branco/negro; guerra/paz; objectivo/subjectivo; masculino/feminino; fim/princípio; natureza/cultura. No entanto, mais importante que reconhecer a sua existência, torna-se fulcral reconhecer que a simples evidência dicotómica se tornara ineficaz e insuficiente para oferecer uma leitura e explicação seguras do mundo complexo que nos rodeia. Imprescindível será também, além de imensamente revelador, reconhecer que os termos integrantes de qualquer oposição binária têm uma importância diferencial, de modo que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado que outro. Desta feita, a leitura acrítica que fazamos das oposições binárias que enformam a nossa realidade reforçam ideologicamente o compromisso com os dualismos pelos quais a diferença se exprime, característica comum a grande parte dos sistemas de pensamento. É pertinente lembrar, neste contexto, as palavras de Woodward (2000: 52)

Quão inevitáveis são essas oposições? São elas parte da lógica do pensamento e da linguagem como Sausurre e estruturalistas como Lévi-Strauss parecem sugerir? Ou são elas impostas à cultura como

parte do processo de exclusão? São essas dicotomias organizadas para desvalorizar um dos elementos? Tal como feministas como, por exemplo, Simone de Beauvoir e, mais recentemente, Luce Irigaray (1985, *The Sex Which Is Not One*), têm argumentado, é por meio desses dualismos que as mulheres são construídas como “outras”, de forma que as mulheres são apenas aquilo que os homens não são, como ocorre na psicanalítica lacaniana.

Se o feminino tem sido historicamente construído em relação ao masculino, poderemos dizer o mesmo relativamente à construção diferencial do negro em relação ao branco ou da mulher negra¹⁵ em relação à mulher branca, do homossexual em relação ao heterossexual, e assim sucessivamente. São estas interpretações que, considerando agora a identidade em relação ao conceito de diferença, vêm mais uma vez fazer estilhaçar, ou pelo menos relativizar, as narrativas clássicas que sabiam opor de um modo definido e definitivo o Oriente ao Ocidente, o arcaico ao moderno, o passado ao futuro, a tradição ao progresso, o local ao global, o particular ao geral ou universal (Chambers, 1996).

Diferença e identidade co-relacionam-se e recriam-se. Ambas são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva que re-articulam relações sociais sujeitas a vectores de força, relações de domínio, impostas e hierarquizadas (Silva, 2000). Será interessante procurar saber se a educação e o currículo oferecem oportunidades para se desenvolverem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Conseguirá a escola, espaço primordial de edificação de identidades, questionar relações de poder no (ab)uso que faz do conceito de tolerância, por exemplo? Até que ponto as categorias do exotismo e da curiosidade não se dinamizam na produção de novas dicotomias como dominante tolerante oposto ao dominado tolerado (op. cit.)? Note-se a resposta de um dos docentes entrevistados relativamente à incapacidade de tal questionamento:

(Excerto 16 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Questionamento) Acho que há pessoas com uma solidez como um pedregulho da serra da Estrela! Não se questionam em nada. Porque questionar a identidade é um incómodo. Quem questiona a identidade e não se importa se incomoda os outros é porque não tem certezas absolutas. Acredita numa certa relatividade! E acredita na relatividade em relação a si e

¹⁵ Inevitavelmente vem-nos à mente os argumentos de Adrienne Rich (1986b: 35) no momento em que questiona a centralidade dos *sentimentos brancos* de um movimento que procurou isolar o feminismo branco de outros grandes movimentos (nomeadamente, o feminismo negro) de autodeterminação e de justiça dentro dos quais e contra os quais as mulheres se definem numa pluralidade que se resume na questão - «Uma vez mais: Quem somos “nós”?».

aos outros. E portanto tem de se questionar. É uma forma de se por em causa e por em causa o seu relacionamento com os outros no sentido de uma construção. Construção para melhor. Quem está com certezas absolutas não se questiona acerca de si próprio mas só questiona os outros. E como os outros não são uma chapa igual a essa identidade, os outros são... estão para além de... Não merecem a atenção dessa pessoa. É até uma forma de egocentrismo. É uma visão de superioridade sobre os outros. É essa visão que pode dar origem àquilo que às vezes nós dizemos quando fazemos um apelo às pessoas para elas serem “tolerantes”. (2010: Sujeito #C, Entrevista #2)

Está patente neste excerto a denúncia de uma atitude de arrogância ignorante que tantas vezes evita o relacionamento com o *outro* mas abraça o conceito de tolerância que relativiza uma atitude de altivez. A inquestionabilidade do que somos ou podemos ser resulta em certezas, quase sempre absolutas e perniciosas onde o espaço de fronteira raramente é objecto de compreensão.

Assim, a partir da problematização dos binarismos ao redor dos quais se organizam relações de poder, mais ou menos veladas, poder-se-á questionar a identidade e a diferença, visto terem estes conceitos uma relação de dependência, mais do que oposição. Comprova-se, então, que a diferença nunca pode ser totalmente captada num sistema binário (Derrida, 1981). Tal entalha um reconhecimento radical e perturbador em que apenas pela relação com o Outro – a relação com o que (se julga que) não é – com precisamente o que (se julga que [não]) falta, podem as identidades ser construídas num processo que se filtra pela, e não fora, da diferença (Hall, 2000). A identidade necessita da diferença, precisa da ‘sobra’ para se edificar, como se entrasse num jogo de “*différance*” onde o que *é* precisa do que *não é* para *ser*. Deste momento em diante, o que *é normaliza* a identidade relegando o que *não é* para o indesejável e evitável. A identidade *normal* consensualmente produzida tem *naturalmente* a força homogeneizadora de marcar a diferença com o cariz de anormalidade e desvio.

O conceito identitário não pode ser explicado por uma leitura funcionalista do mundo, exactamente por estarmos no campo do conflito. Como Hall (op. cit.) faz questão de nos lembrar em tom de desafio, como podemos nós entender o significado e teorizar a emergência do conceito identidade, se as identidades apenas podem ser lidas contra o seu reverso – isto é, especificamente não como aquilo que se fixa no jogo da diferença num ponto de origem e estabilidade, mas naquilo que é construído na e pela diferença e é constantemente desestabilizado por aquilo que deixa de fora? Julgo que a resposta reside nas acções de desconstrução e construção do conceito em questão, já que estas se tornam exercícios que se

revestem de uma importância fundamental na sua abordagem. De facto, será atentando na necessidade de estas acções que poderemos questionar a indispensabilidade da categoria *identidade*. Quem necessita de elaborar um processo de (des)(re)construção relativo à sua identidade? Será que esses processos eclodem por necessidade? Por imposição? Procuram-se como desafio? E como se urdem estas questões sincronicamente e diacronicamente? Ou melhor ainda, quem tem consciência desse processo, das suas inconstâncias e dos seus obstáculos? E, por outro lado, que tipo de questionamento executam todos aqueles para quem a identidade nunca se impôs como problema? Qual a urgência de tal categoria para eles?

Sou, assim, levada a concordar com Bauman (1996: 19) quando afirma que em momento algum a identidade poderia *tornar-se* um problema já que esta *nasceu como problema*:

Pensamos em identidade sempre que não estamos certos de onde pertencemos; isto é, não estamos seguros de onde nos situar perante a evidente variedade de estilos e padrões comportamentais, nem como nos podemos certificar de que as pessoas à nossa volta aceitarão a nossa posição como correcta e apropriada, para que ambas as partes se adequassem à presença uma da outra. Assim, a 'identidade' é o nome encontrado resultante do acto de fuga à incerteza.

Por outras palavras, o sentido de pertença não se questiona quando se pertence. Então, quem o questiona? E recorre a que semântica? Todos aqueles que efectuam um processo de *tradução* – mesmo que, tantas vezes, inconscientemente – resultante de um movimento constante entre diferentes lugares, culturas, línguas, religiões, civilizações, histórias, tempos e, sexualidades, também. Saber quem somos, envolvidos nesta dinâmica, e saber o que isso significa constitui a grande questão da identidade. Para Hall (2002b: 25) esta questão será continuamente aberta já que as nossas sociedades se desenvolvem num contexto onde

(...) movimentos constantes, quer livres quer forçados, quer no centro quer na periferia do sistema global, comunidades e sociedades são crescentemente múltiplas na sua natureza. São compostas de comunidades com origens diferentes, desenhadas em tradições diferentes, vindas de sítios diferentes, obrigadas a fazer uma vida juntas dentro dos confinamentos de uma fronteira territorial, ainda, fixa enquanto se apercebem que vivem uma vida em comum, não vivendo uma forma de apartheid ou separatismo. Ainda assim, querem reter de alguma forma, a distinção das suas raízes históricas no lugar onde acabaram por vir parar.

Neste cenário, a enunciação plural na abordagem do conceito identitário pela miríade de categorias que o enformam – raça, idade, classe, nacionalidade, sexo, género, orientação sexual, etc – e que se agregam e enformam o nosso ser, só oferece clarividência ao ser olhada sob o prisma caleidoscópico da sua co-existência, ao contrário de qualquer abordagem categórica espartilhada, já que tais indicadores sociais interferem uns com os outros e na forma de viver todo o tipo de identidades que, cada vez mais, derrubam fronteiras desafiando territórios. A este respeito a constatação de um dos sujeitos entrevistados é bem clara:

(Excerto 17 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Multiplicidade) Cada pessoa tem direito à sua identidade que marca a diferença. Mas uma pessoa não tem só uma identidade, tem várias. Pode-se ser português, que é uma identidade, pode-se ser católico, é outra identidade, pode-se ser do Benfica, do Sporting ou de clube nenhum, pode-se ser heterossexual, pode-se ser branco ou africano, etc. Todas estas coisas constroem uma identidade e é dessa identidade que a pessoa aceita, que ela se constrói e reconstrói, depois, planifica o seu presente e o seu futuro. Mas essa construção de si própria não pode ser feita em detrimento do Outro, ou seja, o orgulho que essa pessoa pode transportar por ter uma conjugação de identidades que formam uma só, não pode ser vista em termos de superioridade sobre o Outro, tem que ser visto em termos de igualdade. **(2009: Sujeito #C, Entrevista #1)**

Segundo o docente entrevistado, cada indivíduo potencia-se na multiplicidade de categorias identitárias que o vai formando e acompanhando ao longo do seu percurso social, numa construção que não admite a dispensabilidade do *outro* numa malha que dificilmente escapa às tecituras de um fenómeno neoliberal globalizante, que em vez de nos possibilitar o encontro de *um* com o *outro*, nos coloca tantas vezes em confronto *um* com o *outro*.

Se reconhecemos como inegável a relação entre identidade e globalização, pela vivência de um tempo assinalado por novas formas de poder e relações sociais, políticas, económicas e culturais, igualmente asseveramos que as mudanças consequentes de tais vivências produzem efeitos diferenciados sobre a dinâmica da construção de identidades. Sendo a cultura, no dizer de Sousa Santos (2001), simultaneamente, o lugar dos consensos e o lugar onde se ergue a luta contra a uniformidade e os modelos únicos, nenhum olhar analítico à relação entre identidade(s) e globalização – ou globalizações – poderá considerar-se completo sem uma atenção cuidada aos processos de construção e reprodução do sexo, da diferença sexual e da sexualidade:

Como qualquer identidade, também a identidade sexual é plural, relacional e historicamente situada, sujeita a oscilações da ciência e da política, da cultura e da arte, e até da moda, e tanto mais se

oferece protagonista do espectáculo da moderna sociedade global quanto mais premente se põe a questão do poder, e quanto mais necessária se torna a luta contra a desigualdade e a opressão (op. cit.: 529).

Nesta dinâmica, a identidade sexual surge como paradigma da dificuldade de se encerrar a constituição identitária. O sexo, aquele que supostamente seria o reduto que ancoraria inequivocamente a identidade na aparente fixação do sujeito a uma realidade biologicamente definida, revela-se in comportavelmente uma espécie de anti-arquétipo visto não haver uma relação directa entre características biológicas, vivência da sexualidade e identidade sexual. O imperativo heterossexual, no dizer de Butler (1993), que implica uma identificação sexuada a partir de características físicas – genitália – fecha o próprio sexo dentro de uma normatividade que impede que a materialidade do corpo possa ser pensada fora de tal norma regulatória:

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais alguém simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica o corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (op. cit.: 3)

Neste sentido, a heteronormatividade impõe-se como parte de um pré(com)ceito da sexualidade, insinuando-se através da categoria sexo – um constructo ideal, uma norma cultural que produz e governa a materialidade dos corpos – construindo um padrão universal de identificação sexual e classificando sexualidades não normativas como excepção à regra heterossexual. Exactamente por esta razão se revestem de uma importância acutilante as questões de Weeks (2007: 38):

Qual é a relação entre, de um lado, o corpo, como uma colecção de órgãos, sentimentos, necessidades, impulsos, possibilidades biológicas e, de outro, os nossos desejos, comportamentos e identidades sexuais? O que é que faz com que esses tópicos sejam tão culturalmente significativos e tão moral e politicamente carregados?

Mais acutilantes se tornam ainda se as pensarmos tendo em conta o contexto educacional. De facto, como devemos, enquanto classe docente, equacionar a difícil, ainda assim, dinâmica, concepção da identidade como movimento e transformação, entre aquilo que é, para a ideia de um constante *tornar-se*? Butler (1990, 1993), uma das autoras que mais

aproximou os estudos feministas aos estudos gays e lésbicos, apresenta a proposta de no género e na sexualidade nada existir de autêntico ou natural, sendo as identidades constituídas, decompostas e reelaboradas através da repetição de performatividades socialmente construídas e temporalmente contingentes (Santos, 2006). Desta forma, se pensarmos a compreensão das atitudes que se tomam ou vêem tomar em relação ao corpo e à sexualidade e concluirmos que estas têm um contexto próprio – histórico, se quisermos – com variáveis que se alternam e alteram a importância reconhecida à sexualidade e as consequentes relações de poder que reiteram o que é (a)normal e (in)aceitável, agudiza-se o reconhecimento de que muito pouco, ou mesmo nada, tem sido feito no contexto educacional para que “alunos e alunas deixem de continuar a ser produtos de toda uma vida de escolarização na ideologia hegemónica do heterossexismo” (Birden, 2005: 2).

A educação fundeada em constructos curriculares padronizados liga-se, assim, mais profundamente a plataformas de poder do que necessariamente a plataformas de conhecimento. É inevitável não lembrar a relação que Foucault fez entre conhecimento e poder. De facto, para o autor tal ligação não assume apenas a autoridade da verdade mas tem o poder de se tornar verdadeiro, a partir do momento em que “não há relações de poder sem a constituição de um campo de conhecimento correlativo, nem qualquer conhecimento que não pressuponha e constitua ao mesmo tempo, relações de poder” (Foucault, 1977: 27).

O Ocidente, curiosamente aquele que, durante a modernidade, disseminou o capitalismo do lugar mais próximo ao mais remoto, desenvolveu, também, conforme teorizaram Foucault (1994) e Bauman (2003) uma *scientia sexualis* que construiu, através do discurso, padrões de condutas sexuais e seus desvios paralelos. Uma *scientia sexualis* que transformada em autêntica *ars erotica* constitui um dispositivo da sexualidade que se implanta de forma perversa nos corpos (Macedo & Amaral, 2005). O corpo, esse elemento essencial na problematização da identidade, que se institui como “construção cultural e uma interface, um limiar de energias heterogêneas e descontínuas, uma superfície onde se cruzam e se inscrevem múltiplos códigos – de raça, classe, sexo, idade, etc” (Braidotti, 2000). A sua domesticação, a do corpo, será então o primeiro passo para a submissão da sexualidade, o elemento dotado de maior instrumentalidade nas relações de poder (Foucault, 1994). Interessa-nos esta perspectiva da sexualidade que marca decisivamente a ruptura com a epistemologia essencialista (op. cit.: 108):

Na realidade, trata-se antes da própria produção da sexualidade. Esta não deve ser concebida como uma espécie determinada de natureza que o poder tentaria abater ou como um domínio obscuro que o saber tentaria a pouco e pouco revelar. É o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não realidade vinda de baixo, sobre a qual se exerceriam actuações difíceis, mas grande rede de superfície, em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço das fiscalizações e das resistências, se encadeiam uns com os outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

Tal *dispositivo*, ao mesmo tempo que naturaliza uma conduta sexual modelo, elege, paralelamente, um conjunto de comportamentos desviantes que são analisados e revistos à luz da referência ideal da heterossexualidade. A questão de suma importância é que a sexualidade regula tudo o que não é *hetero* para um outro plano – o plano do subalterno, invisível, descartável e indesejável –, aquele a partir do qual as interrogações mais rapidamente se colocam, as desconstruções mais facilmente se impõem e as reconstruções tão arduamente se equacionam. Supostamente, tais soluções só serão possíveis através de um olhar crítico, conforme Foucault (1980: 97) nos impeliu, sobre as intenções declaradas e efeitos reais do dispositivo que regula as vidas de cada sujeito:

A análise não se deveria ocupar do poder ao nível da intenção ou decisão conscientes. Trata-se, antes, de uma questão de estudar o poder no ponto em que a sua intenção, acaso tenha uma, se encontra completamente investida nas suas práticas reais e eficientes. O que se impõe é um estudo do poder no ponto em que se encontra a relação directa e imediata com aquilo a que provisoriamente podemos designar por seu objecto, seu alvo, seu campo de aplicação, ali – onde se instala e produz os seus efeitos reais. Não perguntemos, então, porque querem certas pessoas dominar, o que procuram, qual é a sua estratégia global. Perguntemos, antes, como funcionam as coisas ao nível da subjugação contínua, ao nível daqueles processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os nossos corpos, governam os nossos gestos, ditam os nossos comportamentos, etc.

Questiono-me, assim, sobre a contínua intenção da educação de fixar a sexualidade e o modo como esta é tratada ao nível do currículo no espaço da sala de aula. Até que ponto, enquanto profissionais educativos não sujeitamos corpos, impedimos desejos e ditamos comportamentos com respostas estáveis e espectáveis? Uma das docentes entrevistadas exemplifica, pelo exercício da sua prática lectiva, algumas dessas condutas:

(Excerto 18 – Categoria: Escola; Subcategoria: Pedagogia da [hetero]Sexualidade) Aqui, neste ponto, continua só a existir meninos e meninas, namorados e namoradas, homens e mulheres. E já cheguei a comentar contigo que houve nas minhas aulas comentários do tipo, “Não, não, se toda a vida foi homens com mulheres não sei porque agora vai ser outra coisa!”. (...) O que vejo é que na educação continua a existir esta divisão – tudo como deve ser, as relações heterossexuais. Continua-se sem falar de sexualidade. A Vera [uma aluna] perguntava-me sempre como se diz ‘pénis’ em espanhol. E eu respondia-lhe sempre e ela corava muito e perguntava-lhe porque tinha vergonha; ela dizia-me que os outros professores lhe diziam que era uma pervertida. “Por perguntas isso és pervertida? Não, não és. Estás numa idade em que queres saber como se diz ‘cú’ e ‘mamas’ noutras línguas porque é o que te chama a atenção e tens treze anos! Não é nenhum pecado, não é nada de mal. O pecado não existe!”. “Oh, stôra, nós gostamos muito da sua aula porque podemos falar de que quisermos!”. “Mas isto é uma escola e na escola aprendes. Se não podes falar do que queres, o que vais aprender? Só podes falar do que os professores podem falar?”. Se eu não estou disposta a ouvir que há alunos que não gostam das minhas aulas, não sou boa professora, nem sequer sou boa pessoa. Se eu estou todo o dia a dizer-lhes coisas e eles não me podem dizer nada a mim, a democracia e a liberdade não existem. Eu tenho que estar disposta a ouvir, desde que não me ofendam ou eu os ofenda a eles. Creio que tudo segue sempre da mesma maneira, isto é, o heterossexual é o que manda, e já está. **(2009: Sujeito #D, Entrevista #1)**

A sala de aula apresenta espaço para apenas uma pedagogia da sexualidade que é equivalente à pedagogia da heterossexualidade. Uma pedagogia que arrasta, mantém e desenvolve, muitas vezes, pelo silêncio, ausência e inércia, preconceitos, medos e receios, contrariamente ao que deveria ser o primeiro objectivo de uma pedagogia efectiva da sexualidade – a dissolução de tais silêncios, ausências e inércias..

Neste contexto onde a heterossexualidade se impõe como discurso único, ressalta a intenção de Roffes (2007) que inteirado das duas identidades que encerra – o professor e o liberalista homossexual – busca o entendimento das interligações destes dois movimentos simultâneos dentro de si. No momento onde exerce a “veste de professor” tenta promover “espaços para a expansão da consciência crítica”:

O que podem oferecer as identidades e culturas de homossexuais no campo da educação? Como poderá o meu desempenho, enquanto professor universitário homossexual, romper com as forças tradicionais que mantêm um *status quo* opressivo? Qual é a minha responsabilidade para com as minhas políticas de libertação no meu trabalho como professor e que tipos de riscos estou a disposto a correr? (op. cit.: 112)

Estas questões são colocadas a partir da sala de aula, na problematização do modo como as identidades e as culturas homossexuais podem servir as práticas pedagógicas, e as implicações que tal pode ter numa transformação social e numa educação mais democrática.

Torna-se, então, imprescindível reconhecer como uma teoria tida como teoria pós-Sida (Cascais, 2004) veio concretizar e exemplificar, com o aglomerado de identidades – novas e renovadas¹⁶ – que a enformam, a denúncia da fluidez e instabilidade em torno do conceito identitário, assim como, do engano das construções históricas e sociais que o encapotam: a teoria *queer*. Pinar (2007: 12), enquanto membro deste pensamento, defende a emergência do seu estudo, ao mesmo tempo que reclama o direito da sua representação e legitimação “para ensinar os outros, tanto os *queer*, que se sintam isolados e intimidados e desautorizados como os heterossexuais, muitos dos quais permanecem ignorantes não só acerca de nós, mas também acerca de si próprios”.

O pensamento *queer* desenvolve-se nos tempos pós-Sida e reflecte a instabilidade das identidades, ainda assim, mais do que reflectir, este procura catalizar a desestabilização (Cascais, 2004). É interessante a constatação de que a resposta à epidemia de Sida espelhou a confusão e ansiedade crescentes sobre os corpos e as suas actividades sexuais (Sontag, 1989), mesmo depois de estar assegurada a falácia da ligação da doença ao excesso ou perversidade sexual com que nos primeiros anos foram olhadas as vítimas desta pandemia. Por isso, Morris (2007: 25) defende que a teoria *queer* se assume “como reacção e forma de resistência ao olhar indiferente do não fazer nada, não ver nada, não ouvir nada”. É assim, neste ambiente de indiferença e ignorância, de um lado da balança, e de indignação, por outro, que as subjectividades *queer* desafiam um *status quo* e se apresentam politicamente radicais, oferecendo avenidas transformadoras, quem sabe em alguns casos revolucionárias à própria análise do conceito de identidade.

Ainda assim, a epidemia que em muito contribuiu para que sectores mais hostis aos movimentos homossexuais gays e lésbico-feministas tivessem um ânimo redobrado no ataque feroz que então desenvolveram, veio ao mesmo tempo reequacionar, ironicamente, a visibilidade da identidade homossexual. Explicitando, e de acordo com Cascais (2004), o flagelo da Sida obrigou a uma revelação forçada de um conjunto de nomes públicos e anónimos que trouxe à ribalta a homossexualidade enquanto prática, ainda que fazendo a apologia da adaptação de

¹⁶ Esta teoria exemplifica a desintegração reconstrutiva da heteronormatividade pela reelaboração de novas masculinidades e novas feminilidades das quais os transgénero são «(“apenas”?) a ponta mais visível de um iceberg de insuspeitadas dimensões» (Cascais, 2004: 34).

comportamentos sexuais seguros. Mais ainda, o fenómeno epidémico em questão foi fulcral para a diferenciação entre as identidades gay e lésbica pela maneira divergente como ambas foram afectadas e o modo como foi recebida por homens e mulheres homossexuais (op. cit.). Saliente-se que apesar da evolução dos estudos gays e lésbicos para a teoria *queer* não estar exclusivamente determinada pela epidemia sida, é facto inegável que esta trouxe um impulso grandioso à produção teórica sobre as homossexualidades:

A epidemia de Sida inspirou um caudal de literatura tão vasto quanto os dois temas maiores de investigação gay, lésbica, bissexual, transgénero e queer: a militância e a identidade. Aliás são justamente as repercussões da epidemia no rumo dos movimentos militantes e na reconceptualização das identidades que maior atenção concitam na reflexão sobre a Sida (op. cit.: 37).

De facto, é interessante o paralelo que podemos fazer entre a trajectória consequencial da teoria do poder de Foucault e os efeitos epistemológicos fruto da produção teórica sobre homossexualidades resultantes do mal epidémico da Sida¹⁷. Foucault ao denunciar os efeitos de uma biopolítica moderna, abre ao mesmo tempo uma fenda no ponto exacto de saber como real

¹⁷ Antes da questão da integração, torna-se pertinente a questão da sobrevivência. Butler (1995: 24) é exímia na exposição da falácia que Michel Foucault utopicamente havia cometido quando supôs o fim do fenómeno epidemiológico devido ao avanço da tecnologia. A verdadeira pertinência da questão coloca-se ao tentar deslindar quais são as vidas que beneficiarão da prevenção da morte e do prolongar da vida fruto do desenvolvimento tecnológico. Atente-se tanto nos financiamentos público quanto nos cortes orçamentais, a que estão sujeitas as medidas preventivas e efectivas desenvolvidas relativamente à doença Sida e, tendo em conta a noção que continuamente prevalece que tal epidemia se liga a grupos marginais, veja-se como a «tecnologia é, precisamente, o que se exclui do suposto desprendimento pela conservação da vida.» Note-se, também, o sentimento de revolta da aluna entrevistada relativamente ao silenciamento da sua identidade sexual aquando de uma acção de formação sobre sexualidade decorrida na sua escola:

(Excerto 19 – Categoria: Escola; Subcategoria: Pedagogia da [hetero]Sexualidade) Eu tive educação sexual e nunca falamos nisso. Lembreste que houve uma acção de formação no secundário, em que foram falar de doenças sexuais transmissíveis? Lembro-me de sair e perguntar à Joana “então e nós, nós o que é que apanhamos?” Falaram sumariamente sobre gays e que eles podem apanhar a sida, e acabou, mas só aquilo! O resto foi uma cambada de informação sobre os heterossexuais e pronto... Ok, são muito mais do que nós... E eu fiquei... E então as mulheres lésbicas? Então o que é que nos acontece? A sério o que é que nos acontece? Como é que nós fazemos, que procedimentos é que temos.... Eu fiquei mesmo... Foi a minha maior dúvida, ainda agora eu penso, como é possível? Eu não percebo, como é que uma coisa... No secundário? Quando é nos anos anteriores ainda se entende, podes ficar traumatizado! Mas no secundário? Já somos todos grandinhos. Dá para perceber que há muita diferença entre nós, e pronto... fiquei mesmo extremamente... a sério, aflita e chocada...Ah! Deu-me um nó no estômago... A sério, foi bastante irritante... (2009: Sujeito #A, Entrevista #2)

A marginalização de determinado grupo identitário executa-se pela não-nomeação e completa ausência de uma pedagogia que se quer da sexualidade, mas que parece não conseguir impor-se, mesmo no tratamento de questões higiénicas e de saúde que enforma as questões mais habituais e rotineiras da sua concretização.

e efectivamente viver as identidades-*outras* que não a heterossexual –, isto é, de saber se a lógica dos movimentos sociais gays, lésbicos, bissexuais, transgénero e *queer* deveriam seguir os parâmetros da integração – ou normalização – ou, opostamente, aprofundar o fosso entre as formas de organização individual e colectiva e as suas próprias formas alternativas a elas (op. cit.). Ironicamente, a epidemia Sida veio não tanto inflectir o sentido do movimento social gay, mas antes

tornar claro que a meta estratégica que se perfila no horizonte dos movimentos GLBT é a integração, mas uma integração que o próprio Foucault afirmava ser o mais ambicioso e difícil, pela inacessibilidade das formas inéditas de vida gay no quadro do modelo heteronormativo (op. cit.: 33).

Com efeito, a teoria *queer* viabiliza a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de género, ao mesmo tempo que pretende obstaculizar um discurso normativo – ao serviço das principais áreas detentoras do saber: ensino, medicina, direito, religião, entre outras – que continua obstinadamente a procurar reduzir “um conjunto complexo de relações a uma falsa unidade de género sob o signo de sexo” (Morris, 2001: 32). Queer ultrapassa a simples categorizações pela nomeação, pretende englobar representações que sendo extremamente instáveis, possibilitam novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação¹⁸. Morris (op. cit.) advoga o sentido profético da teoria queer na medida em que se potencia o advento de uma era em que as sexualidades são plurais, os géneros são numerosos, e as subjectividades são como marés dos oceanos. Se tal profecia se revela na afirmação “queerizar o sujeito significa revelar o sujeito” (op. cit.: 37), o mais significativo a nosso ver, será não apenas a libertação da culpa interiorizada da desocultação das representações queer mas, e ainda, o emergir da responsabilidade ética e moral das identidades queer e não-queer que se ligam no devir social. Se as identidades queer são politicamente radicais são-no pelo facto de se apresentarem como uma forma de resistência que intenciona muito mais do que a tolerância e a aceitação. Talvez essa radicalidade acuse mais

¹⁸ É significativo o apontamento de António Cascais (2004: 53) relativamente ao interesse teórico pelos domínios GLQ por parte de autores de renome como Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Donna Haraway ou Martha Nussbaum já que estas «identidades e modos de vida individuais e colectivos que escapam à entidade nosológica da homossexualidade (...) concitam um novo interesse por parte das ciências sociais e humanas e diante do olhar curioso que elas sobre si lançam ao perfilar não tanto um objecto definido, como outrora o fora a, ou as, homossexualidade(s), mas antes um temário interdisciplinar e transdisciplinar que “indisciplina” criativamente as compartimentações científicas clássicas, obrigando-as, quer ao confronto, quer à cooperação mútua em configurações inéditas.»

vibrantemente as percepções xenófobas, homofóbicas, sexistas, e racistas que hostil, e tão comumente, se levantam sempre que se empreendem pesquisas, estudos e ensinamentos sobre a sexualidade. Nussbaum (1997: 223), referindo-se à sexualidade humana enquanto um importante tópico de investigação acadêmica, lança-nos a questão:

Não é clara a razão pela qual estudar um determinado tópico pode ser associada com a erosão do julgamento moral desse mesmo tópico. Em muitas outras áreas da nossa vida não pensamos assim. Não pensamos que ao estudar a história da escravatura ou da intolerância religiosa iremos levar os alunos a perder o seu discernimento nos julgamentos morais da maldade confinada à escravatura ou à perseguição religiosa. Pelo contrário, tendemos a pensar que a compreensão histórica é uma ajuda indispensável ao juízo moral, já que nos obriga a confrontar com o que fazemos ou havemos feito. (...) Qual será, então, a fonte da resistência ao ensinamento histórico, antropológico e científico da sexualidade?

E se é inegável o embaraço e a suspeita que a comunidade científica superior ainda evidencia na abordagem à temática da sexualidade, que podemos nós constatar ao conduzir tal abordagem ao espaço do ensino obrigatório? As questões de Britzman (1996: 184) impõem-se:

Se o sexo é um assunto tão instável nos seus objectivos, saber, prazeres e práticas, então, o que é que pode ser dito sobre o sexo? São as suas qualidades instáveis, aquilo que permitiu os educadores a permanecerem tão interessados em argumentar a favor e contra o sexo, em ligar a idealização do sexo apropriado à idealização da aptidão da idade, e em se preocuparem com que saber está restringido a que corpos e em que circunstâncias? São as suas qualidades instáveis, aquilo que permitiu muitos educadores preocuparem-se sobre se a educação sexual causa actividade sexual – se, digamos, as discussões sobre homossexualidade são o primeiro passo no recrutamento da sexualidade? A sexualidade causa sexo?

A este respeito, um dos sujeitos entrevistados salientou algumas das razões principais que silenciam as conversas sobre sexo e sexualidade na sala de aula:

(Excerto 20 – Categoria: Escola; Subcategoria: Silêncios e não silêncios) Eu acho que eles [professores e professoras] não sabem lidar com a questão das sexualidades em geral. Muitos deles e delas não sabem lidar com a sua própria sexualidade em casa com os esposos e as esposas. Se têm de falar nisso nas aulas e vêm questionamentos dos alunos sobre as sexualidades isso pode por em causa as suas co-existências pacíficas, tradicionais, não questionadas. Pode causar problemas em casa. E não é só na questão da homossexualidade, não é nisso, é a própria conjugalidade heterossexual... que eles ao emitirem um discurso, ao haver perguntas dos rapazes e raparigas, que às vezes são perguntas

descaradas, mas sem ser por falta de respeito, porque são muito espontâneas e muito verdadeiras, podem por em causa uma pessoa e as pessoas têm medo disso, porque também não estão preparadas para enfrentarem isso. Para além do medo de poderem ultrapassar um pouco alguma barreira e o menino vá dizer para casa: “a professora, o professor disse isto...” e depois lá vai o pai à escola pedir satisfações ao conselho directivo. E a professora ou professor tem em cima um processo para explicar, com incómodos enormes, porque aquilo foi extravasado, mas depois aparece os alunos todos a repetir que ela disse, ou ele disse, porque eles querem ver-se livres dela, quanto mais não seja para poderem ficar durante 3 meses sem professor. Lá está... as respostas a estes assuntos são sempre complexas e abertas. (2010: Sujeito #C, Entrevista #2)

É evidente e claro que a dificuldade em abordar a temática da sexualidade pela grande maioria dos sujeitos que enformam classe docente é uma realidade que compromete o aparecimento de uma pedagogia da sexualidade diferente. Dificuldades que passam pela ansiedade na abordagem do tópicos que podem levar, no espaço da sala de aula, a constrangimentos de natureza diversa – questionamento pessoal, problemas de disciplina, descontentamento dos pais. Questões que, na maior parte das vezes, levam a um desinvestimento por parte dos docentes relativamente à prática lectiva do tópico da sexualidade. A fim de que esta dificuldade possa ser colmatada, há caminhos a serem percorridos a montante e a jusante do percurso escolar. Convém deixar claro que a classe docente não é, nem pode ser, por si só, responsável e responsabilizada pela ausência de uma pedagogia da sexualidade que vá muito mais para além da racionalidade heterossexual.

O contraponto pode, ainda assim, ser feito na constatação de que co-existem, nas instituições escolares, exemplos bem-sucedidos de práticas de ensino onde as temáticas relacionadas com o sexo e a sexualidade são abordadas, conforme vivenciou, no decorrer das aulas da área curricular não disciplinar de Área de Projecto, uma das docentes entrevistadas e disso nos dá testemunho:

(Excerto 21a – Categoria: Escola; Subcategoria: Silêncios e não silêncios) Quer dizer, surpreendi-me muito a mim mesma falando com eles sobre muitos temas [sexo e sexualidade], a maior parte deles relacionados com a heterossexualidade. Mas procurava sempre que eles vissem que havia outras opções mas tinha já claro a certeza de que eles não iam rejeitar estes assuntos. Apesar de eles não perguntarem nada abertamente na sala de aula, eu sabia que na minha turma havia algumas dúvidas, algumas perguntas relativamente à bissexualidade por causa da caixa de questões que coloquei no início do ano. E então, pronto, eu falei nesses temas por isso... porque se tivessem que perguntar qualquer coisa publicamente, não o iam fazer abertamente na sala de aula. (2010: Sujeito #E, Entrevista 2)

A antevisão da existência de silêncios, no âmbito da abordagem da temática da sexualidade na sala de aula, e a consciência crítica que estes são, logicamente, obstáculos a diálogos abertos, pode suscitar lógicas e práticas que têm como principal objectivo a supressão desses mesmos silêncios. O sucesso que enquanto docentes podemos ter, neste primeiro passo, tem como resultado a presença, cada vez mais intensa, dos não-silêncios. É interessante atentar na estratégia de reivindicação da mesma docente entrevistada junto dos seus colegas:

(Excerto 21b – Categoria: Escola; Subcategoria: Formação docente) (...) Foi no primeiro dia, na primeira aula sobre educação sexual. Achei que era bom. Não estavam marcadas aquelas directrizes do ministério para estes alunos do 10º ano. Alunos que me pediram a mim, especificamente, para fazer este trabalho com eles porque a sua directora de turma não queria fazer, quer dizer, ela disse que na Área de Projecto, ao abordar a temática da educação sexual, iria falar nas mulheres de Grécia – ela é professora de história. Então as alunas não gostaram muito da ideia e então como comigo tinham uma certa afinidade pelo facto de ser um bocado mais nova ou pelo facto de ser, sei lá... espanhola! Pronto, eles pediram-me para fazer este trabalho e eu de início disse que não. Mas como o conselho de turma insistiu e eu disse que se a escola disponibilizasse formação eu fazia o trabalho. (...) E pronto... fiz a formação.
(2010: Sujeito #E, Entrevista 2)

A docente refere-se a um aspecto que a maioria dos docentes do sistema de ensino considera fundamental – a formação docente. Num momento em que a prática lectiva obriga professores e professoras do ensino básico e secundário a desempenharem uma vasta gama de funções que se estendem desde o quadrante pedagógico e educativo até ao sector tecnocrata e burocrático, a formação resulta, grande parte das vezes, num momento de auxílio no cumprimento dessas funções. O campo da pedagogia da sexualidade não é excepção. Resta, ainda assim, problematizar que pedagogia é esta que a formação docente veicula.

Muitas vezes, a pedagogia de uma outra sexualidade surge quando cada docente vai com o seu modo de ser, de estar e de fazer conquistando (ou não) os alunos, sendo que a sexualidade se apresenta como um daqueles assuntos – tal como outros, normalmente aqueles que provocam grande controvérsia – onde a evidência de tal constatação mais facilmente se impõe já que a indiferença raramente ocupa lugar. O assunto da sexualidade, como todo e qualquer outro assunto abordado na sala de aula, contagia na medida em que cumpre a função da escola:

(Excerto 21c – Categoria: Escola; Subcategoria: Função da escola) E no primeiro dia disse o seguinte: caros alunos, eu não sei o que quereis fazer... vamos fazer um projecto que vai ser feito em espanhol e vamos falar profundamente e escutar, ouvirmo-nos uns aos outros, criar textos, ver filmes, muitas coisas. Mas eu quero saber do que é que querem falar porque eu não vou falar nem de métodos contraceptivos, assim no ar, nem de doenças de transmissão sexual porque não tenho claro quais são as vossas dúvidas, os vossos interesses. Então peguei na caixa de perguntas e eles colocaram aí uma série de questões [de forma anónima] e depois fiz um “ranking” das coisas mais perguntadas e a bissexualidade e a homossexualidade devia estar para aí no 3º lugar. Sei que eles tinham esse interesse mas que não o colocariam abertamente na sala de aula. Em primeiro lugar estavam temas relacionados com a masturbação. Depois havia questões relacionadas com a gravidez. Havia muitas dúvidas relativas ao uso de métodos contraceptivos e ao contágio de doenças. **(2010: Sujeito #E, Entrevista 2)**

A docente entrevista testemunha o prazer sentido na acção pedagógica que implica um diálogo aberto, intelectualmente honesto e *despreconceituado* no que diz respeito ao tratamento de um assunto, talvez para muitos ainda mais delicado do que a própria sexualidade, o prazer. Um falar de prazer, que dando prazer conquistou o prazer dos alunos.

(Excerto 21d – Categoria: Escola; Subcategoria: Prazer) Bom... eu já fui da idade deles, por isso... porque sei que é um tema, são temas que nunca são tratados abertamente. Então para eles... é complicado... Às vezes havia risinhos, lá no fundo... Só que em geral, em geral, todos os dias em que eu avisava que ia ser a aula do projecto, eles vinham todos, nunca faltava nenhum. Outra coisa mais importante, normalmente quando eu falo na sala de aula, e a ti também te acontece, eles falam. Agora, quando estávamos a falar desses temas ninguém falava e olhavam para mim com os olhos muito arregalados, abertos... Eu não queria falar das coisas que todas as pessoas falam porque já havia uma enfermeira na escola e tiveram também palestras relativas a montes de coisas. Então eu preferia falar de... falei muito, muito, muito do prazer, Assim... em abstracto, não falava claro mas falava claro! Quer dizer... é muito interessante como eles tratam este tema. É muito complicado porque é óbvio que eles têm prazer sexual, todos temos e é normal porque é isso... uma forma de nos relacionarmos com as pessoas. Uma forma diferente. Eles têm muitos amigos que têm relações muito íntimas mas ninguém fala nisso... alguns deles até coravam. É tabu, tabu...completamente. Então eles ficavam mesmo... “Oh pá, como é que a professora dizia essas coisas!” E eu não disse nada... porque também não sei coisas extraordinárias. Quem me dera!... Não disse coisas de peritos mas também não é por aí. Eu gostava que eles aprendessem a falar nisso com os namorados e namoradas, com os seus amigos, com os seus pais... Todos sabem e sentem este tipo de sensações... **(2010: Sujeito #E, Entrevista 2)**

Sendo o ensino moderno um meio essencial para garantir os cidadãos informados, podemos questionar o tipo de informação que é escolhida e tida como certa. As escolas

espelham e perpetuam práticas, atitudes e acções, tantas vezes utilizando a cultura vigilante do medo, no balizamento moral que lhes incutem – umas correctas e decentes, outras desviantes e corruptas (MacLaren, 1995). Compreendermos a importância que a instituição escolar assume para as alunas entrevistadas e as respectivas estratégias de sobrevivência torna-se tarefa pertinente:

(Excerto 22 – Categoria: Escola; Subcategoria: Ausência) A escola para mim é o primeiro sítio, primeira vez que saímos de casa, não é? Para ir para a escola é... eu acho que desenvolvemos mais na escola do que se calhar em casa. Passamos lá a maior parte do dia desde os três anos, por exemplo. Tem um papel muito grande, agora não sei se será o ideal, depois depende do que é... das necessidades, não é? Isso é subjectivo, depende de cada um, para mim não é, não é... para nós [alunas lésbicas]... é o que estávamos a falar, se calhar não tem o essencial. (...) No básico quando começaram a querer implementar a educação sexual, eu lembro-me de ver um senhor nuns debates, numas questões, mas acabaram por não implementar aquilo, então eu não peço à escola aquilo que ela não pode oferecer, não é?... Não é não pode, não quer!! E então, no âmbito daquilo que me podem oferecer, tudo bem, não tive más experiências, é tudo, ok! O resto como sei que não podia obter lá, tive de obter noutro lado qualquer, mas não considero, por isso, que tenha sido uma experiência má, porque era aquilo que eles me podiam oferecer. **(2009: Sujeito #B, Entrevista #2)**

Na voz da aluna entrevistada não ressalta a revolta quando constata a completa ausência referencial da sua identidade sexual ao longo do seu percurso escolar. Ainda assim, patenteia uma consciência aguda que se deve mais a um não querer, do que a um não poder, na manutenção injusta de tal ausência, com todas as implicações que daí possam advir e que resultam num enorme desperdício de outros conhecimentos, visões e perspectivas.

As interrogações de Foucault (1980: 135-136) ressaltam, neste e em todos os momentos:

Na nossa instituição educativa, que visão (e de quem) do mundo estamos a dar aos nossos alunos? Quem está a beneficiar? Quem sai prejudicado? Que conhecimento do mundo está ausente, subjugado, desqualificado? Porquê? Como estão os alunos relacionados com cada visão?

Como beneficiam os nossos alunos do modo como ensinamos? De que forma são prejudicados? Especificamente, quem mais beneficia ou é prejudicado? Que mais poderíamos fazer aqui? Estará a nossa capacidade de imaginar o que mais poderíamos fazer insinuada em regimes ocultos que estão para além das nossas boas intenções em construir tais alternativas? Quais seriam os efeitos presentes e ausentes destas matérias?

A tentativa de respostas a questões deste e de outro tipo abre caminhos tortuosos onde tensões significativas, entre a visibilidade e a invisibilidade, reclamam as dinâmicas da investigação, educação e cultura. Dinâmicas essas, comparadas às operações de saber/poder/prazer de Foucault (Britzman, 1996), que se tornam indispensáveis aos profissionais do ensino que ponderem considerar os discursos do sexo e os discursos do corpo sexual. No questionamento que fazamos do sujeito presente no currículo e da consequente identidade revelada será interessante descobrir de que forma sujeitos-*outros* se desnudam perante a imposição de uma escola que, conforme anteriormente referimos, Torres Santomé (1996) denunciou como portadora de um currículo que produz como modelo um cidadão heterossexual, branco, louro, de olhos azuis.

O modo mais eficiente de roubar o valor a alguém é através do silenciamento (Chicago, 1979). A História ao logo da sua jornada disso foi exemplificativa. Com a História a Educação também. A escola poder-se-á tornar o espaço de *empowerment*, isto é, no sentido que Giroux (1988) lhe imprime, o espaço que possibilite o processo pelo qual alunos adquiram meios para criticamente se apropriarem do conhecimento de maneira a alargarem a compreensão que tenham de si próprios, do mundo e das possibilidades de transformar os pressupostos tidos como certos acerca da nossa vivência. Contudo, o engano da simplicidade da enunciação de tal intenção esbarra, inúmeras vezes, com a fatalidade de não querermos, não deixarmos ou não aceitarmos o outro como ele é.

Convém, todavia, antes de terminar o presente capítulo, deixar explícito que será sempre precipitado perceber o 'movimento identitário' como um movimento completamente progressista. Há forças conservadoras no seio deste movimento. As querelas e labutas que resultam de um confronto entre as duas tendências trouxeram a problemática da identidade para a ribalta social. De facto, os conflitos inerentes à construção da identidade associam-se a questões de poder na medida em que a manipulação do conceito identitário é um campo propício à mobilização ideológica. Assim, simultaneamente, roçam, no terreno social, as investidas de visibilidade de identidades específicas, renovadas e fluidas com as tentativas de identidades tradicionais e, aparentemente, estáveis no reforço e protecção de uma ordem social vigente.

Após o tratamento de questões teóricas essenciais na compreensão dos conceitos de identidade e sexualidade, não se apresentou longínqua a conclusão de que muitas questões se agudizaram na medida em que entrámos pelo campo das orientações sexuais. As respostas

possíveis foram também revelando saídas sinuosas onde tensões significantes oscilam entre o visível e o invisível numa dinâmica que parece não ter fim. Passamos, assim, ao capítulo seguinte, momento no qual se equaciona a relação das identidades sexuais com a educação, de um modo geral, e com o currículo, de um modo particular, no modo como estas determinam e são determinadas pela acção educativa e curricular no espaço escolar.

Capítulo 4

Currículo e sexualidades – uma conversa complexa

Capítulo 4

Currículo e sexualidades – uma *conversação complexa*

O acto de ensino e aprendizagem carrega também um acto teórico que se fundamenta culturalmente no currículo. Esta fundamentação cultural intersecciona-se com as políticas de género e orientação sexual. A intenção que subjaz às nossas práticas lectivas, e não-lectivas, é ilustrativa do que somos, como estamos e como pensamos a educação e o currículo no espelho da filosofia do nosso saber e do nosso saber fazer. Deste modo, procuramos, ao longo do capítulo presente, constatar o reconhecimento de sujeitos e subjectividades diferentes, ao mesmo tempo que verificamos quais desses sujeitos e subjectividades se salientam, e quais se silenciam, num contínuo conflito que o confronto de ideologias vai (des)autorizando.

Nesta medida, impõe-se pertinentemente compreendermos as nossas acções no campo da educação, em geral, e do currículo, em particular. Mais ainda, num momento em que se torna indiscutível a necessidade de uma racionalidade que abarque a diversidade epistemológica do mundo (Sousa Santos, 2006a), esta sugestão evidencia-se, sobretudo, quando constatamos o ensino e o currículo enquanto construções sociais, e assim, espaços de inexistência de neutralidade, que não podem escapar a esta rede de flutuações onde os conhecimentos das ciências sociais e naturais se gladiam num silêncio distante mas repercutor.

É interessante notar que esta distância silenciosa se traduz, no campo da educação, na aparente consensualidade legalmente imposta com que os conteúdos curriculares de aprendizagem são apresentados, como se tudo que é historicamente ensinado a todo o que aprende não fosse fruto, quase na totalidade das vezes, da discórdia e da controvérsia. Ou seja, do conflito. Relembrando a advertência de Apple (1999 [1979]), a visão negativa que dirigimos à natureza e aos usos do conflito está de acordo com a reconfortante posição ideológica de que apenas o consenso assegura a ordem social. Contudo esta posição, quando analisada acriticamente, tem tanto de reconfortante quanto de perigoso. Veja-se:

Pelo facto de o consenso científico se revelar constantemente, não se permite que os estudantes vejam que, sem discordância e controvérsia, a ciência não avançaria ou então avançaria mas a um ritmo mais lento. A controvérsia não só estimula descobertas para atrair a atenção de cientistas para os problemas fundamentais, também serve para esclarecer posições intelectuais em conflito (op. cit.: 146).

Este consenso alastra-se por todas as áreas do conhecimento a ensinar. Assim, facilmente encontramos no tempo da aula com o texto curricular prescrito e respectivas interpretações (pelos manuais e materiais escolares), espaço para uma única versão, ou seja, uma única história, de imagens conceptuais da família, do amor, da sexualidade, para tomar como exemplo. Note-se as reflexões de uma docente entrevistada no que toca a possibilidade de outras opções:

(Excerto 23 – Categoria: Escola; Subcategoria: Ausência) Tentar explicar algo na escola que não seja o obrigatório é muito difícil. Tentar ensinar uma coisa que saia da norma é praticamente impossível. Muitas vezes tento falar de outras opções com os miúdos ou a ideia da opção zero, ou seja, não se casar, não ter filhos, não viver com ninguém. Esta ideia aqui é tão estranha como a ideia de se casar com uma pessoa do mesmo sexo. É estranho para os meus colegas que eu com 35 anos não tenha filhos e não queira ter filhos porque é o que deve ser feito. Quer dizer, há tantas ideias como pessoas. Mas o meu ponto de vista não tem valor em relação ao ponto de vista do sistema que é visto como o correcto. Nós não oferecemos outras opções aos alunos, oferecemos aquela que nos deixam, nada mais. **(2010: Sujeito #D, Entrevista #3)**

Para a docente em questão existe claramente um branqueamento que torna ausente outras escolhas viáveis à heterossexualidade e que não passam necessariamente pela homossexualidade. Um outro docente foi claro nas razões extrínsecas – os espartilhos de que muitas vezes os textos curriculares enformam – ou razões intrínsecas – a (não)vontade dos professores em querer (ou conseguir) denunciar este(s) (falso)s consenso(s):

(Excerto 24 – Categoria: Escola; Subcategoria: Função da escola) De facto os próprios programas porque são feitos por pessoas que não têm na cabeça a diversidade também não dão essa liberdade aos professores que por sua vez também não estão preparados e têm medo de percorrer caminhos que não conhecem. Portanto, é muito mais cómodo agarrar-se ao programa e não sair dali, do programinha, e ministrar de forma cirúrgica aqueles ensinamentos sem extravasar para nenhuma outra consideração. Ora bem, o bom professor ministra esses conteúdos mas alarga-os para uma visão que pode servir ao aluno para a sua própria serventia e para a serventia da compreensão dos outros e do mundo. A escola tem essa função. Uma função que para além de ser democrática não é para plataformizar por baixo, que é o que tem acontecido, mas é plataformizar por cima. (...) Mas nem todos os professores estão preparados. **(2010: Sujeito #C, Entrevista #2)**

Este contexto escolar de conformismo e segurança é aquele em que se faz a apologia da homogeneidade que vivifica, sobretudo, a discriminação (Gimeno Sacristán, 1996), e promete uma leitura basilada numa mentira social (cf. Chomsky, 1992). Uma perspectiva facilitadora à manutenção e legitimação da ordem social pela produção e distribuição do conhecimento ‘aceitável’ e dos processos sociais da sala de aula (Giroux, 1981).

Não se pretende, contudo, descurar o valor que a consensualidade imprime à vida em sociedade enquanto se reifica a importância do conflito. Procuramos, sim, reconhecer a falácia que este consenso apresenta quando serve uma interpretação única das possibilidades sociais e intelectuais, legitimado pela escola e justificado pelo currículo. A dinâmica do conflito constitui, desta forma, a força que determina e faculta um potencial cultural ao currículo enquanto projecto político, cultural e económico (Paraskeva, 2001; 2007a). Encarar a natureza do conflito enquanto estímulo, além de, entender o seu valor enquanto instrumento dialéctico e não como obstrução social, radica num compromisso violento entre currículo oculto e conflito. O privilégio, nas escolas, dado ao conhecimento que é socialmente válido não cede vitalidade à natureza do conflito na formulação e no campo do conhecimento (Apple, 1971; Paraskeva, 2007a), visto que só há lugar para uma única versão histórica dos acontecimentos. A educação e o currículo impõem-se num fundamentalismo epistemológico que numa era de globalismo (Sousa Santos, 2007) se revela extremamente perigoso e impossível de sustentar. Perante este cenário a escolarização submerge em sucessivos actos de violência. A escolarização é, para muitos, violência. Sobre esta questão, os professores entrevistados apresentam exemplos e testemunhos explícitos e claros de tais actos. Note-se:

(Excerto 25 – Categoria: Escola; Subcategoria: Violência) (...) Mas é engraçado... que se por um lado há uma diferença para melhor, também surge com mais evidência a violência e até a estupidez do argumento da homofobia e do argumento do heterossexismo. Surge muito mais evidente, como também surge muito mais evidente o argumento do racismo. Antigamente passava despercebido, também porque havia invisibilidade. (...) Incomoda [a presença de alunos e professores homossexuais na escola]. Normalmente, incomoda. E incomoda tanto... veja o resultado para aquele professor que se matou, o Luís, naquela escola aqui de Sintra... e tenho outra queixa de outro professor de lá... que se queixa do mesmo *bullying*. E aqui há dias na escola Marquês de Pombal um jovem de 17 anos escreveu-me a dizer que pensa interromper os estudos porque não aguenta a chicana dos colegas. [Estes casos] não são casos esporádicos, não são casos pontuais. Os casos pontuais são ainda aqueles que são bem resolvidos. Muitas vezes são é também invisíveis. Invisíveis aos pais, invisíveis às mães, invisíveis à escola... as pessoas não sabem denominar. Mas são casos pontuais. Há alunos... basicamente alunos... há rapazes

que são uma espécie de saco onde todos dão pontapés, onde todos dão murros como se faz na preparação do boxe. (2010: Sujeito #C, Entrevista #3)

É interessante notar que num clima de violência sejam os exemplos bem sucedidos de convivência e partilha social, aqueles que passam despercebidos, ao passo que os casos mal resolvidos têm quase sempre um público mais amplo. Atentemos ainda no testemunho de uma outra docente entrevistada:

(Excerto 26 – Categoria: Escola; Subcategoria: Violência) Eu tenho uma colega que tem um 9º ano que é muito complicado e ela contou-me que nessa turma este ano teve uma grávida, dois que se embebedaram, um que se drogou e, no meio disto, disse que tem um gay. Repara, tem-no como uma coisa negativa. Dizia ela, “estou pelos cabelos com esta turma!” Quer dizer, que uma miúda esteja grávida no 9º ano é uma coisa grave mas que alguém seja gay não me afecta em nada. Como é que uma gravidez, umas bebedeiras são comparáveis à homossexualidade? Incomoda, é claro que incomoda porque somos todos, temos de ser todos, heterossexuais senão é mau. Quer dizer, não é a escola. É o que está acima da escola é o governo, é a estrutura... da humanidade. A escola o único que faz é perpetuar isso. Sabes que os alunos levam as calças por baixo do rabo. É a moda! E sabes que ouvi uma colega a dizer a um deles, para ofendê-lo e humilhá-lo, que se usava as calças assim é porque tinha tendências gay. Isto em vez de lhe pedir para subir as calças. Isto pareceu-me muito ofensivo, de muito mal gosto e muito mal-educado. E o resto das pessoas aplaudiu. Pareceu-lhes genial aquele comentário quando na verdade é um comentário horrroso. (2010: Sujeito #D, Entrevista #3)

Estas violências que comportam diversos graus e naturezas passam pela imposição do outro – a ofensa levada a cabo pela mão de outrem – mas também da auto-punição – pela mão do próprio. Atente-se no esclarecimento que Torres Santomé (1998) faz da função dos primeiros currículos multiculturais e plurilinguísticos destinados essencialmente a assimilar culturas minoritárias. No seu entender, as instituições escolares “tinham encomendada uma missão de homogeneização cultural e, para isso, necessitavam criar uma espécie de amnésia e, inclusive, via *currículo oculto*, um sentimento de auto-ódio, nas mentes de homens e mulheres que pertenciam a culturas minoritárias e subvalorizadas” (op. cit.: 171, itálico no original). Leia-se neste contexto, a palavra ‘monstro’ do início do primeiro capítulo e que a aluna usava enquanto auto-designação identitária. Um acto auto-punitivo que ocorre durante o processo de escolarização sem que haja a consciência – e/ou talvez por causa disso – da ocorrência de todos estes processos de normalização num momento onde, tal como agora, as culturas homossexuais gays e lésbicas não tinham, alicerçadamente, um lugar no espaço da

multiculturalidade curricular. O seguinte excerto de entrevista demonstra a rejeição a que a identidade homossexual é relegada quando a heterossexualidade é concebida como a única via natural e normal:

(Excerto 27 – Categoria: Escola; Subcategoria: Violência) Sentimento de castração. Sim. Sempre. Porque a escola funciona basicamente como a nossa segunda educação. **(2010: Sujeito #A, Entrevista #3)** Primeira em alguns casos. **(2010: Sujeito #B, Entrevista #3)** Sim... e se a nossa primeira ou segunda educação, como lhe quiseres chamar, nos limita a um campo, como é que nós vamos saber que o outro campo existe? Ou se nós pertencemos ao outro campo como é que nós nos afirmamos nesse primeiro campo? Como é que nós nos inserimos? Como é que nós interagimos? Como é que nos afirmamos ou revelamos? É completamente decepcionante, por lado, e uma pessoa ou tem muita força e têm apoios exteriores, ou então vê-se muito mal! Que é o que acontece ainda muitas vezes... as tentativas de suicídio, e outras coisas sem serem tão dramáticas... Mas que se metem em problemas desnecessários provavelmente porque a escola não lhes dá outra opção. **(2010: Sujeito #A, Entrevista #3)**

É bem patente o estado de impotência e revolta da aluna entrevistada pela inexistência de respostas que colmatem o vazio de outras opções. A inexistência de uma pedagogia da sexualidade efectiva vem compactuar com e perpetuar estes vazios. Vazios que muitas vezes impulsionam para o caminho da violência auto-imposta.

Seria pertinente atentar no facto de que muitas práticas que abundam no processo pedagógico de ensino e aprendizagem ao longo do percurso da escolarização se baseiam em assumções do senso comum que dificilmente são questionadas quer por alunos, quer por professores (Giroux, 1981). Desde logo, não passou despercebida a evidência da ligação estreita entre as exigências escolares do currículo oficial e a futura vida produtiva adulta dos alunos e alunas através do currículo oculto (Jackson, (1990 [1968]; Torres Santomé, 1998). A dimensão implícita que, de acordo com Jackson (1990 [1968]) entra em jogo nesta conjectura é a tentativa de conseguir manter uma continuidade das normas e valores dominantes no desejo da manutenção de uma ordem social que interessa aos grupos sociais de maior poder.

Sendo evidente esta constatação, devemos, também, atentar nas considerações consequentes de Torres Santomé (1998: 62):

Mediante a “monotonia quotidiana”, os alunos aprendem a saber manter a ordem, a disputar a atenção do professor ou de qualquer pessoa investida de autoridade, a aceitar as sanções contra as “asneiras”, a submeter-se à programação de actividades de acordo com as exigências do relógio, a ser avaliado constantemente, a subordinar-se diante de quem manda, a ser paciente, a tolerar as frustrações,

etc. Os alunos e alunas aprendem a canalizar e controlar os seus impulsos de acordo com o que se consideram padrões de comportamento; padrões que eles não podem alterar ou, pelo menos não têm capacidade reconhecida para isso. Estas aprendizagens são imprescindíveis para operar em cadeias de produção industrial, por isso, não se devem a nenhum grau de incapacidade de professores e professoras para propor metas mais altruístas, nem muito menos, ao acaso.

Contudo, a partir de tais constatações Torres Santomé faz também uma leitura crítica do reducionismo que Jackson (1990 [1968]) imprime à dimensão que, neste contexto, o currículo oculto assume. De facto, ao abordar o currículo oculto tendo em conta, apenas, a importância ideológica e política na manutenção de uma sociedade de classes, Jackson (op. cit.) acaba por hipotecar o valor profundo que o currículo oculto pode conter através da noção de conflito, no momento em que a substitui pela noção de irremediabilidade, conforme podemos constatar:

A descoberta desta dimensão profunda da escolarização que denominamos de *currículo oculto*, terá uma grande importância a partir deste momento [de falácia da dita irremediabilidade]. Vai permitir-nos capturar o significado de práticas e rotinas que até o momento passavam despercebidas. Não obstante, o seu pessimismo [de Jackson] ao examiná-las de uma maneira acrítica e considerá-las como não controláveis pelos professores e alunos nega possibilidades de emancipação à prática educativa (Torres Santomé, 1998: 63, itálico no original).

Se é verdade que o currículo oculto funciona de um modo implícito através de conteúdos culturais, rotinas, interações e tarefas escolares que resultam numa reprodução das principais dimensões e particularidades da esfera económica da sociedade (op. cit.), devemos ter claro que todo este processo não se desenrola com uma intenção maquiavélica onde o currículo oculto se planifica no ensinamento de regras e valores relacionadas com o trabalho numa sociedade injusta (Apple, 1995). De facto, conforme esclarece Torres Santomé (1998), este processo não se desenvolve de uma forma monolítica, passiva e acrítica, tal como acontece com as práticas escolares, e por isso mesmo, podemos observar (re)ações que, muitas vezes, contradizem a reprodução que se esperava. Assim, ligam-se ao conceito de currículo oculto, não só a noção de reprodução, mas também a de resistência.

De acordo com o que já em outros momentos havemos referido, não obstante a escola ter uma dimensão transformadora, o facto é que tem (re)produzido mais do que transformado, num meio que se reconhece de tendências conservadoras. Uma das nossas docentes entrevistadas explicita-o:

(Excerto 28 – Categoria: Escola; Subcategoria: Ausência) (...) A escola reflecte aquilo que se passa connosco na sociedade. A escola faz-nos muito formais, arrançados, muito iguais uns aos outros por isso não há espaço para mais nada. Não está adaptada para ter esse espaço porque não pensamos nas pessoas que são diferentes. Não há lugar para um espaço sério. Quer dizer, há montes de anos não havia espaço, lugar para as mulheres... e até [ao momento em] que as próprias mulheres e os homens que compartilham connosco a vida decidiram construir esse espaço, tal não existia. Não existia na sociedade e não existia na escola que faz parte da sociedade. Assim, relativamente às outras identidades que não as heterossexuais, também não há. Não há porque não é normal. Ainda não é normal. Não é normal não porque seja mau ou bom, simplesmente não é habitual. E a escola não faz isso. Não faz com que as pessoas diferentes tenham um espaço. Em geral, as identidades sexuais... andamos sempre a comemorar dias disto, dias daquilo, dias de qualquer coisa. É complicado arranjar espaço para as identidades sexuais porque é uma coisa... não vou dizer muito menos importante mas... muito menos importante a nível numérico, sim, a nível estatístico. **(2010: Sujeito #E, Entrevista #2)**

Na opinião da docente entrevistada, não existe lugar para um ‘espaço’ sério onde a diferença pode ser assumida e vivida, primeiramente na sociedade, e conseqüentemente na escola. Torna-se claro como a instituição escolar tem apenas como normalizada a perspectiva heterossexual. Assim tudo o que não se coaduna com esta perspectiva não é normal mas sim anormal e sujeito às amarras da subalternidade. O meio através do qual esta, e outras, normalizações se vão enraizando no senso-comum liga-se ao processo de consciencialização acrítico que busca manutenção contínua do momento actual.

Exactamente por esta razão, devemos atentar nas constatações lógicas e pertinentes de Apple (1999 [1979]: 138):

(...) é importante salientar que a escola, para desempenhar de uma forma relativamente suave os seus complexos papéis históricos, na maximização da produção de conhecimento técnico e na socialização dos estudantes com a estrutura normativa exigida pela sociedade, tem de realizar uma outra função, relacionada com ambos os papéis e que os ajuda a manter. A escola tem de legitimar uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de uma forma acrítica. Ou seja, a escola deve fazer com que isto tudo pareça natural.

Esta simples “naturalidade” encontra-se visceralmente mancomunada ao que Giroux (1981) denominou culto do positivismo que entre outras questões promove uma profunda ahistoricidade aos conteúdos da escolarização, diluindo quer no aluno quer no professor uma

atroz passividade cognitiva (Kincheloe, 1991). A cultura do positivismo assegura a sua superioridade pela postura supra histórica e supra cultural, operando assim no sentido de enfraquecer o valor da história e a importância da consciência crítica quando se escora, em primeiro lugar, numa visão unidimensional e não dialéctica do mundo, segundo, quando nega o mundo de actos políticos e rechaça a visão do futuro e, por último, quando impele a possibilidade do ser humano constituir a sua própria realidade alterando-a no confronto com a dominação (Giroux, 1981). Como consequência, o conhecimento é apropriado e mediado por metodologias que servem estes princípios:

O conhecimento da sala de aula é geralmente tratado como um corpo de informação externo, cuja produção parece ser independente dos seres humanos. Deste ponto de vista, o conhecimento objectivo é visto como independente do tempo e do espaço; torna-se conhecimento universal e ahistórico. Além disso, é expresso numa linguagem que é basicamente técnica e alegadamente independente. (...) O conhecimento, então, torna-se não só quantificado e mensurável, como também impessoal (op. cit.: 52,53).

O contexto que melhor serve esta tipologia de conhecimento é o de harmonia e ausência de questionamento. E, paulatinamente, vamos assistindo ao ressurgimento de formas pedagógicas assentes na mente como músculo (Paraskeva, 2005a; 2007a).

A actividade educativa, por si só, é caracterizada por Huebner (2005 [1966]) como uma acção de influência: um homem que tenta influenciar outro. Neste jogo de influências, que se executa numa relação de poder desigual entre os protagonistas, reside a ética do acto educativo “quando o educador reconhece que participa nesta situação humana de influência mútua e quando aceita a sua capacidade de prometer e perdoar” (op. cit.: 85). A linguagem espiritual que Huebner se socorre pode soar estranha na explicação de um acto, o educativo, que hoje se reconhece cada vez mais tecnocrata. Por isso mesmo a utilizo, pois condensa, na descrição que faz, o resultado da dialéctica do conflito entre a influência de dois, ou mais, seres humanos. Esta dialéctica conflitual, no campo educativo, poderia ser responsável por possibilitar aos estudantes uma visão crítica da distribuição do poder e da racionalidade no seio da sociedade (Apple, 1999 [1979]; Giroux, 1981; Torres Santomé, 1998; Paraskeva, 2001; 2007a).

A educação e o currículo sempre representaram um campo de constante problematização de conhecimento e, assim, enunciaram conflitos e consensos a partir da significação das suas políticas e práticas. Nomes como Michael Apple, Henry Giroux, Peter

MacLaren, Maxine Greene, Madeleine Grumet, William Pinar apresentam diferentes perspectivas na abordagem ao campo curricular. A reconceptualização – uma questão que tem levantado profunda polémica, criando irremediáveis fissuras no campo (Paraskeva, 2004) – desenvolveu-se com a crítica às abordagens racionais do currículo, ao mesmo tempo que se servia das tradições teóricas europeias – existencialismo, fenomenologia, psicanálise, neomarxismo (Paraskeva, 2001). Novos discursos sobrevêm no auxílio da compreensão e reconhecimento do currículo enquanto construção cultural, social e ideológica na compreensão crítica da educação, sobretudo, a partir do modernismo, pós-modernismo, feminismo e, na última década do século passado, com a teoria *queer*. Esta última é particularmente interessante por pensar criticamente as relações que atravessam e interrompem categorias – classe, raça, sexo e género – (Butler e Scott, 1992), além de se constituir como um pensamento muito recente no campo da educação.

Apesar de não entrarmos na árdua tarefa de descrição das múltiplas definições de currículo ou da explicitação da dicionarização do termo, não podemos deixar de reconhecer a contínua evolução que o conceito vem sofrendo ao longo do tempo, onde diferentes tradições e perspectivas se vão influenciando (cf. Pacheco, 1996; Paraskeva 2001). A procura de respostas à pergunta “O que é o currículo?” sempre obteve soluções plurais. Conforme havemos referido anteriormente, não se poder compreender a educação e, de um modo mais particular, o currículo sem prestar a devida atenção aos conflitos ideológicos – políticos, culturais, económicos – que dinamicamente se entrelaçam em cada agir social. Neste particular, é fundamental ter em conta o quadro conceptual ilustrativo do cruzamento de esferas e dinâmicas idealizado por Apple e Weis (1997 [1983]), tal como foi por nós referido no primeiro capítulo.

A este respeito, a declaração que uma das nossas professoras entrevistadas faz, relativamente à preparação dos professores na abordagem do tema sexualidade(s), ilustra e dá-nos testemunho da intersecção de tais esferas e dinâmicas e do modo deveras complexo, e angustiante até, como são vivenciadas:

(Excerto 29 – Categoria: Escola; Subcategoria: Função docente) Não, não acho [que estejam preparados], porque ainda é um tema tabu e é um tema que continua a ser utilizado como arma. O facto de uma pessoa ser diferente, de ter uma orientação sexual diferente faz com a pessoa seja automaticamente colocada num nível diferente do resto. Na minha escola há uma colega que toda a gente diz que é lésbica. Não sei se é ou não. Pronto, não interessa. Ela já teve namorados, já me falou deles. Se calhar é bissexual ou não é, não sei. Só que o seu aspecto... bom, ela é professora de educação física e então vai habitualmente com roupas desportivas. E muitos professores falam que ela não é lésbica porque ela é muito bonita para ser lésbica... Essas coisas são... terríveis! Outra coisa, dois

colegas lá na escola. São casados mas são muito amaneirados. E toda a gente à mínima oportunidade que tem de falar nisso, fala. E chega a ser utilizado com uma espécie de distinção... mas como uma coisa negativa. Ainda outro dia, me contaram uma coisa. Foi isto das “misses” na escola! E no ano passado tinha ganho uma “escura”, uma “menina escura”. Foi esta a palavra que a professora usou. Não disse preta, não disse negra, não disse nada disso, foi a palavra “escura”. “Pronto, já sabes como isso é...” dizia-me ela, “...foi complicado e a gente também falou nisso...”. Já viste? “... a gente também falou nisso”!? Quer dizer, o que é que havia para dizer? Se a menina é bonita, ganhou! Mas a colega que me contou isto nem sequer conseguia dizer que a menina era “preta” ou “negra”, não conseguia dizer... ela só conseguiu dizer “pronto, eu não sei se a colega percebe era... escura”. Estás a entender o que quero dizer? É tudo muito complicado! Como é que vamos conseguir que a homossexualidade seja um facto natural, normal... Oh, faltam montes de anos! Porque ainda estamos a falar nestas parvoíces, estás a ver? Coisas que já tinham que estar mais do que assumidas... Gostava de ser optimista, mas acho que não se consegue sair deste discurso. Ainda estou agora a olhar para o mundo da mulher em geral, e apesar de tantos anos passados, as mulheres ainda estão num lugar diferente do dos homens. Então é muito complicado que... porque o facto de se ser homossexual não deixa de ser algo diferente do normal. Porque o normal é a reprodução entre um homem e uma mulher, essas coisas todas, não é? Então não deixa de ser uma coisa que o homem católico heterossexual anglo-saxónico... não deixa de ser uma coisa estranha, muito estranha. E esta é a mentalidade reinante neste nosso mundo ocidental, nesta nossa escola portuguesa. Pode ser que noutros sítios, noutras culturas possa vir a haver mudança. De facto, em determinados guetos (uso a palavra positivamente) já acontece. Mas não sou muito... partidária disso, porque não é uma forma de normalizar. São certas coisas que acontecem em certas cidades, certos países mas não sei se é uma forma de normalizar. (2010: Sujeito #E, Entrevista #2)

Neste contexto onde os conflitos ideológicos se gladiam em cada agir social que empreendamos, seria da máxima importância conseguirmos questionar muito para além das representações do senso-comum. Inundar o consulado educativo com este questionamento seria arrebatador na possibilidades de outras respostas que não os lugares comuns a que estamos já habituados, num momento em que mais do que os conteúdos ou conhecimentos que a escola deveria fornecer, se discute a avaliação dos alunos, e dos professores.

Desta feita, qual é o critério que se esconde por detrás da escolha de um conteúdo escolar em detrimento de outro? Por outras palavras, e trazendo Apple (1999 [1979]) à colação, de quem é o conhecimento escolhido para integrar os textos educativos e curriculares? E não menos pertinente, a quem é que esse conhecimento é transmitido (hooks, 1994)? Que solução poderemos encontrar para que a ideologia democrática utilizada pelos educadores não se afunde na terra do nunca dos desejos (Huebner, 2005 [1966])?

Torres Santomé (1998: 208) adianta que

As preocupações sobre o que conta como conhecimento válido, sobre a forma como se transmite e se legitima esse conhecimento em cada instituição escolar, a razão e o modo como avaliamos a vida desse nicho ecológico que é a aula, são questões que, na medida em que encontrarmos soluções, iremos mais facilmente construir uma cultura pedagógica capaz de contribuir para a liberação do ser humano, de ajudar a que este possa alcançar maiores quotas de liberdade, solidariedade, responsabilidade e criação.

Mais do que nenhuma outra, a análise relacional do fenómeno educativo encontra soluções ainda que, por vezes, dolorosamente verdadeiras, denunciam o currículo enquanto espaço de poder. Mais, e tal como temos vindo a referir, esta análise coloca a escolarização no epicentro das dinâmicas de produção ideológica (Apple e Weis, 1997 [1983]; McCarthy e Apple, 1988; Paraskeva, 2007b).

Conforme havíamos deduzido no capítulo inicial, ao mergulharmos no plano das orientações sexuais e na forma como elas determinam e são determinadas pelo trabalho da classe docente e a relação pedagógica, todas estas questões se tornam, evidentemente, mais complexas. Lidamos com conceitos e práticas que se (re)produzem e se transformam na sala de aula (e muito além disso) num contexto onde os processos educativos dificilmente escapam à influência avassaladora e intransponível da globalização e da hegemonia neoliberal e neoconservadora, amplamente tratada por autores como Apple (2010), Giroux (2009), McLaren (2007), Pacheco (2003), Afonso (1997), Paraskeva (2010). Assim, a educação e o currículo devem ser compreendidos a partir de sua relação intrínseca com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas em contextos de poder, no sentido conferido por Foucault (1992).

Enquanto promotora da cultura dominante, a denominada cultura clássica, aquela que serve para impor à condição natural de pessoa um estado superior, o de *pessoa esclarecida* (Bello, 2006), a escola e, por conseguinte, a educação denunciam um currículo cujas práticas perseguem, conscientemente ou não, a homogeneização das suas narrativas, das suas identidades, onde o plural cede lugar, na grande maioria das vezes, a um processo de normalização. Um processo, ou melhor, um intrincado conjunto de processos a partir dos quais o *outro* se define e é submetido a um escrutínio disciplinador e punitivo (Foucault, 1979). A homogeneização curricular implica que a esmagadora maioria dos alunos (e também dos

professores) “tenham de não ser para poderem ser”. Ou seja, a sua identidade co-existe em constantes processos de subtração.

É imperativo, assim, que a escola, com os seus intervenientes, desenvolva momentos em que se possam reflectir sobre as questões de valor das diferentes características culturais, se pretendemos que esta instituição seja mais do que um simples instrumento de fortalecimento de certas identidades culturais. Bello (2006: 68) continua a sua afirmação defendendo que

Se considerarmos necessário que alunas e alunos adquiram capacidades para questionar a sua própria cultura e, posteriormente, poder questionar aspectos de outras realidades, é imprescindível que nos centros educativos se possam tratar temas considerados “académicos”. O alunado necessita analisar temas controversos que estão a ser debatidos na própria sociedade e que, portanto, não possuem uma resposta fechada (ao contrário dos conteúdos sumariados).

A abordagem à temática da identidade sexual e da sexualidade constitui-se, certamente, como uma das mais controversas na sociedade civil e escolar – atente-se na recente discussão pública na sociedade portuguesa sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a adiada decisão do direito à adopção por casais homossexuais.

Desta forma, tentar compreender o papel desempenhado pela educação e pelo currículo na (re)formação e reconhecimento de identidade(s) e de sexualidade(s) afigura-se-nos uma tarefa pertinente num momento onde a ambivalência e a liquidez se apresentam como duas das principais características da modernidade (Bauman, 1999, 2001). Apesar de a escola ser, por excelência, a instituição normalizadora da era moderna (Apple, 1999 [1979]; Giroux, 1981), esta não escapa à influência das características da modernidade. Logicamente, a visibilidade de novas identidades sociais resultante de um tenaz percurso de afirmação e diferenciação que não passa ao lado do espaço escolar – espaço que (re)produz sexualidade(s) e diferentes identidades sociais. Ainda assim, tudo se complexifica quando percebemos a educação e o currículo como um modo de produção cultural directamente envolvido na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento. Desta forma, que espaço resta à afirmação de sexualidades e identidades outras quando a heterossexualidade é concebida como *natural*, universal e normal? Essa afirmação fica, ou não, comprometida?

A este respeito, e relativamente ao mundo escolar e educativo, a resposta de um dos professores entrevistado é esclarecedora e promissora, também:

(Excerto 30 – Categoria: Escola; Subcategoria: Pedagogia da [hetero]Sexualidade) Obviamente!

Se uma coisa é considerada como normal e natural, as outras são anormais e anaturais. E como a escola quer ensinar aos alunos paradigmas e valores, esses [os da heterossexualidade] são considerados paradigmas e valores e os outros não são. Portanto, os outros estão fora, estão à margem... São marginais. Mas já não são tanto. Por exemplo, eu estive numa escola no norte de Portugal, aqui há tempos a dar uma aula com alunos que tinham feito trabalhos... muito interessantes. Foi uma sessão de educação sexual com os alunos na Área de Projecto, que é um bocadinho extra-curricular. Foi uma aula muito interessante com eles todos. Depois disso, também estive noutra no Algarve. Aqui há dias estive numa... destes currículos novos criados na legislatura do Sócrates em que algumas valências dão o 9º ano ou o 12º... estiveram várias pessoas a dar aulas diferentes ou temas diferentes. E a abordagem de sexualidades diferentes também era um valor para essas pessoas. E eram adultos. (...) Foram muito interessantes [as experiências referidas], com níveis diferentes de saberes conforme as idades e conforme a formação dos alunos mas sem dúvida que foram muito interessantes, uns porque eram adultos e nunca tinham abordado estas coisas. E eles próprios disseram: “Foi a primeira vez que nos debruçamos sobre estas coisas”. Outros porque sendo jovens estudantes, provavelmente discutem estas questões entre si, rapazes e raparigas, mas não tinham feito uma abordagem fora dos estereótipos de tribo. (...) O facto de pela primeira vez serem confrontados com uma pessoa, neste caso eu, que tem uma afirmação absoluta, plena e tranquila da sua orientação sexual, para eles é uma novidade. Porque não esperavam... tinham outra ideia qualquer... uma ideia certamente formada... provavelmente imaginariam que eu apareceria de trança, ou de sutiã, ou de qualquer coisa, mas não era... não correspondia para muitos deles a ideia da minha apresentação... normal, a maneira de vestir, os gestos, etc... aquilo que eles pensavam que devia ser um homossexual. Ainda mais assumido, portanto, podia ser talvez uma pessoa ambulante com gestos muito afeminados, etc, o que em si mesmo não teria problema nenhum por mim, mas para eles seria o acentuar do estereótipo. Começam a ser desmascarados paulatinamente [os silêncios relativos à homossexualidade]. Começam a desfazer-se... Eu não sei se a palavra “desmascarada” é já muito forte... começam a “desmornar-se” lentamente. Veja-se os exemplos que antes apontei... Há muitas escolas que estão a fazer o mesmo tipo de iniciativas... Eu já fui a muitas mas outras associações, pelo pouco que sei também vão a escolas, onde têm aulas, onde têm trocas de impressões tão importantes e excitantes como são aquelas que são comigo. Não tenho dúvida que há. Agora... não posso dizer que são em todas as escola... porque para Leiria já uma vez fui convidado e depois foi-me retirado o convite porque os pais não queriam. (2010: Sujeito #C, Entrevista #3)

Conforme constata o docente entrevistado, a escola sempre se revelou mais inclinada para o silêncio do que aberta ao conhecimento relativamente ao ensino, ou a simples abordagem, ao assunto sexualidade. Ainda assim, os exemplos bem sucedidos apontados são exemplo significativo desse desmornar paulatino.

Ao relembrar as questões de Britzman (2007 [1996]), temos a percepção que a sexualidade se mostra um tópico de ensino e aprendizagem que, como nenhum outro, procura

“respostas estáveis e esperadas” – e não respostas abertas – no ensino de factos mais do que a compreensão de questões íntimas.

O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exactamente da mesma forma que qualquer outra matéria? Quando os professores pensam a sexualidade, o que é que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e as alunas (op. cit., 85)?

Relacionemos estas questões com as aspirações e decepções que o papel das instituições escolares desempenharam nas vidas das alunas entrevistadas:

(Excerto 31 – Categoria: Escola; Subcategoria: Função da escola) Em termos de matéria daquilo que nos é debitado, aquilo que nos é dado não nos ajuda, aquilo que te ajuda é o que está dentro da escola mas fora dos muros da sala de aula. Acho que passa mais por aí, e acho que não devia ser. Acho profundamente que os professores, agora mais do que nunca, porque é aquilo que estava a dizer, que agora toda a gente é... e quer ser e não sei quê... os professores deveriam ter uma qualquer aptidão, não sei... para ajudar a perceber a quem não é... regra social, heterossexual, ajudá-lo de qualquer maneira, não sei. Por exemplo, eu não digo que senti muito a falta, porque, pronto direccionei-me por outros lados por assim dizer, mas se tivesse tido ajuda não a tinha recusado. Entendes? **(2009: Sujeito #A, Entrevista #2)**

Actualmente eu não sei bem como será mas quem me falou sobre sexualidade foi a minha professora de ciências naturais e agora analisando criticamente eu acho que ela estava realmente muito... tão desconfortável que nem sequer falou nisso. Deu-nos só duas aulas metidas no meio de ciências naturais e deram-nos um kit. Vem com livros, vem com amostras, vem com não-sei-quê. O livro tinha lá um capítulo que falava sobre a homossexualidade. Ela [a professora] nas aulas passou, nem sequer abordou isso, nem por alto. Eu só vi depois no livro. E pronto, deu aquilo em duas aulas. Realmente a maior parte dos professores sente-se desconfortável. **(2010: Sujeito #B, Entrevista #3)**

As vivências escolares das alunas relativamente à aprendizagem do tópico sexualidade incutem mais pertinência às interrogações de Britzman (op. cit.). As experiências vivenciais das duas discentes que ocorreram ao longo do percurso escolar deram-se na adequação das suas posturas à identidade heterossexual. Não encontraram, no espaço da sala de aula uma

pedagogia da sexualidade que as auxiliasse na constatação, formação e consolidação de uma identidade diferente da heterossexual. No confronto com esta realidade, qualquer acção de questionamento que possamos levar a cabo liga-se de imediato à noção de conflito, que por sua vez, nos envolve na edificação de um conhecimento crítico e de uma construção de um relacionamento social mais transparente. Um tipo de conhecimento que, no entender de Giroux (1981), para ser traduzido num princípio pedagógico significativo deve ser ligado à noção de poder, na medida em que pode servir o interesse da emancipação em vez do interesse da dominação.

Conforme constatámos pelo testemunho vivencial das alunas entrevistadas, no campo do conhecimento sexual estas dinâmicas da dominação complexificam-se arremetidamente. A sexualidade é dada, quando é dada, como inata e não como um segregado constructo social. Esta quando associada à sala de aula surge ligada, sobretudo, a funções reprodutivas e higiénicas como se pode constatar pelas finalidades da legislação¹⁹ que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar – Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. Tenha-se, também, em mente a Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril que incluiu “a educação sexual nos currículos do ensino básico e secundário integrada na área da educação para a saúde, área da qual fazem parte, igualmente, a educação alimentar, a actividade física, a prevenção de consumos nocivos e a prevenção da violência em meio escolar”. Ao atracar as dinâmicas da sexualidade a uma dimensão redutora, nada mais se faz do que naturaliza-las colocando-as ao serviço dos mecanismos de homogeneização.

É interessante notar que a legislação acima citada faz menção à valorização da sexualidade e afectividade respeitando “o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa”. Contudo, não podemos esquecer, como anteriormente referimos, que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas são o produto de uma vida inteira ensinada na ideologia hegemónica do heterossexismo (Birden, 2005 [1955]). A ideologia que servindo o

¹⁹ De notar que no intuito de reforçar as garantias do direito à saúde reprodutiva foi publicada em 1999 a Lei n.º 120/99 de 11 de Agosto. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro que “perspectiva a escola como entidade competente para integrar estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular”. Mais recentemente, o Governo, através do Despacho n.º 25 995/2005 (2.ª série), de 16 de Dezembro, determinou a obrigatoriedade de as escolas incluírem no seu projecto educativo a área da educação para a saúde, combinando a transversalidade disciplinar com inclusão temática na área curricular não disciplinar.

poder normalizador classifica, divide e rotula os alunos e alunas como normais ou anormais²⁰. Sobre esta questão a ironia das palavras de uma professora entrevistada é sarcástica e denunciadora do ainda comum mal-estar que muitos professores têm ao abordar o tema da sexualidade, sobretudo, quando englobado no pluralismo legislativo acima mencionado:

(Excerto 32 – Categoria: Escola; Subcategoria: Pedagogia da [hetero]Sexualidade) Não existe, não existe [a abordagem pluralista]. Quer dizer, eu falo disso. Mas os outros professores crêem que falar de sexo é foder. Não são capazes de pensar que falar de sexualidade é falar de afectos, de relações interpessoais, do que é uma relação saudável e o que não é. Quer dizer, quando tens de falar de sexualidade a alunos do 11º não vais explicar o que é a menstruação. Onde já vai a menstruação! Tens de lhes falar de relações perigosas de submissão, relações em que o namorado manda na namorada ou a namorada no namorado, este tipo de relações que não são sãs. Isso são coisas que tu tens de explicar ao falar de respeito, de educação. Explicar que a sexualidade é outra maneira de se relacionar com as pessoas. Assume outras regras. Uma pessoa quer estar com outra de mútuo acordo. Não podes obrigar ninguém a estar contigo. Deves explicar nisto numa aula de sexualidade. Mas os professores não acham isso. Começam logo a dizer que as aulas de sexualidade as devem dar os de biologia que eles sabem do corpo humano. Mas os alunos do 11º já conhecem bem o corpo humano! Tens de explicar-lhes outro tipo de coisas. Em relação à “pluralidade de concepções sexuais” em Portugal... Oh! Uma pluralidade terrível!! Mas que pluralidade? Aqui não existe essa pluralidade. No papel somos todos moderníssimos... todos gostamos dos negros, todos somos super modernos se gostamos dos “gays”. Na realidade: “vai daqui, negro e vai daqui, gay!” Não querem saber nada destas coisas. Mas alguém tem de fazer este trabalho. Não importa se és de matemática ou de física. Aquilo que eu fiz com as turmas foi um trabalho muito lento, muito pouco. Mais ninguém o faz. **(2010: Sujeito #D, Entrevista #3)**

A docente entrevistada testemunha o constante mal-estar por parte de muitos docentes, na abordagem, no momento de sala de aula, do tópicos da sexualidade. Assim, a possibilidade de uma abordagem que atenda uma “pluralidade de concepções sexuais” torna-se, para a docente em questão, risível.

Não é surpreendente, assim, que Steinberg (2007) denuncie o poder que as instituições, entre elas, a educativa, alcançam na perpetuação desta visão hegemónica da sociedade, servindo para criar e reinscrever uma pedagogia que inclui a estereotipia, a homofobia e a dessexualização da homossexualidade. A dessexualização da sexualidade, a hetero mas

²⁰ Evidentemente, esta classificação não se verifica apenas no campo da identidade sexual. Não podemos esquecer que as nossas práticas e discursos estão invadidos por este inescapável processo normalizador quando nos referimos à alta ou baixa capacidade dos alunos, ou a cursos do ensino normal ou profissional, ou a alunos do ensino regular ou de necessidades educativas especiais (Hypólito e Gandin, 2003).

sobretudo a homo, verifica-se a partir do momento que a linguagem didáctica e explicativa se apodera dela (Britzman, 2007 [1996]). Na esmagadora maioria das vezes, o amor heterossexual é apresentado como a única opção viável enquanto o valor das relações não-heterossexuais é omitido ou denegrido (Birden, 2005 [1955]). Assim sendo, de que modo poderemos abordar a pluralidade de concepções da sexualidade, no âmbito curricular ligado a menores, sem que antes consigamos “separar os seus objectivos e fantasias dos volumes históricos de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem tornar algum sexo inteligível e relegar o outro sexo para o impensável e o moralmente repreensível” (Britzman, 2007 [1996]: 182)?

De facto, é inevitável a constatação do quão difícil é ao estudo da sexualidade humana afirmar-se curricularmente (Nussbaum, 1997), assim como, a percepção de que o olhar que as comunidades científicas debruçam aos estudos gays, lésbicos e *queer* (GLQ), não é imune aos valores e representações hegemónicas na sociedade e na cultura em cujo seio se faz ciência (Cascais, 2004). Veja-se o exemplo claro da tentativa de, pelo acto de silenciamento, criar uma história única quando a “ riquíssima tradição homoerótica da poesia portuguesa, sendo um dado empiricamente adquirido, nem por isso tem deixado de ser objecto de um sistemático e generalizado branqueamento na história e na crítica literária” (op. cit.: 14). Será normal passar por todo um ensino secundário que não tenha sequer feito um apontamento do heterónimo gay de Fernando Pessoa? Será intelectualmente honesto ter acontecido o mesmo no ensino superior? Muitos poderão pensar descabido tal apontamento. Porque razão? Estará ou não esta ausência ligada àquilo a que Torres Santomé (1995) designou como as vozes ausentes na selecção da cultura escolar? As vozes de conjuntos sociais marginalizados²¹ sem estruturas significativas de poder que se vêem assim confrontados com um silenciamento que impossibilita a reacção (op. cit.) e que comprova que o currículo é, exactamente, expressão de uma tradição selectiva do conhecimento (Williams, 1983).

As sexualidades lésbica e homossexual constituiriam um desses grupos minoritários, cuja representação, na cultura escolar, seria negada. Na verdade, a intolerância da homofobia empurra, frequentemente, as representações *queer* para o espaço da ocultação. Em abono da verdade o simples facto de estarmos perante identidades oprimidas e algumas no limite, vítimas

²¹ Jurjo Torres Santomé (1995) destacou várias *culturas negadas*, entre elas, as sexualidades lésbica e homossexual. As restantes seriam as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas e as vozes do terceiro mundo.

de extermínio, leva a que tenhamos alguma prudência porque na verdade ninguém pode garantir a fiabilidade percentual destas minorias. Além do mais, a prudência surge ainda mais justificada porquanto não estamos perante uma categoria monolítica, mas sim perante uma categoria espartilhada e uma multiplicidade de identidades, todas elas transportando batalhas hegemónicas profundas. As vozes negadas no espaço curricular reforçam a ausência das vozes no momento de aula. Estranho não será, então, que as personagens *queer* sejam os primeiros homossexuais que muitos alunos e alunas “conhecem” – embora na esmagadora maioria das vezes fora do contexto escolar – e que fornecem exemplos e guias para novas formas de ser (Linné, 2007). Os jovens adolescentes que se aproximam da identificação com representações *queer*, quando procuram literatura que admita a homossexualidade, são confrontados com um conjunto de ideias preconceituosas obedientes a papéis rígidos de género, difusoras de estereótipos, limitadoras na possibilidade de oferecer outras visões (op. cit.). Os indícios de morte e a evidente impotência de escapar a esse destino são o denominador comum a estas narrativas. Com o passar do tempo varia, apenas, a tipologia do castigo - dos acidentes de motos ou automóveis ao suicídio e à morte por sida. A contrapartida, na eventual salvação ficcional, será a solidão e a tristeza. Além disso, as narrativas que abordam a temática da *queeridade* fazem-no com a sombra contínua da heterossexualidade, já que esta fica sempre assegurada pelo carácter accidental que as experiências homossexuais assumem como se “a contenção da homossexualidade como um comportamento sexual isolado mantivesse a noção de este poder ser manobrado, policiado e, eventualmente, revertido” (op. cit.: 149).

A veracidade deste contexto, ainda assim, não pode deixar de ser contrastada com as constatações das alunas entrevistadas:

(Excerto 33 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Sexualidade[s]) A cultura “L Word”, série televisiva, veio mudar radicalmente isso. Eu acho que isto, aquando da sua exibição 2003 ou 2004, veio revolucionar completamente, apesar de *underground* quando saiu. E a partir do momento que deixei de a ver, tornou-se a coisa mais fantástica do mundo, toda a gente via. Eu tenho amigos heterossexuais que adoravam a série, porque mostravam umas lésbicas, que de lésbicas não tinham nada. A menina de sapato alto, bronzeada, de blusa transparente agarrada ao corpo, que fazia parar o trânsito, mas para homens, nunca para mulheres, e depois vê a cena seguinte com ela a fazer sexo com a namorada.
(2010: Sujeito #A, Entrevista 3)

Acho que esse estereótipo de lésbica machona, camionista começa a ser já antiquado, porque actualmente é uma enchente das chamadas “*lipstick lesbians*” (lésbicas femininas), em que todas as séries televisivas têm um casal. Já há muito tempo que não vejo um retrato de uma lésbica muito

machona, digamos. E mesmo os filmes que estão a sair agora... vai sair um filme português chamado “Duas mulheres” em que também não há nenhuma assim, estereótipo machona, isto, principalmente nas séries, mas nos filmes também... (2010: Sujeito #B, Entrevista 3)

As alunas entrevistadas facilmente desmontam estereótipos que invadem o universo homossexual lésbico de séries televisivas e do cinema, ou seja, através da linguagem do áudio-visual mediático, que hoje em dia, mais do nunca, atraem a curiosidade(s) de subjectividades homo e hetero.

Por isso mesmo, será importante reflectir na tipologia dos materiais culturais que usamos e com os quais nos confrontamos, profissionalmente ou não, desde o manual até ao filme, passando pelos romances, jornais, revistas ou programas de televisão, serviços de uma lógica ideológica que nos formata hegemonicamente, através do senso-comum, numa verdade única (Apple e Weis, 1997 [1983]). Linné (2007) apela a um esforço de os profissionais da educação procurarem apoios textuais²² que, ao invés de enclausurarem adolescentes e jovens adultos, propiciem uma “visão mais realista e abrangente dos *queer* e da cultura *queer*” (op. cit.: 151). A indústria dos manuais escolares é um instrumento poderoso na fundamentação e desenvolvimento de políticas homofóbicas que trespassam através do currículo (Apple, 1988; Bonafé, 2005). A este respeito, atentemos nas declarações de uma docente entrevistada sobre o papel dos – tradutores oficiais de um currículo – no levantamento (ou não) de questões pertinentes e no desmascarar (ou não) de visões hegemónicas:

(Excerto 34 – Categoria: Escola; Subcategoria: Pedagogia da [hetero]Sexualidade) Em Espanha o casamento homossexual foi aprovado em 2007. Achas que aparece em algum livro um casal homossexual? Em nenhum manual... o conceito de família para as editoras continua a ser um homem e uma mulher. É curioso que, também é possível casar-se apenas pelo civil e sempre que aparece o tema do matrimónio... pela igreja, a mulher de branco e o homem com traje. Quando aparece o casamento, a família, as relações de parentesco nunca, nunca, nunca aparecem duas mulheres ou dois homens. Não aparece uma mulher solteira, um homem solteiro com filhos. Não aparecem nunca outras opções de vida. Alguém divorciado, o que é uma coisa muito surpreendente, porque há tantas pessoas divorciadas como

²² Tendo em mente este cenário, Rob Linné (2007), no intuito de possibilitar leituras que ofereçam “representações realistas e positivas” da *queeridade*, partilha pedagogicamente um conjunto de referências de materiais culturais (livros, revistas e filmes) que no seu entender traduzem uma “ampliação de poderes bem como a vitimização homossexual”, exploram “abertamente a sexualidade homossexual” e incluem “uma multiplicidade de personalidades”. Entre tais referências, destacam-se *Blue Coyote* (1997), *Hello I Lied* (1997), *Coffee Will Make You Black* (1994).

casadas. Quase todos os meus alunos são filhos de pais divorciados! Mas não aparece esta opção. E pessoas divorciadas que voltaram a casar e agora têm outra família. Só existe homem e mulher, primeiro casamento, dois ou três filhos em todos os textos.

E mantêm estes estereótipos e outros também... repara que cada vez que aparece um homem e uma mulher são todos bonitos, não há ninguém feio, não há uma pessoa gorda. Na unidade da descrição física das pessoas não aparecem pessoas reais mas sim desenhos como se fosse para não ofender ninguém. Não aparece uma pessoa gorda a comer hambúrgueres, aparece um desenho de alguém gordito, e como isso todas as gordas e em todos os livros, não é só no de espanhol. A questão das ciências e das letras... Tenho uma turma de letras com 3 homens e tenho uma turma de ciências com 5 mulheres... Tendo sempre fazer-lhes ver que as ciências não são só para homens e as letras só para mulheres... Os livros perpetuam esta ideia quando aparece como exemplo um investigador famoso, quando aparece como exemplo de um médico famoso, um homem, mas quando se fala de enfermagem não aparece um enfermeiro aparece uma enfermeira. Os livros continuam estes papéis que o homem e a mulher devem desempenhar e se analisas um pouco os outros livros vês que é o mesmo. Os alunos não conseguem fugir destes estereótipos, desta maneira de pensar. Chama-se limpar a consciência. Nos livros metemos toda essa merda e depois falamos de tolerância e do moderno que somos. Dou o que está nos livros mas quando tropeço em algo que não gosto, paro, e explico-lhes. Se compartilham, alegro-me, se não compartilham, não importa. Pelo menos fiz a minha obrigação moral. **(2010: Sujeito #D, Entrevista #2)**

Os manuais, e outros materiais, escolares perpetuam, tantas vezes, visões hegemónicas ao nível da constituição familiar, da orientação sexual, do casamento, de questões de género e respectivas escolhas na futura entrada no mundo de trabalho. A reclamação ética da observação crítica que esta docente, tal como muitos outros, desenvolve no desenrolar da sua prática lectiva equipara-se à reclamação do estudo do pensamento *queer*. A reclamação que Pinar (2007), assumindo-se como membro dessa teoria, defendeu ao mesmo tempo que contesta a representação que outros fazem das suas vozes. Vozes durante imenso tempo desautorizadas. Pinar (op. cit.) reconhece o constrangimento do molde que o mundo heterossexual representa quando o designa num retumbante “tudo” que é o problema do “pensamento *queer*”. Morris (2007) reivindica esse problema enquanto denuncia o vazio numa sociedade, o silêncio numa educação e a ausência num currículo onde o *queer* dificilmente é assumido, entendido e aceite. Daí a noção de agência tão fortemente mobilizada e mobilizadora na frase: “Entendo a teoria *queer* como uma forma de activismo e o activismo *queer* como uma forma de teoria” (op. cit.: 24). *Queer* ultrapassa a simples categorizações pela nomeação, pretende englobar representações que são extremamente instáveis:

Queer anuncia mais do que ser “lésbica”, “homossexual” ou “bissexual”. Queer refere-se a qualquer indivíduo que se sinta marginalizado pelas percepções de sexualidades predominantes. Os heterossexuais queer também são bem-vindos ao desfile queer. Em última análise, as identidades queer são representações (...). E estas representações são extremamente instáveis, uma vez que ser queer não está confinado a qualquer etiqueta ou desejos particulares. O desejo queer é instável (op. cit.: 32).

Notemos que o estuário em que se encontram estagnadas todas estas dinâmicas, sobretudo, no momento actual, pode muito bem ser descrito como estuário líquido, muito na linha do que nos propõe Bauman (2000) e exposto no segundo capítulo do presente trabalho.

No advento da modernidade líquida, a indiferença e a perecibilidade caracterizam o contexto no qual se desenrola um processo de individualização que se apresenta em termos de fatalidade e não de escolha (op. cit.). O tecido social é esgaçado por um complexo sistema de transformações na vida pública, vida privada e relações humanas (cf. Bauman, 1999a; 1999b; 2003a) cujas áreas foram inundadas por uma liquidez que se infiltra, se esvai, escoia, esgota, chapinha, verte, vaza, inunda, borrija, goteja, servindo-nos de algumas das designações *baumanianas*, em todas as práticas e acções sociais e políticas humanas. Um processo que se desenrola num cenário onde a imensidão da liberdade é paralela a uma incapacitante impotência (Bauman, 2000).

Como pode, então, conjugar-se a função social e política do currículo e da educação, num momento em que o princípio da combinação da definição estratégica de acção social que não seja orientada pelas normas sociais e a defesa, por parte dos actores sociais, da sua especificidade cultural e psicológica, só pode ser encontrada no individual e não mais nas instituições sociais ou princípios universais?

Tendo a variedade, a mutabilidade e a dinâmica das representações *queer* destronado a equivalência das noções de sexo e género, e problematizado a noção de sexualidade, porque continua o texto curricular agarrado a uma compreensão estática e amorfa da identidade, como se esta fosse amordaçada no corpo físico e não no corpo social? Se o currículo lida com identidades, o currículo não pode tratar as identidades de um modo sólido, compartimentado e estático. Daí a importância de tratar o aluno como aluno pesquisa e não aluno produto (Rancière, 2010).

Em todos os tempos o valor do conhecimento residiu na representação fiel do mundo; mas o que é que acontece quando, conforme constata Bauman (2003b), o mundo muda de

uma maneira que desafia a verdade do conhecimento existente, apanhando de surpresa mesmo os mais bem informados? A finalidade do ensino moderno, que visa, na essência, garantir os cidadãos informados (Talbert, 2007) da constante transformação da modernidade, ganha assim outra dimensão.

Compreensivelmente vem-nos à mente a equação entre raízes e opções de Sousa Santos (2006a) que baseia a construção social da identidade e da transformação da modernidade. Estará a heterossexualidade a perder a sua intensidade enquanto raiz? As ditas minorias sexuais são, hoje, muito mais visíveis, e talvez por isso – ou em consequência disso –, o confronto de estas e os grupos conservadores torna-se muito mais feroz. Esse confronto torna possível um vasto campo de opções que sem dúvida perturba os vectores que predominam na narrativa da identidade e da transformação.

Por isso mesmo, a queeridade merece uma especial atenção de investigadores e investigadoras culturais e profissionais da educação já que se apresenta como um desafio. É um desafio não apenas na medida em que torna explícito que as posições de género e sexuais são múltiplas e não enformam esquemas binários; mas ainda porque admitindo um cruzamento de fronteiras reconhece que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exactamente o espaço de intervalo. O espaço de interstício passa, no momento, a ser possível como opção, no desenvolvimento de um processo histórico que se desenrola num jogo que “é sempre de raízes para as opções e das opções para raízes” (op. cit.: 51), numa constante dinâmica de movimentos e consequentes conflitos.

Onde se situam, então, os educadores e educadoras, professores e professoras neste cenário? O silêncio que acompanha as práticas dos profissionais do ensino é imensamente revelador, sendo que tantas vezes a sua persistência se prende não com a animosidade contra gays ou lésbicas, mas antes com falta de conhecimento e sentimentos de ineficácia na abordagem a tópicos relacionados com a queeridade (Birden, 2005). O aumento da consciência acerca desta nova teoria por parte de todos aqueles ligados ao ensino poderá ajudar numa melhor educação relativamente às complexidades das identidades sexuais (Morris, 2007). De facto, quantos de nós questionam o tipo de sujeito presente e perpetuado no e pelo currículo? Quantos de nós nos questionamos sobre as formas através das quais a multiplicidade de sujeitos se forma, enforma, informa e deforma os processos hermenêuticos despoletados pelas sociologias das ausências veiculadas no currículo? Quantos de nós questionam as representações sexuais ou de géneros que veiculam esse sujeito hegemónico? Quantos de nós

reconhecem a complexidade do discurso e práticas curriculares e com ela evoluem? Estaremos dispostos a aprender com aqueles que inteirados das suas identidades – dentro da multiplicidade identitária que nos forma, referimo-nos à duplicidade ser homossexual e ser aluno(a) ou professor(a) – buscam o entendimento das interligações que estes dois movimentos simultâneos ateiam?

Roffes (2007) apresenta testemunho dessa simultaneidade na busca empreendedora que executa daquilo que podem identidades e culturas de homossexuais oferecer ao campo da educação. A missão de tentar promover, no momento onde exerce a “veste de professor”, “espaços para a expansão da consciência crítica” poderá ou não romper com as forças tradicionais que mantêm um *status quo* opressivo (op. cit.: 110)? Qual é a responsabilidade de qualquer profissional de ensino com uma sexualidade diferente da hegemónica para com as políticas de liberação no trabalho como professor(a) e que tipos de riscos haverá que correr? Um dos nossos docentes entrevistados respondeu da seguinte maneira:

(Excerto 35 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Sexualidade[s]) Há sempre uma responsabilidade acrescida, quando somos uma minoria, de mostrar que somos não iguais, mas que somos melhores. Se somos deficientes, se somos africanos, se somos mulheres temos sempre que mostrar que somos mais do que os outros homens que não têm que mostrar nada. Portanto, nesse sentido, também o homossexual tem de ter cuidado porque senão não lhe basta fazer o mesmo que os outros fazem porque ele já está desvalorizado. Tem que fazer mais para mostrar que vale o mesmo, não é para mostrar que vale mais, é para mostrar que vale o mesmo. **(2010: Sujeito #C, Entrevista #3)**

A responsabilidade liga-se ao encargo que se arrega a todas as minorias – palavra neste âmbito armadilhada – ou grupos identitários desfavorecidos que se prende com a necessidade de ter de provar algo.

A tipologia de questões que Roffes (op. cit.) faz emergir a partir da sala de aula problematiza o modo como as identidades e as culturas homossexuais podem servir as práticas pedagógicas, e as implicações que tal facto pode ter numa transformação social e numa educação mais democrática. O discurso da valorização da diversidade também é esvaziado quando se aponta a hipocrisia de um conceito que nos sossega, já que moralmente reconfortante, mas se apresenta tão cuidadosamente auxiliador na promoção da diferença.

A espécie de modismo pela tolerância e solidariedade na aceitação da diversidade, incentivada e perpetuada, por exemplo, pela breve lembrança cronológica da celebração de dias

comemorativos ou as unidades temáticas isoladas – Torres Santomé (1995) apelida-os de *currículos turísticos* –, ou a um outro nível, pelos *media* ou pela máquina *holiodesca*, não aprofunda nem valoriza as verdades humanas²³ sejam elas quais forem. Perpetua, isso sim, “uma tolerância intolerante”, tal como Nicholson e Seidman (1995: 20) admitem:

Assim a nova visibilidade *queer* nos *media* não é tanto um desafio sério à heteronormatividade ou um sinal de nova aceitação dos *queers* mas sim um reconhecimento de novas estratégias de mercado e espaços a serem colonizados pelo capital. A visibilidade *queer* não tem contestado a heteronormatividade ou o patriarcado ou o capital mas talvez anuncie um novo tipo de integração capitalista e neutralização política das pessoas *queer*.

A tolerância vai-se construindo com um olhar que se complexifica e ao mesmo tempo se aprofunda. Neste ponto, os silêncios contínuos da sala de aula deveriam dar lugar a uma representação séria e real daqueles que protagonizam outras sexualidades que não a heterossexual. Profissionais do ensino homossexuais, assim como, alunos e alunas homossexuais, vítimas mas também perpetuadores de uma reprodução social que a escola intenciona, balizam os seus comportamentos e práticas em formas heteronormativas, onde a transgressão, de natureza sexual ou outra, é rejeitada ou silenciada. Uma das alunas entrevistadas revelou o desejo de que a presença de todos aqueles que vestem uma sexualidade diferente da heterossexual fosse mais incomodativa:

(Excerto 36 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Sexualidade[s]) Eu até gostava, pessoalmente, que houvesse mais pessoas a mostrarem-se como realmente são... fosse para chocar ou não, porque há pessoas que o fazem para chocar. Eu acho que se deviam assumir mais mas também terem controlo sobre aquilo que estão a fazer. Nem *nós* temos o direito, nem os *outros* têm o direito de entrar aos beijos no bar onde a gente come, ou estar em posições mais críticas, por assim dizer, em sítios públicos onde o pessoal está sentado só para conversar, percebes? Agora, de resto, a mim não me incomoda nada e acho que nós até precisávamos de mais visibilidade para ver se conseguimos de alguma forma tocar as mentes que são mais obscuras. **(2010: Sujeito #A, Entrevista #3)**

²³ Paraskeva (2001: 188) declara que se vive “num mundo de simulacros geridos pelos *media* em que as massas se deixam levar pelas análises sensacionalistas [sendo] presas fáceis pela sua incapacidade de uma análise racional e reflectida”.

Atitude audaz que no momento em que deixasse de o ser teria ganho o sentido que a aluna interessadamente deseja. Ousadamente, Roffes (2007), imiscui a esfera do privado na esfera do público pois defende que enquanto o discurso dos actos sexuais permanecer no sagrado do quarto “podemos estar a reforçar um instrumento de controlo social que mantém o patriarcado e o heterossexismo e a tornar comum a repugnância pelo sexo entre homens” – e sexo entre mulheres – (op. cit.: 117). O mesmo autor reconhece, por experiência própria²⁴, o quão facilmente se omitem aspectos “chave da cultura homossexual” (op. cit.: 118), se romantizam e dessexualizam relações, se criam silêncios relativos ao género e ao sexo. São estes silêncios que propiciam a hesitação da escolha do lugar a ocupar: “o que vestir, como falar, como andar, como me sentar, como me mover²⁵.” (op. cit.: 121).

São estes mesmos silêncios que Roffes quer ver anunciados. Recusando as duas únicas opções que lhe parecem confinadas, o modelo do heterossexual ou a dessexualização, o autor problematiza a necessidade de outras formas de identidade que alarguem o leque de representações de professores e professoras, bem como, alunos e alunas homossexuais. Problematizando-as no espaço de sala de aula, o autor fá-lo “envolvendo sexo e corpo no ensino” o que lhe permite, a ele e aos alunos e alunas, vivenciar um espaço “íntimo de ensino e de aprendizagem” com a flexibilização do papel do professor na promoção de uma pedagogia crítica (op. cit.: 129). Assim, o silêncio é rompido por aqueles que protagonizam uma sexualidade *outra* numa tarefa que permite a compreensão responsável pela possível mudança de um ensino que não encoraja a auto-criação contínua (Morris, 2007) num contexto onde os

²⁴ Essas experiências são descritas nos excertos do seu livro que apresenta o título, *Socrates, Plato and Guys like me: Confessions of a gay Schoolteacher*.

²⁵ Neste particular importa também chamar à atenção para a abordagem que nos propõe Koza (2007) que nos documenta como quotidianos curriculares culturais relacionados com a identidade se vão metamorfoseando ao longo dos tempos. Veja-se interessadamente que o estabelecimento do corpo feminino rapado como “norma reguladora”, invade cada vez mais, nos nossos dias, no corpo masculino conforme se constata, directamente, pela engrenagem publicitária, e a nível da prática docente, pela recusa cada vez mais frequente de alunos masculinos não fazerem as aulas de Educação Física por não terem o peito depilado. Note-se, ainda a este respeito, as considerações de um docente entrevistado:

(Excerto 37 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Mudança) Também no marketing, no próprio marketing, já começa a haver uma outra valorização. Uma valorização do corpo masculino... às vezes digo que antigamente era a mulher objecto e agora já se começa a ver o homem objecto também. Também já começa a haver insinuações na própria publicidade para captar um segmento de mercado. Insinuações sobre a bissexualidade ou a ambiguidade sexual das pessoas. Sei lá... já se começa a ver uma imagem qualquer em que estão a beber um uisque e um está com a mão no ombro do outro, mostrando uma outra intimidade que não seria normal numa campanha dessas. Sei lá... numa dessas campanhas o homem que estivesse a beber o uisque estaria com os olhos postos nas pernas de uma mulher. **(2010: Sujeito #C, Entrevista #3)**

discursos totalitários se desfaçam. Concordamos, assim, com a explicitação que um docente entrevistado nos forneceu:

(Excerto 38 – Categoria: Identidade; Subcategoria: Sexualidade[s]) Hoje a homossexualidade tomou níveis globais que contestam não é a heterossexualidade é o heterossexismo. A heterossexualidade está muito bem onde está. Só passa a estar mal quando se quer afirmar como discurso único e como heteronormativa. O facto de ser heterossexual é óptimo, tão bom como ser homossexual, lésbica, bissexual ou virgem. O pior é quando querem afirmar a sua primazia e o exclusivo desse valor. Isto tanto é válido para os hetero como seria válido para os homossexuais se eventualmente caíssem nessa tentativa.
(2010: Sujeito #C, Entrevista #3)

Importa esclarecer que não defendemos que o rompimento dos silêncios e o preenchimento de ausências deve ser impulsionado apenas pelos protagonistas de uma outra sexualidade. A luta pelos direitos de qualquer minoria começa a ser ganha quando os que fazendo parte integrante da maioria, a ela gratuitamente se unem. Portanto, se, como afirma Morris (op. cit.: 29), todos nós somos resultado de um “sistema de relações vibrantes ressonantes”, a nossa simultaneidade roça na simultaneidade do *outro*. Resta então saber o que percebemos de igual e o que *estranhamos* de diferente nesse *outro*. Sobretudo como lidamos com essa sensação. Os graus de *estranheza* que predominem na relação com o *outro* balizam o que é (in)aceitável e a natureza do conflito que daí resulta é essencial para possibilitar, a partir do momento que não sejam ignoradas, transformações em professores e professoras, alunos e alunas. Torres Santomé (1998) acredita no valor que o conflito pode ter enquanto construtor de conhecimento já que dada a natureza dos conflitos que se desenvolvem entre preocupações, interesses e necessidades de diferentes grupos sociais ou colectividades é possível criar contradições assaz fortes ou insolúveis que podem originar diversas transformações mais ou menos radicais.

A aceitação ou negação do que é estranho – *queer* – tem afirmação mais veemente nas dimensões ocultas do currículo já que os silêncios dão lugar às inferências explícitas. A sala de aula deixa de ser o lugar eleito da aprendizagem. Já Kohl (1988 cit. por Paraskeva, 2007a: 170) havia dito que “tudo de importante na sala de aula está a acontecer entre as aulas”. Ainda assim, mesmo no interior da aula há tempo, se estivermos atentos, para encontrar os silêncios e tornar as ausências presentes. As tensões da(s) multiplicidade(s) do sujeito que promovem um interessante “cruzamento de fronteiras” (Giroux, 1992) encontram-se e confrontam-se. Deste

encontro há a descobrir que tensões silenciam e que tensões são silenciadas. Estes silêncios impostos incentivam atitudes contra-hegemónicas? Em que momentos educativos e que caminhos nos revelam?

Gimeno Sacristán (1988) esclarece que relativamente às fases que atravessam um currículo desde que se prescreve até que alcança o seu verdadeiro significado nas aprendizagens que alunos e alunas constroem, podemos identificar uma série de momentos que possuem uma especificidade própria e nos quais se produzem espaços de indeterminação e de autonomia. São as brechas de um currículo único e imposto. Aquelas que os profissionais do ensino podem aproveitar para proporcionar o acesso à multiplicidade que enformamos, problematizando um conhecimento que nos passam como certo e exclusivo, colocando-o, também, sob suspeita.

Vivemos um período histórico muito particular onde todos aqueles ligados ao ensino se confrontam com desafios ligados a um mundo em acelerada mudança. Bauman (2003b: 25) clarifica

A educação assumiu no passado muitas formas e conseguiu ajustar-se às circunstâncias cambiantes, estabelecendo novos objectivos e desenhando novas estratégias. Mas o momento actual de mudança não é como os momentos de mudança no passado. Em nenhuma outra ocasião da história humana os educadores enfrentaram um desafio que se assemelhe àquele que a contemporaneidade líquida apresenta. Simplesmente porque nunca vivemos uma situação semelhante. A arte de viver num mundo saturado com informação ainda tem de ser aprendida. Assim como, e ainda bem mais difícil, a arte de preparar humanos para tal vivência.

Neste contexto contemporâneo, podemos escolher a posição que melhor serve a nossa verdadeira finalidade num mundo, tal como, numa escola, de encontros e desencontros culturais. Isto é, e com o realismo de reconhecer neste acto uma tarefa difícil, podemos fomentar a abertura a diferentes interpretações e leituras do mundo e permitir que a escola se torne uma instituição onde a transformação social seja possível. Urge, contudo, admitir que todo o acto de (d)escolarização, (des)sexualização, (des)queerização é, em si, uma tentativa violenta de desideologização da educação. Só que qualquer acto de desideologização constitui-se, também, como um acto ideológico. Ao defendermos a educação como uma ferramenta, cúmplice das ideologias na sociedade, sendo que as dinâmicas de género e sexualidade representam um desses vértices, assumimos um ataque ideológico na própria tentativa de

desideologização que levamos a cabo – uma estratégia entranhada nas questões hegemónicas e de poder.

Ainda assim, contestando uma tabulação de indivíduos acrílicos e permissivos da manutenção de uma *segurança* social, hegemonicamente *querida* por todos mas que beneficia apenas alguns, podemos anunciar e elucidar outras subjectividades, bem como expor silêncios continuados ao longo de todo o processo de ensino que se desenvolve numa sociedade cuja fatalidade é querer que o outro seja *outro* e não *ele próprio*.

Capítulo 5

Conclusão – rumo a uma (outra) pedagogia da sexualidade

Capítulo 5

Conclusão – rumo a uma (outra) pedagogia da sexualidade

A análise da *inquiétude* resultante daquela que será talvez a principal característica da modernidade, isto é, a mudança veloz e permanente, enformou o capítulo segundo, do presente trabalho, que tinha como principal objectivo a intenção de uma leitura crítica da nossa contemporaneidade. A disposição líquida e leve com que Bauman (2000) caracteriza o momento coetâneo ilustra a nossa alegada rendição à lógica irreversível de um sistema capitalista globalizante. Conseguir ponderar a hipótese de pensar fora desta lógica que enforma todos os momentos sociais revela-se um exercício árduo e audaz, com nuances que aparentemente tocam a impossibilidade. Ainda assim, a importância de tal prática está intimamente ligada ao trabalho crítico de desmontagem de um conjunto de significações, conceitos e usos responsáveis por nos fazerem cair num relativismo redutor da compreensão humana e limitador da descoberta das falácias de um sistema neoliberal que galopantemente tanto globaliza (como simultaneamente localiza).

A pertinência de pensarmos e problematizarmos a educação e, de um modo particular, o currículo, elabora-se a partir de tal plataforma onde a compreensão de um conjunto de circunstâncias historicamente situadas e as contraditórias relações de poder ditam as condições nas quais vivemos. Desta forma, questionar qual o conhecimento que serve de *conhecimento oficial*, quais os alunos que contam no seio do ensino público, quais os professores mais competentes e eficazes, quais os pressupostos a partir dos quais tais juízos são elaborados, e que consequentes relações pedagógicas são emolduradas, ousadamente nos apontou para a (in)dispensabilidade de certas identidades, certos indivíduos e certas sensibilidades (i)merecedores de atenção.

Esta contextualização revelou-se extremamente importante para a compreensão mais apurada da dinâmica de conflitos e de interrogações em torno dos conceitos de identidade e de sexualidade, e que constitui a temática central do terceiro capítulo. Exactamente por invadir o campo do conflito, o conceito identitário não pode ser explicado por uma leitura funcionalista do mundo. O eclodir de novas visões e leituras do mundo ao longo do século passado hipotecaram epistemologias enraizadas, obrigaram o repensar de dicotomias e oposições clássicas e viabilizaram uma noção de identidade enquanto processo não linear de auto-consciência, não essencialista, estratégico e posicional (cf. Hall, 2000). Consequentemente, a leitura de um

sujeito em constante flutuação e construção e, paralelamente, a tradução de uma identidade que tem tanto de dinâmico como de complexo, projectaram a visibilidade de subjectividades silenciadas. Desta forma, interessou-nos o conceito de identidade não enquanto categoria fixa e imanente mas enquanto aquele que, resultante das problematizações pós-estruturalistas e pós-modernistas, denunciou o modo como a linguagem desestabiliza a relação entre identidade e realidade, insistindo na necessidade de deixar em aberto a questão da diferença sexual enquanto produto culturalmente construído (cf. Butler, 1990; Hall, 2000; Macedo & Amaral, 2005). Mais, interessou-nos o conceito de identidade considerado não isoladamente, mas em relação com o conceito de diferença (Butler, 1990). Constatando a construção social da cultura, depressa, depreendemos, então, que quando tratamos de questões de identidade, não podemos esquecer que currículo é identidade. Restou-nos, assim, problematizar que identidade(s) tal constructo (in)viabiliza .

Compreensivelmente, todas estas questões se complexificam e se problematizam, mais profundamente, quando pisamos o chão das orientações sexuais e no modo como estas determinam e são determinadas pelas práticas lectivas e não-lectivas da classe docente e as consequentes relações pedagógicas. Partindo desta condição, procurámos, ao longo do quarto capítulo, compreender a razão pela qual o campo escolar, não obstante a sua vertente transformadora, tem reproduzido mais do que transformado, num contexto onde os processos educativos arduamente escapam à interferência inultrapassável da globalização e da hegemonia neoliberal e neoconservadora. A dinâmica do(s) conflito(s) constituiu-se, assim, um conceito chave desta abordagem. Uma dinâmica que determina e faculta um potencial cultural ao currículo enquanto projecto político, cultural e económico (Paraskeva, 2001; 2007a).

A cultura, construção marcadamente social, sendo humanamente criada é humanamente genderizada. De facto, há uma fundamentação cultural no currículo que se intersecciona com as políticas de género e orientação sexual. No reconhecimento dado aos sujeitos (e às suas subjectividades), constatámos o funcionamento, num carácter dialéctico, do modo como as ideologias autorizam e desautorizam. Incluem ou excluem. Ou então in(ex)cluem.

Logicamente, revestiu-se de uma imperiosa importância equacionarmos o espaço físico da escola e o espaço cultural/ideológico do currículo relacionalmente na dinâmica que cada ser, prática ou facto ideologicamente representam e incorporam, fruto de uma interacção onde se cruzam actos de imposição e cedência. Podemos, aqui, facilmente fazer o paralelo com a linha de pensamento de Fraser (2009), nomeadamente no que diz respeito às lutas pelas

interpretações de necessidades, direitos, exigências sobre formas normativas existentes enquanto um processo contínuo em todas as sociedades, sobretudo, nas sociedades modernas nas quais as mudanças vão tendo lugar ao longo de um extenso período de tempo, num espaço de mercado que continuamente cria novas situações e onde a existência de uma esfera pública, até certos limites, permite a participação e intervenção. Neste contexto, a sociedade, em geral, e o espaço escolar, em particular, vão laborando uma dinâmica contínua onde diferentes interpretações sobre sexualidade(s) vão sendo apresentadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas. Este processo é contínuo e imparável, no entanto, aquilo que conseguimos constatar relativamente à interpretação identitária heterossexual é que esta quase sempre consegue impor um fechamento à discussão, colocando-se, assim, numa posição hegemónica que relega outras interpretações para planos secundarizados. A pedagogia da heterossexualidade – e não a da sexualidade – domina, deste modo, o meio pedagógico.

Tomando este ponto assente, a essencialidade do nosso estudo reside no aspecto, para nós extremamente importante, que se prende com o facto de ser a sexualidade o critério pelo qual filtrámos o nosso olhar analítico, não só agora, neste momento de balanço final, evidentemente, mas ao longo de todas as etapas do trabalho. É indispensável perceber que durante todo este processo tratámos de sexualidade(s). O sexual é a tónica pertinente aqui. Todo aquele que quiser *mudar de assunto* perde-se na mutilação que faz da compreensão enviesada do assunto. Continuando com a nossa explicitação, seguimos o exemplo de Paraskeva (2009) e tomamos de empréstimo um episódio anedótico narrado por Žižek (2009: 19) que poderá abonar em nosso favor:

Uma velha anedota conta-nos a história de um marido que volta da trabalho para casa mais cedo do que o costume e encontra a mulher na cama com outro homem. A mulher, apanhada de surpresa, exclama: “Porque é que voltaste mais cedo?” O marido riposta, furioso: “O que é que tu estás a fazer com outro homem?” A mulher responde-lhe calmamente: “Fiz-te uma pergunta, primeiro. Não tentes escapar-te mudando de assunto”.

O mesmo se pode dizer relativamente ao presente trabalho: o assunto aqui não é a homossexualidade. O assunto é, e sempre será, a sexualidade. Tentar mudar, desviar, deslocar a tónica desta temática resulta na amputação de um aspecto basilar ao seu pleno entendimento – se é que em algum momento iremos conseguir inteirar-nos de tal plenitude. O busílis da questão reside na noção que temos de sexualidade. Só uma sexualidade se impõe como

prerrogativa máxima a ser seguida. Só uma sendo tida como natural e normal regula tudo o resto para o plano de anormal e desviante. Essa sexualidade é a heterossexualidade. Sendo naturalizada como arquétipo da conduta sexual, a heterossexualidade foi, e vai ainda, nomeando um conjunto de comportamentos desviantes que são observados, analisados e categorizados à luz do seu referente ideal. De que falamos quando falamos de homossexualidade? Se não *mudarmos de assunto*, falamos de sexualidade. A tecla central de todo este trabalho reside no facto de constatarmos que toda aquela sexualidade que não seja *hetero*, será narcotizada, relegando outras possibilidades – homo, bi, trans – para plataformas de subalternidade, invisibilidade e indesejabilidade a partir das quais, tantas vezes, a violência germina.

Contudo, e fazendo a ponte novamente para o ideário de Fraser (2009) verificámos também que apesar de marginalizadas e impedidas de maior visibilidade, outras interpretações – neste caso, as sexualidades relegadas – que estão em jogo, podem provocar uma nova situação na qual a hegemonia da interpretação dominante é destabilizada. Neste caso as interpretações ‘subordinadas’ irrompem para a esfera pública e posicionam-se no centro do debate. É muito mais elucidativo, segundo Fraser (op. cit.) revelar este processo, ao invés de simplesmente dizer que as diversas interpretações estão envoltas num contínuo processo de combate. Há períodos de relativa hegemonia, seguidos de períodos de sublevação e grande divergência, aos quais por sua vez se seguem períodos de novas hegemonias, apesar de, no que toca ao consulado da(s) sexualidade(s), a conflitualidade hegemónica se caracterizar, sobretudo, por uma aparente consensualidade na primazia do *hetero*. Ainda assim, não deixamos de pensar, uma vez mais, na equação de raízes e opções proposta por Sousa Santos (2006a) que alicerça a construção social da identidade. A visibilidade cada vez maior e mais activa de certas minorias – uma palavra armadilhada no âmbito da nossa temática – sexuais pode perfeitamente abalar a intensidade de outras *interpretações* – neste caso a heterossexualidade – enquanto raiz. São estas dinâmicas constantes que podem vir a favorecer o aparecimento de uma *outra* pedagogia – a pedagogia de uma sexualidade que abarque igualmente a existência de várias interpretações identitárias sexuais que potenciam um pleno conceito de justiça social.

Conforme argumenta Fraser (2002), um dos traços que define a globalização é a politização generalizada da cultura, especialmente nas lutas pela identidade e diferença – ou lutas pelo reconhecimento – que explodiram nos últimos anos. Fraser (op. cit.: 2) explicita:

De facto, hoje em dia, a reivindicação de reconhecimento é a força impulsionadora de muitos conflitos sociais, desde batalhas sobre o multiculturalismo a lutas sobre as relações sociais de sexo e a

sexualidade, desde campanhas pela soberania nacional e autonomia subnacional a esforços para construir organizações políticas transnacionais, desde a *jihad* fundamentalista aos revivescentes movimentos internacionais de direitos humanos. É certo que estas lutas são heterogêneas, situando-se numa escala que vai daquelas que são claramente emancipatórias às que são absolutamente condenáveis. Não obstante, o seu recurso a uma gramática comum é notório, apontando para uma profunda mudança dos ventos políticos: um ressurgimento maciço da política de *estatuto*. (itálicos no original)

Não podemos deixar de salientar, como anteriormente havíamos feito, que os processos de mudança do conceito de individualização são longos e contínuos e estão longe dos primeiros tempos da era moderna que reclamava a emancipação do homem do enredo coercivo da dependência, vigilância e imposições comunitárias (Bauman, 2000). Por isso, somos levados a ligar este processo de individualização a este ressurgimento da política de *estatuto* cujo reverso da medalha, segundo Fraser (2002), se verifica no declínio da política de *classe*.

Perigosamente avançamos para uma condição incerta, onde a confiança impulsionadora de empreendimentos humanos foi cedendo lugar à obrigatoriedade da tarefa de individualização. A fuga a esta nova gramática de reivindicação política parece estar, aparentemente, não prevista. Consequentemente, o centro de gravidade vai sendo, gradativamente, transferido da redistribuição para o reconhecimento (op. cit.), em tudo o que isso possa ter de positivo e negativo. O entendimento da nossa responsabilidade global começa, assim, com a interpretação da nossa acção de individualização e a implicação pertinente (ou não) no devir como *outro*.

De facto, é salutar, conforme a constatação de Fraser (op. cit.) a viragem para o reconhecimento pela extensão da contestação política e pelo novo entendimento de justiça social que daí advém, isto é, onde antes sobreviviam focos de subordinação de classe, passam agora a acumular-se outros, tais como, a raça, a etnicidade, a sexualidade, a nacionalidade, sendo que a justiça social deixa de cingir-se, apenas, a questões de distribuição, abrangendo, também, questões de representação, identidade e diferença. Contudo, e é neste ponto que fazemos a ligação com a perigosidade do ímpeto de individualização (Bauman, 2000), também se corre o risco de “em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico, capaz de abarcar tanto a redistribuição como o reconhecimento, estaremos a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado” (Fraser, 2002: 9).

É, neste momento, interessante trazer à luz da ribalta a noção defendida por Nussbaum (1997) que responsabiliza um certo comprometimento da política de identidade a uma afiliação primária de grupo que hipoteca o reconhecimento da diversidade humana e da complexidade

cultural. Nesta perspectiva, emerge uma nova visão anti-humanista que frequentemente celebra a diferença num modo acrítico e nega a possibilidade de interesses e compreensões comuns e globais (op. cit.).

Fraser (2002) apresenta uma solução teórica a este tipo de visões ao elaborar um quadro conceptual onde considera os riscos da substituição das lutas pela redistribuição pelas lutas pelo reconhecimento, em vez da desejada complementaridade entre ambas. Aqui a análise da justiça social enquanto espaço inclusivo de um conjunto amplo de preocupações que vai desde as desigualdades de classe às hierarquias de estatuto é fundamental. Outra questão a ter em conta, neste quadro referencial, é o risco da actual centralidade da política cultural, que reifica as identidades sociais e fomenta um comunitarismo repressivo. Neste ponto, a proposta de uma concepção não-identitária do reconhecimento viabiliza uma concepção que promove a interacção entre as diferenças e que estabelece sinergias com a redistribuição (op. cit.). Finalmente, ao examinar os riscos da globalização estar a subverter as capacidades do Estado para reparar ambos os tipos de injustiça, a autora propôs uma concepção múltipla de soberania que descentre o enquadramento nacional (op.cit.).

Procurar desvendar a nossa situação de cidadãos e indivíduos numa sociedade onde estas concepções potenciam circunstâncias emancipatórias é um desafio interessante e ético. Repensá-lo quando temos em conta o papel de uma das principais instituições sociais – a educativa – torna-se acutilante. Para isso, interessa considerar, ao questionar criticamente as identidades, o modo como as políticas de redistribuição e as políticas de reconhecimento se interligam e desafiam (ou não) os poderes educativos e curriculares hegemónicos.

Compreensivelmente, o espaço escolar não é, e nem está, imune a este processo. A pertinência desta questão aprofunda-se ao termos em mente a convocação de toda a população infantil, juvenil e jovem adulta, em determinado momento vivencial, a estes espaços educativos. Apesar de as escolas estarem numa posição estratégica para, desde muito cedo, corrigir muita desinformação – relativamente a traços identitários ligados à sexualidade, mas também ligados à raça, ao género, à nacionalidade, à etnicidade e a outros ainda –, antes que esta se desenvolva em preconceito e violência, a verdade é que estes espaços desde logo se tornam espaços que educam para uma *heterossexualidade compulsiva* (Birden, 2005).

O heterossexismo penetra, explicita e implicitamente, assim, as práticas e discursos educativos e curriculares na divulgação da crença que a heterossexualidade se assume como superior a várias outras formas de identidades não heterossexuais. Esta crença alicerça-se na

designada “matriz heterossexual” (Butler, 1990), no “contracto sexual” (Wittig, 1996), na “heterossexualidade compulsiva” (Rich, 1986a) que cimentam a normalização da função da heterossexualidade. Butler (1990) reclama que é importante percepcionarmos que a opressão opera não apenas em actos de explícita proibição mas, sobretudo, pela constituição dissimulada de sujeitos viáveis e pela constituição de um corolário de sujeitos inviáveis – “(des)sujeitos”. Birden (2005: 9) aclara:

A heterossexualidade compulsiva define-se como a original, a verdadeira, a autêntica; a norma que determina o real implica que ser homossexual é sempre uma espécie de imitação, um esforço vão na participação da plenitude da heterossexualidade naturalizada, que irá sempre sair frustrado.

Este nicho de forças e tendências que confluem e se evadem trespassam o espaço físico escolar, assim como, o espaço ideológico e de poder da educação, em geral, e do currículo, em particular, na confirmação daquilo a que Paraskeva (2005b: 268) designou de “construção distorcida do ‘outro’ – e simultaneamente uma fabricação retorcida – de um ‘nós’ ocidental endémico” que desafia constantemente, conforme Paraskeva (2009) admite num outro contexto, acontecimentos internacionais e especialmente movimentos sociais estrangeiros de modo a confirmar os significados e valores políticos dominantes da hegemonia branca ocidental.

O processo de escolarização sobrevaloriza e valida como únicos e principais tais valores e significados. Além do que aperfeiçoa tentativas de domesticação, apreendidas antes através de um trabalho pedagógico doméstico, e que passam agora pelo filtro da mestria simbólica dos princípios abstractos e generalizados da cultura, da linguagem, dos gostos, do estilo e assim por diante (Arnot, 2002d). A análise dos conceitos de pedagogia e sexualidade empurra-nos na maior parte das vezes para a reprodução de conjuntos de relações de poder (op. cit.), ainda que simultaneamente nos deparemos com as contradições e complexidades das inter-relações entre variadas estruturas identitárias – classe, raça, sexualidade, idade, género – no seio das formações culturais. A questão, assim, chamando Britzman (1996) à colação, não é qual a política a adoptar em que sexualidade(s), mas como os estranhos actos da sexualidade podem permitir o repensar da educação. Uma tarefa que se consolida quando a estranheza desses actos naturalmente se dissipar. Neste ponto, a igualdade de género na sala de aula é fulcral na ligação do ensino e cidadania aos direitos humanos e na sustentação de valores de protecção e respeito por crianças e professores (Birden, 2005). Uma tarefa que se liga intimamente a um conceito, por vezes arredado destas malhas interpretativas, mas que importa trazer à ribalta, o

conceito de justiça social. Um conceito de justiça que reclama tanto as reivindicações da esfera sócio-económica das políticas de redistribuição quanto as reivindicações da esfera sócio-cultural das políticas de reconhecimento (cf. Fraser, 1997; 2002; 2005).

É inevitável não ligarmos o conceito de justiça social ao de justiça cognitiva na sua implicação co-relativa – a primeira não existe sem a segunda (Sousa Santos, 2006a). A luta por ambas revela o mesmo grau de dificuldade na sua relação de interdependência, conforme constata Sousa Santos (2007: 133)

O avanço de uma epistemologia de conhecimento-emancipação depende do avanço das lutas sociais contra a opressão, a discriminação e a exclusão social, ainda que esteja sujeito a outras determinações relativamente autónomas que têm a ver com o campo intelectual, a cultura científica dominante, os sistemas de educação, etc.

A reclamação patente liga-se ao conceito de diversidade epistemológica (op. cit.), no momento em que pelo reconhecimento *efectivo e político* que podemos fazer do *outro*, se chega ao reconhecimento, também, do *seu* saber. De facto, a vindicação de um *conhecimento oficial*, tradutor apenas de uma interpretação, uma única história, veiculado por uma determinada identidade propaga aquilo que é “activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (Sousa Santos, 2006a: 95). Enquanto não ganharmos recuo e, conseqüentemente, alterarmos a nossa perspectiva e o nosso olhar sobre a sexualidade, arduamente reconheceremos que a homossexualidade é a realidade *produzida* como não existente.

Se é verdade que hoje em dia cada mais a visibilidade da identidade homossexual se destaca – nem sempre pelas melhores razões – e se as preocupações políticas com a igualdade de género cada vez mais se solidificam, não deixamos de constatar, muitas vezes, que as melhores políticas não conseguem resultar nas melhores práticas porque simplesmente ainda não existe uma efectiva pedagogia da sexualidade. Continuamos a olhar para ela – a sexualidade – obliquamente. O resultado traduz-se, muitas vezes, na incapacidade de constatar as ausências desta produção social, o que por sua vez, nos empurra para aquilo que Sousa Santos (op. cit.) designa de *desperdício de experiência*.

A ausência de que se faz revestir a homossexualidade na actual pedagogia da sexualidade no campo educacional e curricular pode ser colmatada com a abordagem que façamos a uma teoria recente e que invoca o principal objectivo da sociologia das ausências de

Sousa Santos (2006a, 2002) – a teoria *queer*. A fim de se tentar evitar o desperdício de experiências resultante da produção social que as identidades homossexuais e *queer* representam busca-se a visibilidade dessas ausências em presenças efectivas, isto é, nas palavras de Sousa Santos (2002: 249), “tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemónicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemónicas poderem ser objecto de disputa política.”

A teoria *queer* possibilita e potencia estas presenças ausentes ainda que não seja condição única e exclusiva para a pedagogia de uma outra sexualidade. Ultrapassando a *estranheza* inicial que pode provocar, todos podem beneficiar da compreensão que façam de uma voz emergente no campo da teoria e que pode, certamente, ser continuação de uma nova voz no campo da educação (Steinberg, 2007). No quotidiano da nossa prática lectiva não podemos continuar a manter a inquestionabilidade da identidade – seja ela de que natureza for – baseada em paradigmas estáveis, normais e naturais e em práticas de normalização que, mais tarde ou mais cedo, dificultarão a nossa tarefa educativa já que com os tempos também os nossos alunos e alunas mudaram. A teoria *queer*, quanto mais não seja, ajuda-nos a constatar e perceber a existência do lugar-fronteira, do espaço-fenda onde num “estado fluido e experimental, a identidade devia expandir e estender-se como o fazem as nossas vidas e os nossos conhecimentos” (op. cit.: 8).

O aumento de consciência acerca desta teoria pode ajudar a classe docente a educar os seus alunos relativamente às complexidades das identidades sexuais de um modo mais eficaz (Morris, 2007) na compreensão que faz das representações diversas da sexualidade. Uma sexualidade que poderá, assim, sustentar uma pedagogia que abra espaço para um conjunto de representações que co-existam igualmente. Uma outra pedagogia da sexualidade que, não sendo a da heterossexualidade apenas, sustenta a efectiva e real complexidade identitária. Uma pedagogia de sexualidade *outra* que abarque uma gama de indivíduos que se sentem hoje, no espaço escolar, não-nomeados, *mudados de assunto* cada vez que se fala de sexualidade. Uma pedagogia que não naturalize o monstro. Uma pedagogia sim que não permita o seu ser.

Referências Bibliográficas

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998). *Para uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas: A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985 – 1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Anderson, G. & Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.
- Ash, T. G. (2009). Obama's grand narrative may unite his country but divide the world. *The Guardian*, 22 Janeiro. Disponível em <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2009/feb/26/european-union-solidarity> e consultado a 25 de Janeiro de 2009.
- Apple, M. (1988). *Teachers and Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. New York: Routeledge.
- Apple, M. (1996). *Power, Meaning and Identity*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. (1997). *Conhecimento Oficial. A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes.
- Apple, M. & Weis, L. (1997 [1983]). Considerando a educação relacionalmente: a estratificação da cultura e das pessoas na sociologia do conhecimento escolar. In M. Apple *Os Professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. (1999 [1979]). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2010). *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge.
- Arnal, J.; Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa, fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arnot, M. & Dillabough, J. (1999). Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry*, 29, 2, pp. 159-190.
- Arnot, M. (2002a). Gender relations and schooling in the new century. In M. Arnot *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, New York: Routledge Falmer, pp. 256-265.
- Arnot, M. (2002b). Gender Codes and educational theory: an overview. In M. Arnot *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, New York: Routledge Falmer, pp. 1-23.

- Arnot, M. (2002c). Schooling and the reproduction of class and gender relations. In M. Arnot *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, New York: Routledge Falmer, pp. 55-76.
- Arnot, M. (2002d). Cultural reproduction: the pedagogy of sexuality. In M. Arnot *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, New York: Routledge Falmer, pp. 40-54.
- Barthes, R. (2007). *Lição*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (1996). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In S. Hall & P. du Gay (eds) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications, pp. 18-36.
- Bauman, Z. (1999a). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (1999b). *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2003a). *Amor Líquido – Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Bauman, Z. (2003b). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. *Diogenes* 50(1), 15–26. Disponível em <http://dio.sagepub.com/cgi/content/abstract/50/1/15> e consultado a 18 de Fevereiro 2010.
- Bauman, Z. (2004). *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2000). *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Bello, A. S. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. In R. Cobo (ed) *Interculturalidad, feminismo y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Los libros de la Catarata, pp. 55-76.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Best, J. (1981). *Como investigar en educación?* Madrid: Ediciones Morata.
- Bieger, G. & Gerlach, G. (1996). *Educational Research. A Practical Approach*. Albany: Delmar Publishers, p. 191.
- Birden, S. (2005). *Rethinking Sexual Identity in Education*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Bonafé, J. M. (2005). *Políticas del Libro de Texto Escolar*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões Práticas*. Lisboa: Celta.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Braidotti, R. (2000). Between the No Longer and the Not Yet: Nomadic variations on the Body. Disponível em <http://orlando.women.it/cyberarchive/files/braidotti.htm> e consultado a 25 de Outubro.
- Bravo, M. P. C. & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª ed. Sevilha: Ediciones Alfar.
- Britzman, D. P. (1996). Sobre a Formação de um Pequeno Investigador do Sexo. Alguns Comentários sobre um Currículo Polimorficamente Perverso. In J. M. Paraskeva (org) (2007) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 179-199.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Um Introdução À Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boudieu, P. (1987). Propostas para um Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5, pp. 101-120.
- Brosio, R. (1994). *The radical democratic critique of capitalist education*. New York: Peter Lang.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York, London: Routledge.
- Butler, J. & Scott, J. (eds) (1992). *Feminists theorize the political*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On discursive limits of sex*. New York, London: Routledge.
- Butler, J. (1995). Las inversiones sexuales. In R. Llamas (comp) *Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una epidemia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, pp. 9-28.
- Cascais, A. F. (org) (2004). *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer*. Fenda Editores e António Fernando Cascais.
- Cascais, A. F. (2004). Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In A. F. Cascais (org) *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer*. Fenda Editores e António Fernando Cascais, pp. 21-89.
- Casey, K. (1990). Teacher as a Mother: Curriculum Theorizing in the Life Histories of Contemporary Woman Teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), pp. 301-320.

- Chambers, I. (1996). Signs of Silence, Lines of Listening. In I. Chambers & L. Curti (eds) *The Post-Colonial Question: Common Skies, Divided Horizons*. London, New York: Routledge, pp. 47-62.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 509-536.
- Chicago, J. (1979). *The Dinner Party: A Symbol of Our Heritage*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- Chomsky, N. (1992). *Chronicles of Dissent*. Monroe, ME Courage Press.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clough, P. T. (1992). *The end(s) of ethnography: from realism to social criticism*. Newberry Park, CA: Sage.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Série "Monografias em Educação". Universidade do Minho.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of Social Research: meaning and perspective in the research process*. London: SAGE Publications.
- Demo, P. (1985). *Investigación participante. Myto y realidad*. Série / Los nuevos problemas educativos. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- De Landsheere, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Eagleton, T. (1976). *Marxism and Literary Criticism*. London: Taylor & Francis.
- Edelman, L. (1994). *Homographesis: Essays in Gay Literary and Cultural Theory*. New York: Routledge.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York Macmillan Publishing Company.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley.
- Fine, M.; Weis, L.; Weseen, S. & Wong L. (2000). For Whom? Qualitative Research, Representations, and Social Responsibilities. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 107-131.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. London: Sage.
- Fonseca, R. P. (2007). A arte como discurso. A identidade como mercadoria. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 53, pp. 117-133.
- Fontana, A. & Frey J. H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 645-672.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things: An Archaeology of the human science*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Power*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: the birth of prison*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1992). *História da Sexualidade – II. O uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade – I. A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Foucault, M. (2001). *Fearless Speech*. Los Angeles. Semiotext(e), p. 12.
- Fraser, N. (1997). *Social Interruptus. Critical Reflections on the "Postcolonial" Condition*. New York, London: Routledge.
- Fraser, N. (2005). Reframing Justice in a Globalizing World. *New Left Review* 36, November – December.
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 7-20.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Friedman, T. L. (2006). *O Mundo é Plano. Uma história breve do século XXI*. Lisboa: Actual Editora.
- Frow, J. & Morris, M. (2000). Cultural Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 315-346.

- Fukuyama, F. (2007). *O fim da história e o último homem*. Lisboa: Gradiva.
- Gamson, J. (2000). Sexualities, Queer Theory, and Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 347-365.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Gibson, R. (1986). *Critical Theory and Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). Qué son los contenidos de la enseñanza. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1981). *Ideology Culture & The Process of Schooling*. London: Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H (1980). A Dialéctica e o Desenvolvimento da Teoria Curricular. In J. M. Paraskeva (org) (2007) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 53-71.
- Giroux, H (2009). *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* New York: Palgrave-Macmillan.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gonçalves, F. R. (1992). O papel da investigação na Educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 5 (2), pp. 85-107.
- Graham, H. (1984). Surveying through stories. In C. Bell & H. Roberts (eds) *Social Researching: Politics, Problems, Practice*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Gramsci, A. (1985). Selections from cultural writings. In D. Forgacs & G. Nowell-Smith (eds) *Antonio Gramsci - Selections from Cultural Writings*. Cambridge: Harvard University Press, p. 132.
- Greene, M. (1991). Blue Guitars and the Search for Curriculum. In G. Willis & W. Schubert (eds) *Reflections from the Heart of Educational Inquiry. Understanding Curriculum and Teaching through the Arts*. New York: State University of New York Press, pp. 107-122.

- Grumet, M. R. (1980). Autobiografia e Reconceptualização. In J. M. Paraskeva (org) (2007) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 99-106.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbery Park, CA: SAGE Publications.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heineman.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra.
- Hall, S. (2000). Who needs 'Identity'? In P. du Gay; J. Evans & P. Redman (eds) *Identity: a reader*. London: Sage Publications, pp. 1-17.
- Hall, S. (2002a). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2002b). Political Belonging in a World of Multiple Identities. In S. Vertovec & R. Cohen (eds) *Conceiving Cosmopolitanism – Theory, Context and Practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 25-31.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, London: Routledge.
- Huebner, D. (2005 [1966]). Linguagem Curricular e Significados na Sala de Aula. In Dwayne Huebner *Mitografia da Abordagem Curricular. Reconhecimento e Desafio*. Lisboa: Didáctica Editora, pp. 71-92.
- Hypólito, A. M. & Gandin, L. A. (2003). Reestruturação educacional como construção social contraditória. In A. M. Hypólito e L. A. Gandin (orgs) *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Jackson, P. W. (1990 [1968]). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: a review. *Review of Educational Research*, 57 (2), pp. 1-50.
- Jagose, A. (1996). *Queer Theory: An Introduction*. New York: New York UP.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2000). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 279-313.
- Kliebard, H. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. Pinar (ed) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, pp. 39-50.
- Koetting, J. R. (1996). Philosophy, Research and Education. In D. Jonassen (ed) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA, pp. 1137-1147.

- Koza, J. (2007). “Rapar ou não Rapar”. In João M. Paraskeva, Júlio Diniz-Pereira e Gloria Ladson-Billings (orgs) *Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente – Ideias de Wisconsin* – Volume 1. Porto: Didáctica Editora, pp. 88-126.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University Press.
- Kuhn, T.S. (1963). The Function of Dogma in Scientific Research. In A. C. Crombie (ed) *Scientific Change (Symposium on the History of Science, University of Oxford, 9-15 July 1961)*. New York and London: Basic Books and Heineman, pp. 347-369.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ladner, J. A. (1971). *Tomorrow's tomorrow: The black woman*. Garden City, NY: Doubleday.
- Ladson-Billings, G. (2000). Racialized Discourses and Ethnic Epistemologies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 257-278.
- Latorre, A.; Rincón, D, & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lawrence, C. R. III. (1995). The word and the river: Pedagogy as scholarship as struggle. In K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller & K. Thomas (eds) *Critical race theory: The key writings that formed the movement*. New York: New Press, pp. 336-351.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 163-188.
- Linné, R. (2007). Escolhendo alternativas ao Well of Loneliness. In S. Taluburt e S. Steinberg (orgs) *Pensar Queer: Sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 145-159.
- Lyotard, J. F (1989 [1979]). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Macdonald, J. (1967). An Example of Discipline Curriculum Thinking. *Theory into Practice*, 4, pp. 166-171.
- Macedo, A. G. & Amaral, A. L. (orgs) (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Macedo, A. G. (2008). *Narrando o Pós-moderno: Reescritas, Re-visões, Adaptações*. Coleção Hespérides – Literatura. Universidade do Minho. Braga: Centro de Estudos Humanísticos.
- Macedo, D. (2004). O Multiculturalismo para além do jogo do positivismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.4, n.1, pp. 101-114, Jan/Jun.
- Manheim, H. (1977). *Sociological Research: Philosophy and Methods*. Illinois: The Dorsey Press, p. 130.
- Marmoz, L. Estrela, T. e Estrela, A. (1990). La Méthodologie de la Recherche en le' éducation. *Actes. Colloque International de Lisbonne*: Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 377-390.
- Matsuda, M. (1995). Looking to the bottom: Critical legal studies and reparations. In K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller & K. Thomas (eds) *Critical race theory: The key writings that formed the movement*. New York: New Press, pp. 63-79.
- McCarthy, C. and Apple, M. (1988). Race, Class and Gender in American Education. Towards a Nonsynchronous Parallel Position. In L. Weis (ed) *Class, Race and Gender in American Education*. Albany: State University of New York Press, pp. 3-39.
- McLaren, P. (1995). Moral Panic, Schooling, and Gay Identity. Critical Pedagogy and the Politics of Resistance. In G. Unks (ed) *The Gay Teen. Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents*. New York: Routledge, pp. 105-124.
- McLaren, P. (2007). *Pedagogia Crítica Contra o Império*. Mangualde: Edições Pedago.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Miller, J. L (1998). O Currículo Reconceptualizado: Uma História Pessoal e Parcial. In J. M. Paraskeva (org) (2007) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 215-227.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morris, M. (2007). O pé esquerdo de Dante atira a teoria queer para a engrenagem. In S. Taluburt & S. Steinberg (orgs) *Pensar Queer: Sexualidade, Cultura e Educação*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 23-44.

- Neves, S. & Nogueira, C. (2005). *Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais*. Braga, Instituto de Psicologia, Universidade do Minho.
- Nicholson, L. & Seidman, S. (eds) (1995). *Social Postmodernism – Beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (ed) *Doing feminist research*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 30-61.
- Oldroyd, D. (1986). *The arch of knowledge: an introduction study of the history of philosophy and methodology of science*. New York; NJ: Methuen.
- Olesen, V. L. (2000). Feminisms and Qualitative Research At and Into the Millennium. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 215-256.
- Oliveira, P. S. (1998). Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In P. Salles de Oliveira (org) *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (1998). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Paraskeva, J. (2004). *Here I Stand: A Long (R)evolution. Ideology, Culture and Curriculum: Michael Apple and Progressive Critical Studies*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- Paraskeva, J. M. (2005a). *Um Século de Estudos Curriculares*. Lisboa: Plátano Editora.
- Paraskeva, J. M. (2005b). Portugal will always be an African Nation. A Calibanian Prosperous or a Prospering Caliban? In Donalddo Macedo and Panayota Gounari (eds) *The Globalization of Racism*. Boulder: Paradigm Press, pp. 241-268.
- Paraskeva, J. M. (2007a). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Paraskeva, J. M. (2007b). Por uma Teoria Curricular Itinerante. In J. Paraskeva (org) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 7-21.

- Paraskeva, J. M. (2009). 'Don't change the subject. You did it': media and schooling *as* violence. In J. Schostak & J. Schostak (eds) *Researching Violence, Democracy and the Rights of People*. London: Routledge, pp. 119-127.
- Paraskeva, J. M. (2010). *Unaccomplished Utopia*. New York: Sense Publishers.
- Pinar, W. (1994). *Autobiography, Politics and Sexuality – Essays in Curriculum Theory 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (1988a). Whole, Bright, Deep with Understanding: Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method. In W. Pinar (ed) *Contemporary Curriculum Discourses*. Arizona: Gorsuch Scarisbrik, Publishers, pp. 134-151.
- Pinar, W. (1988b). A Reconceptualização dos Estudos Curriculares. In J. M. Paraskeva (org) (2007) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 201-214.
- Pinar, W.; Reynolds, W.; Slattery, P. & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2007a). *O que é a Teoria do Currículo?* Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2007b). Introdução. In S. Taluburt e S. Steinberg (orgs) *Pensar Queer: Sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 11-22.
- Rancière, J. (2010). *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Raymond, J. (1979). *The Transsexual Empire: The Making of the She-Male*. Boston: Boston Press.
- Raymond, J. (1986). *A Passion for Friends: Toward a Philosophy of Female Affection*. Boston: Beacon Press.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Rich, A. (1986a). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In *Blood, Bread, and Poetry*. New York: W. W. Norton, pp. 23-75.
- Rich, A. (1986b). Notas para uma política da localização. In A. G. Macedo (org) (2002) *Gênero, Identidade e Desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa: Edições Cotovia, pp. 15-35.

- Ricoeur, P. (1974). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian Press.
- Roffes, E. (2007). Transgressão e o corpo localizado: género, sexo e o professor homossexual. In S. Talburt & S. Steinberg (orgs) *Pensar Queer: Sexualidade, Cultura e Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 107-133.
- Rosaldo, R. (1989). *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Boston: Beacon.
- Rose, J. (1986). *Sexuality in the Field of Vision*. London: Verso.
- Sanches, M. R. (2001). «Não evoluo, viajo». Para uma des-loca(liza)ção teórica. *A space on the side of the road* de Kathleen Stewart e *Baía dos Tigres* de Pedro Rosa Mendes. In C. Jorge; C. Zurbach; C. Pereira; M. A. Lima & F. Gomes (orgs) *Estudos Literários / Estudos Culturais* (Actas do IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada). Évora: Universidade de Évora / A.P.L.C., pp. 1-16.
- Sánchez Bello, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. In R. Cobo (ed) *Interculturalidad, feminism y educación*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: Catarata, pp. 55-76.
- Santos, A. C. (2005). Heteroqueers contra a heteronormatividade: notas para uma teoria queer inclusiva. *Oficina do CES*, 239. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficin/239/239.php> e consultado a 20 de Abril de 2010.
- Santos, A. C. (2006). Estudos Queer: Identidades, contextos e acção colectiva. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 76. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, pp. 3-15.
- Saramago, J. (2008). Esplendor de Portugal, *Revista Única*, 11 Out, pp. 30-48.
- Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Construction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 189-214.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Selltiz, C. et al. (1974). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Shaw, I. F. (1999). *Qualitative Evaluation*. London: SAGE Publications.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea. In M. Wittrock (ed) *La investigación de la Enseñanza, I – Enfoques, Teorías y Métodos*. (Trad. Espanhola) Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 9-75.

- Shumaker, S & MacMillan, J. (1993). *Research Education. A Conceptual Introduction*. New York Harper Collins College Publishers.
- Silva, M. A. F. (2007). *Confrontos ideológicos e teóricos contemporâneos e a educação: contributos para a (des)construção sociológica do 'campo' da formação*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- Silva, M. A. (2007). *A Educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal*. Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 1, pp. 206-242, Jan/Jun 2007.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (org) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 70-103.
- Silverman, D. (1998). Analysing conversation. In C. Seale (ed) *Researching society and culture*. London: Sage, pp. 261-274.
- Sloterdijk, P. (2008). *Se a Europa Acordar. Reflexões sobre o Programa dum Potência Mundial no Termo da sua Ausência Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sontag, S. (1989). *Aids and its metaphors*. London: Allen Lane.
- Sousa Santos, B. (1987). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2000). *Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1 – A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. S. (org) (2001). Globalização – Fatalidade ou Utopia? In B. Sousa Santos (org) *Globalização – Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- Sousa Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e para uma sociologia das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63, Outubro, pp. 237-280.
- Sousa Santos, B. (2005). *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.
- Sousa Santos, B. S. (2006a). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura do tempo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2006b). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23, 2-3, pp. 393-399.
- Sousa Santos, B. (2007). Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 131-137.
- Sousa Santos, M. I. R (2001). A Sogra de Rute ou interssexualidades. In B. Sousa Santos (org) *Globalização – Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 525-555.
- Steinberg, S. R. (ed) (2000). *Multi/intercultural conversations*. New York: Peter Lang.

- Steinberg, S. R. (2006). Usar a Capacidade de Leitura Crítica dos Meios de Comunicação para Ensinar Aspectos sobre o Racismo contra Muçulmanos e Árabes. In J. Paraskeva (org) *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Steinberg, S. (2007). Do armário ao curral: neo-estereotipia em In & Out. In S. Taluburt e S. Steinberg (orgs) *Pensar Queer: Sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 135-144.
- Talbur, S. & Steinberg, S. (orgs) (2007). *Pensar Queer: Sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Torres Santomé, J. (1995). As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In T. Tadeu da Silva (org) *Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 159-177.
- Torres Santomé, J. (1996). The Presence of Different Cultures In Schools: possibles of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4(1), pp. 25-41.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Profedições.
- Usher, R. (1996). A Critique to the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott & R. Usher (eds) *Understanding educational research*. London: Routledge, pp. 9-32.
- Vidich, A. J. & Lyman, S. M. (2000). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 37-84.
- Weeks, J. (1985). *Sexuality and its contents*. New York: Routledge.
- Weeks, J. (2007). O Corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (org) *O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Wellausen, S. (1996). Michel Foucault: parrhésia e cinismo. *Tempo Social. Revista de Sociologia*. USP, S. Paulo, 8(1): pp. 113-125, Maio.
- Williams, R. (1983). *Culture and Society: 1780-1950*. New York: Columbia University Press.
- Wittig, M. (1996). The Category of Sex. In D. Leonard & L. Adkins *Sex in Question: French materialism feminism*. London e Bristol: Taylor & Francis, pp. 24-29.

- Woodward, K. (2000). Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (org) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 8-65.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34 (3), pp. 3-13.
- Žižek, S. (2006). *Elogio da Intolerância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Žižek, S. (2008). *Lacrimae Rerum*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Žižek, S. (2009). *Violência – Seis Notas à Margem*. Lisboa: Relógio D'Água.

Anexos

Anexo 1

Guião da entrevista

Visto termos usado na metodologia da nossa investigação a entrevista informal/não estruturada, e pela natureza que esta tipologia de entrevista implica, o guião foi sendo construído no momento em que a entrevista ia sendo feita. Compreensivelmente, os objectivos e os assuntos da conversa foram previamente pensados, ainda assim, não se construiu um guião tradicional onde as perguntas estavam delineadas criteriosamente e sequencialmente. Desta forma o guião exemplo da entrevista constitui-se exactamente das perguntas que foram sendo colocadas no desenrolar da conversa, neste caso, com o entrevistado.

Guião da entrevista:

1. A presente conversa reflecte-se no tópico da globalização e da educação. A primeira questão que queria pôr-lhe relaciona-se com a visão do fenómeno da globalização como a única saída a ter no mundo em que vivemos hoje e se esta globalização é um fenómeno homogéneo, uno ou se por um lado existem ou podemos falar em globalizações.
2. Esta ideologia, então, não é a única escolha?
3. Boaventura de Sousa Santos denuncia a falácia que está por detrás da enunciação do fenómeno da globalização no singular, exactamente por ser a enunciação que mais interessa a uma ideologia capitalista e conservadora. A globalização implica um outro processo, o da localização, isto é, de implicações globais resultam consequências locais.
4. Ainda assim houve quem proclama-se, baseando-se no discurso das vantagens da globalização, a negação do terceiro mundo.
5. E neste contexto, a que propósito a tecnologia. O que dizer dos seus efeitos incontornáveis.
6. Mas sente ou sentia esta nova tecnologia de informação como ponte de salvação para todos os males que atravessam o ensino e as escolas.
7. Conseguir saber quem realmente somos, neste contexto que nos formata e compacta, é um grande desafio para a escola de hoje.
8. Ainda assim a globalização hegemónica refere-se ao discurso dos vencedores.
9. Mas o conceito da mudança pode carregar também valores conservadores.

10. Vivemos numa época em que o “ser local” e o “ser global” tem implicações muito diferentes. Onde enquadra a escola nesta dualidade?
11. Mas há aqueles que são forçados a ser locais.
12. Concorda, então, que a imutabilidade é um defeito neste mundo que está em constante mudança.
13. Mas enquanto uns contornam essa imutabilidade viajando facilmente de um espaço para outro há aqueles que estão forçosamente presos a um local...
14. Como transporta esta dualidade “globalized few vs localized rest”, uma metáfora de Bauman, para o universo da educação? No fundo, de que forma se desnudam as sexualidades (hetero e homo) na escola(rização) tendo como pano de fundo a globalização.
15. Passamos da utopia do modernismo para o reconhecimento da individualidade do pós-modernismo. Ainda assim, parece que hoje ser individual parece uma fatalidade. Deixou de ser um direito para ser uma obrigação, no sentido de sermos ou termos de ser felizes, temos de procurar com as nossas vivências, com as nossas práticas a felicidade. Quase como se a nossa individualidade fosse uma tarefa. Qual o seu comentário?
16. Como liga este conceito de individualização com os conceitos de responsabilidade e fracasso?
17. Mas neste contexto da globalização, a partir do momento, que você deixa de ser visto como elemento do grupo e passa a ser visto como indivíduo mais facilmente pode ser responsabilizado pelo facto de não estar a cumprir a sua tarefa para a sociedade.
18. Mas essa tarefa para a sociedade é aquilo que a globalização, ou seja, um determinado grupo hegemónico quer, não aquilo que você quer.
19. Concorda com a seguinte afirmação: “O problema da condição contemporânea da nossa civilização moderna é que ela parou de se questionar”.
20. No fundo, já tocamos este assunto, a seu ver quais as relações entre a globalização e sistema de ensino são determinantes ou determinadas.

Anexo 2

Exemplar de uma entrevista [2009: Sujeito #C, Entrevista #1]

A presente conversa reflecte-se no tópicos da globalização e da educação. A primeira questão que queria pôr-lhe relaciona-se com a visão do fenómeno da globalização como a única saída a ter no mundo em que vivemos hoje e se esta globalização é um fenómeno homogéneo, uno ou se por um lado existem ou podemos falar em globalizações.

Bom, a pergunta não é fácil. Obriga-me a discorrer sobre algumas coisas que julgo que sei e outras que não discorrerei porque não sei.

Penso que nós já passámos por algumas globalizações. A primeira foi a dos Descobrimentos portugueses e ibéricos onde se descobriu o mundo e se pôs o mundo em contacto. Iniciaram-se trocas comerciais, trocas culturais. Depois, houve uma segunda com as grandes guerras que abriram mais os espaços, abriram mais os espaços ao oriente. Depois houve uma terceira globalização que foi ao nível da economia, de vender produtos particularmente ao terceiro mundo. E depois assistimos a uma quarta que iniciou – eu não sei se esta seriação é correcta... uma quarta que se iniciou com a queda do Muro de Berlim e a entrada em cena de algumas figuras paradigmáticas que foi a Madame Thatcher, em Inglaterra, e o presidente dos Estados Unidos, aquele que era actor de cinema, Ronald Reagan. O *thatcherismo* e *reaganismo* vieram lançar sobre a economia uma nova visão que foi a visão que nós chamamos hoje de neocapitalismo liberal. E essa visão tinha como regra duas coisas, uma que o mercado se equilibraria por si próprio e se corrigiria, por outro lado. Também se acreditava que a riqueza dos ricos era prémio de Deus, que eles eram os eleitos, os ungidos do Senhor e, portanto, os pobres que não eram obviamente eleitos. Bom, a conjugação de estas duas coisas por causa fundamentalismos religiosos, particularmente, os fundamentalismos

Excerto 2

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria:

Globalização e

Neoliberalismo

de algumas seitas protestantes, entre as quais uma que aderiu o Bush, levaram a que realmente a economia se tivesse desregulado de tal forma e a permitir tais desmandos que assistimos a um acumular de riquezas infinitas nas mãos de algumas pessoas, até de formas muito pouco transparentes, e a uma miserabilização de uma grande parte do mundo. Não quer dizer que apesar de tudo que uma parte do mundo não tenha tido acesso, por causa das trocas comerciais, a novos modos de vida mas, em geral, o saldo é profundamente negativo. Hoje em dia, com o que aconteceu, particularmente nos Estados Unidos, e depois, como um baralho de cartas ou um dominó, acontece pelo mundo fora, já toda a gente percebeu que foram cometidos graves erros, por um lado, porque se acreditou piamente nessas doutrinas, por outro lado, porque houve má regulação das entidades a quem competia a regulação dessa economia e dessas finanças e por outro lado porque essas pessoas não tiveram qualquer respeito pelas diferenças, pelas dificuldades, pelos outros.

E nós vemos isso quando as empresas faliram com grande estrondo e eles foram-se embora para casa com muitos milhões.

Hoje em dia assistimos a dois movimentos, parece-me a mim, por um lado, as pessoas que ainda querem salvar o velho e que estão a fazer enormes esforços para salvar aquilo que é velho e, por outro lado, assistimos a um grupo de outras pessoas, mais activistas, mais conscientes que tentam já construir o futuro. Mas o que me parece é que uma inércia, pelo menos em Portugal, que há sobre o passado, um laissez-faire laissez-passer, mas que apesar de tudo se traduz por um murmurar, um maldizer, uma indisposição, mas ainda por uma incapacidade organizativa para poderem apresentar novas propostas societárias, novas propostas que sejam viáveis e que ponham em conjugação os interesses individuais com os interesses colectivos e com os interesses do Estado.

Excerto 4

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria: Passado-

Presente

E acho que hoje temos que entrar em jogo com estas questões: o indivíduo, a comunidade, ou as comunidades, e o Estado. E não podemos ... mais, nem numa economia de Estado nem numa economia liberal, muito embora, neste momento da crise, o Estado é a nossa tábua de salvação. **As pessoas parecem precisar muita dela, da salvação.**

Hoje em dia já não há utopias, as utopias praticamente morreram. Antigamente havia utopias, era o comunismo, era o socialismo, era o bem-estar do terceiro mundo, enfim as pessoas tinham algumas coisas por que acreditavam e lutavam, a democracia, etc. Hoje, perderam-se grande parte dessas utopias. Umas porque verificamos historicamente que elas afinal eram falsidades, não é? Mas não encontramos substituição para elas.

Excerto 4

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria: Passado-
Presente

Esta ideologia neoliberalista não é, então, a única escolha?

Acho que é a pior das escolhas. Aliás, vejam-se os resultados. Nunca acreditei muito nela, e comecei com outras pessoas a desmenti-la e desmistificá-la quando foi do primeiro fórum social português há uns dez anos que falámos pela primeira vez disso, e depois também tive a oportunidade de ir ao fórum social mundial em Porto Alegre onde estas coisas já tinham sido anunciadas por pessoas muito mais capacitadas do que eu, que denunciavam não só os males em si para a economia mas também outros males que vinham neste embrulho, que era a forma como a mulher era tratada, a forma como o sexo era tratado, a forma como as outras raças ou as outras etnias eram postergadas, a forma como havia um fundamentalismo religioso e como havia uma tendência de comunitarizar a sociedade. Não é comunizar, era comunitarizar, ou seja, dividi-la em parcelas com a pretensão de que isso era a forma legal, legítima e justa mas no fundo era parcelar as pessoas acabando por pôr umas contra as outras.

Excerto 6

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria:

Globalização e
Neoliberalismo

Essa manifestação da economia foi, como em muitos períodos da época um erro, também quando foi da Revolução Industrial, um benefício para o mundo que a partir de uma certa altura transformou os homens em escravos, e foi isso que levou ao aparecimento do sindicalismo, dos partidos socialistas, etc, porque tomaram consciência que se estava a explorar excessivamente as capacidades humanas.

Mas hoje esta economia neoliberal não só tem esses efeitos secundários, que são gravíssimos, como também, tem outros efeitos que eu não sei se posso chamar secundários, que é por exemplo, a manutenção da capacidade da terra responder aos desafios que se lhe são impostos. E que são os desafios do futuro, ou seja, há uma angústia existencial relativamente à ecologia porque estamos cada vez mais confrontados com problemas ecológicos que têm de ser resolvidos.

Excerto 6

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria:

Globalização e

Neoliberalismo

E se não forem resolvidos são insanáveis, já não talvez para a minha vida que estou com uma idade relativamente grande, não direi avançada, mas seguramente para as pessoas da sua idade, e há essa angústia ecológica.

Há uma angústia também militar atômica porque mantemo-nos com uma alerta de medo de armas nucleares que podem ir parar a más mãos, designadamente, às mãos de fundamentalistas religiosos, estou a lembrar-me do Paquistão e dos Talibãs. Há essa angústia, ou até, inclusive, do Irão, se lá estiver o presidente da república que lá está agora. E depois há múltiplas outras angústias que não podem ser resolvidas dentro deste contexto político-militar que levou, inclusive, à primazia das multinacionais sobre os governos dos próprios estados e tem de se encontrar uma outra solução.

Excerto 6

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria:

Globalização e

Neoliberalismo

Mas essa solução só se encontrará, quanto a mim, se houver movimentos de cidadania nos próprios países que obriguem os governos e os responsáveis a mudar, porque todas estas conquistas não são doações do poder. As conquistas de direitos nunca são dádivas do poder, são sempre conquistas dolorosas que passam por mortes, por prisões, por execuções físicas ou

psicológicas, por abandono e exclusão, etc. Mas tem de haver movimentos sociais que exprimam sentimentos de um novo mundo, porque se a gente encostar o ouvido à terra já sentimos o pulsar do novo mundo. Só não o sente quem não o quiser ouvir.

Boaventura de Sousa Santos denuncia a falácia que está por detrás da enunciação do fenómeno da globalização no singular, exactamente por ser a enunciação que mais interessa a uma ideologia capitalista e conservadora. A globalização implica um outro processo, o da localização, isto é, de implicações globais resultam consequências locais.

As organizações não governamentais, as cooperativas, o comércio justo e muitas outras formas, por exemplo, os bancos de micro empréstimos, as micro-empresas são várias outras fórmulas que ainda não têm força, mas que apresentam propostas alternativas a esta globalização neoliberal. Embora tenhamos consciência que ela tem momentos diferentes, ou seja, na Europa estreitamente financeira ou nos Estados Unidos estritamente financeira, ela teve uma agudeza muito maior do que teria em África ou nalgumas ilhas do Pacífico.

Excerto 5

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria:

Alternativas à globalização

Mas aí temos o reverso da moeda.

A África é o fruto dessa globalização. Explorada e sugada ao máximo com os recursos das matérias-primas jogados lá nesses bancos ou nessas multinacionais ao sabor dos maiores lucros com o desprezo absoluto das pessoas que vivem em África. E portanto, África estava fora da globalização de alguma forma mas estava dentro quando se tratava de a explorar.

Ainda assim houve quem proclama-se, baseando-se no discurso das vantagens da globalização, a negação do terceiro mundo.

Nós vivemos sempre num ponto de vista ocidental, cristão e europeu. Foi sempre o ponto de vista que tentámos impor de várias maneiras aos outros países. E esse grande ponto de vista é, sobretudo, apresentado através do consumismo. O consumo a que são levados, e que queremos

impor aos diferentes grupos sociais para gastar cada vez mais, é produto dessa ânsia de lucros. Hoje os produtos não só são perecíveis, como são propositadamente perecíveis para gente deitar fora e comprar outros. São todos produtos clinex. Há uns trinta anos ou quarenta, por exemplo, os produtos alemães ou produtos ingleses eram para durar. As máquinas inglesas duravam, as máquinas alemãs duravam mas hoje não querem que elas durem, nem têm sequer peças para reciclar. Eles querem é que elas uma vez avariadas se deitem fora e se vá comprar o modelo seguinte. As pessoas vivem debaixo de uma intensa propaganda de consumo e, por exemplo, países como a Holanda, consomem e têm detritos durante um ano, superiores quase à África toda. Portanto isto não pode continuar. Quando vemos uma China que anda de bicicleta e agora vai começar a querer andar de carro, porque atingiu um outro patamar, mesmo que só haja cem milhões de automobilistas na China, nós aqui na Europa cristã e ocidental vamos ter cem milhões de automobilistas, que vão ter de deixar de ser automobilistas e vão ter de passar a ser ciclistas, que é para dar espaço a esses, porque o mundo não suporta mais estes cem milhões em termos de gases, em termos de gastos, etc. Portanto tem de haver um novo padrão de consumo. Há estes povos que por via da globalização conseguiram ter acesso e provar alguns dos benefícios e das canções encantatórias que a globalização lhes trouxe e que agora não querem perdê-las. E têm também direito. As pessoas da China também têm direito a ter carro como nós aqui no ocidente que até temos dois, um para a mulher, outro para o marido. As pessoas agora na China e na Índia querem ter acesso a essas coisas. E já não é só as classes muito ricas, são as classes médias. E essas classes médias, lá, são aos milhões.

E neste contexto, a que propósito a tecnologia. O que dizer dos seus efeitos incontornáveis.

A tecnologia, creio eu, a tecnologia foi posta, foi criada, foi pensada para fazer com as máquinas substituíssem os homens, ou seja, houve uma intenção de aliviar dos homens, dos trabalhadores, particularmente, tendo máquinas que substituíssem o seu trabalho. Até há uma tese que as máquinas que substituem o trabalho dos homens deviam pagar para a providência social, porque elas desenvolvem um trabalho igual ao que cinco, dez homens desenvolveriam. Se eles agora já não trabalham e se essas máquinas não pagarem um imposto, a providência social não tem muito onde ir buscar. Por outro lado, esqueceram-se de duas coisas, por um lado essas máquinas ao substituírem os homens ou se encontram novos empregos para esses homens ou estamos a lançar milhares de pessoas no desemprego. Portanto, há aqui que

encontrar, ter imaginação para recuperar esses novos desempregados que as máquinas e a robotização vêm substituir. Enfim, com a tecnologia podem-se fazer boas máquinas ou más máquinas, tal como com a energia nuclear se pode dar luz às cidades, para pôr máquinas a funcionar, para substituir outras energias poluentes, como se podem criar bombas nucleares que podem matar milhões de pessoas. Portanto, depende das condições, da educação e da ética das pessoas que puserem essa maquinação e robotização ao serviço de quê: ao serviço das suas ideologias totalitaristas e fundamentalistas ou, verdadeiramente, ao serviço do humanismo ou das pessoas. É uma questão que é difícil de resolver. Até hoje, muitas das máquinas e da maquinação foi aproveitada para serviço contra o homem, até porque há uma cultura empresarial, por exemplo, em Portugal, que considera um trabalhador como um gasto e não é considerado um investimento. E como é considerado um gasto... e todos os gastos.... É para se despedir ou para se fechar. Se fosse considerado um investimento, era algo em que as pessoas se implicavam, algo em que as pessoas davam capacidades para que ele se tornasse melhor e melhor trabalhador, não só mais rentável para a empresa mas também mais feliz na vida pessoal.

Mas isto tem a ver, também, com os problemas pedagógicos e do ensino, porque estamos face um novo desafio pedagógico, e um novo desafio para o ensino a nível global, porque o ensino tem de dar respostas locais, mas também tem de capacitar as pessoas para um mundo muito mais largo, ele tem de, por um lado, manter certos saberes clássicos, certos saberes que são tradições dos próprios povos porque eles precisam de ter identidade, e essa identidade não se pode perder, mas por outro lado precisa de abrir pontes e criar auto-estradas para as pessoas perceberem o mundo que vem aí, e que muitas vezes nós não vislumbramos mas sabemos que temos de ter uma auto-estrada e uma ponte para depois lá chegar.

Excerto 13

Categoria: Escola

Subcategoria: Função da escola

Mas sente ou sentia esta nova tecnologia de informação como ponte de salvação para todos os males que atravessam o ensino e as escolas.

Ora bem, essa escola é a escola dos tecnocratas. É uma escola máquina, de fazer meninos ou meninas, e é uma escola empresa. Empresa onde o que se mede é o que se ganha e o que se perde e não a cultura que se adquire. A tecnologia que é muito importante para compreender o mundo moderno, para se avançar no mundo moderno, não dá bases éticas nem bases culturais que não se podem ir buscar ao computador. As bases éticas as bases culturais, a cultura da história, dos valores não está no computador. Isso tem que ser os professores... e os currículos que os professores têm que ministrar é que podem dar aos alunos, senão temos alunos desenraizados.

Excerto 11

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria:

Tecnologia

Podem saber tudo do computador mas depois não sabem nada do país, da cidade, do mundo verdadeiramente em que vivem. São capazes de confundir o Afonso Henriques com a Margaret Thatcher ou o Afonso Henriques como o Coronel Jaime Mendes. Têm vagas ideias, ideias muito superficiais sobre as coisas, sobre a literatura, sobre os valores, sobre a arte, só sabem sketches dessas coisas. A cultura não é isso. E enquanto no nosso país não houver uma cultura enraizada, uma verdadeira cultura e a escola não puder ministrar uma cultura cidadã... estamos mal. Porque temos jovens desenraizados, jovens perdidos, podem estar capacitados para ir para uma empresa call-center, podem estar capacitados para ir para uma empresa de altas tecnologias mas não estão capacitados para mais nada.

Conseguir saber quem realmente somos, neste contexto que nos formata e compacta, é um grande desafio para a escola de hoje.

É um desafio para os professores, sem dúvida, e é um desafio para aquilo a que nos denominamos escola. Quais são os valores que ela tem de transmitir? Os valores clássicos, os valores perenes, os valores mutáveis e aqueles que não sendo ainda valores podem vir a ser.

Toca já no conceito de mudança.

As pessoas têm de preparar-se para a mudança. Mas só está preparado para a mudança quem tem os pés bem assentes na terra, senão flutua e não muda. Portanto as pessoas têm de ter conhecimento do seu passado, da sua vida, da sua identidade, da cidade em que moram, do país em que vivem, da família que têm. E não têm que ter sobre isso complexos porque todos os países têm histórias negras, páginas negras e têm páginas brilhantes. Nós temos de conhecer umas e outras, para evitarmos as negras e podermos repetir as brilhantes.

Ainda assim a globalização hegemónica refere-se ao discurso dos vencedores.

A globalização faz-se com o discurso dos vencedores, com um discurso de marketing, sobretudo, de pequenas sínteses que são palavras slogans que passam. Talvez o político que é mais sintomático da globalização aqui no Ocidente seja o Berlusconi. É o homem que, talvez, melhor encarna essa atitude globalizante, simultaneamente com uma atitude de marketing, e também com a confusão entre o que é a política e o que é o populismo e o vender barato ideias.

Mas o conceito da mudança pode carregar também valores conservadores.

A mudança pode esconder valores conservadores, a menos que seja uma mudança radical. Se ela for paulatina, essa mudança, tem de passar dos valores conservadores, antigos, que os vai reformulando, para encontrar novos valores. O problema (o problema entre aspas, para quem quiser achar que é um problema) das mutações radicais é que também podem provocar muito sofrimento e muitas injustiças a muita gente que está ainda no outro patamar e que não é propriamente culpada. Ou seja, não sei se é bom fazer revoluções no sentido de substituir um poder por outro, execrando todos os anteriores e amaldiçoando todos os que ficaram para trás pois trata-se só afinal de substituir uma classe, tenha ela o nome que tenha, por outra que conquista o poder e o monopoliza. Talvez seja melhor fazer sublevações, pequenas ou médias ou grandes revoltas que obriguem a mudar, do que uma revolução que sai com um exercito à rua e deita abaixo o Parlamento, põe lá outro poder, que a gente até pode aplaudir porque é esquerda, e depois substituímos uma classe por outra, os anteriores são julgados, bem ou mal julgados, há uns bodes expiatórios, e depois este novo grupo de conquista no poder põe as alavancas e volta a cometer outros erros. Portanto, é bom que haja uma consciência social, de revolta, de inconformismo que obrigue os poderes a mudar, e quando obriga os poderes a

mudar é sempre lentamente. As conquistas sociais e as conquistas políticas, normalmente, fizeram-se paulatinamente. A revolução francesa foi há 200 e pico anos e ainda hoje muitas das propostas da revolução francesa ainda não estão concretizadas. Mas algumas estão mais concretizadas do que outras. A nível dos direitos humanos que a revolução francesa enunciou naquela altura, no fundo, eram direitos humanos burgueses, para a burguesia mas já estavam grávidos, prenhes dos outros direitos que nos hoje fomos conquistando. Outros direitos que já são direitos sociais e que a revolução francesa não os encarava como tal. Quando hoje falamos no direito ao ar puro, no direito à água pura, no direito à saúde eram coisas que não eram pensáveis pelos homens da revolução francesa pois a água pura para eles corria pelos rios e nas fontes, e nunca podiam pensar que ela pudesse vir a estar poluída, ou a ar porque ainda nem sequer havia fabricas.

Vivemos numa época em que o “ser local” e o “ser global” tem implicações muito diferentes. Onde enquadra a escola nesta dualidade?

Ora bem, naturalmente, essa questão é difícil. A ligação entre o local, nós muitas vezes até dizemos “glocal”, que é juntar o local com o global. Penso que é um sistema de vasos comunicantes, em que tem de se perceber que uma pessoa não pode viver só virada sobre o local porque isso é uma espécie de comunitarismo. Digamos que as pessoas que vivem só viradas sobre o local, só conhecem a cidade em que vivem ou a família, ou a classe na qual se deslocam.

Mas há aqueles que são forçados a ser locais.

Sim, exacto, mas isso é uma limitação. As pessoas têm de ter possibilidades, ou criá-las ou procurá-las, para perceberem o global, para saírem desses limites, dessas fronteiras estreitas. Porque a primeira fronteira estreita em que as pessoas vivem, que é uma fronteira respeitável, é a fronteira da família. Mas a família dá uns certos valores mas não dá todos os outros. Depois os outros valores vão-se buscar à escola. A escola já dá um novo aspecto da mundialização. Mas depois a escola deve dar o novo aspecto da mundialização saltando da escola do local em que está. Imaginemos Vila Real, para a pessoa perceber o país em que está, que é Portugal, para perceber que Portugal está inserido na Península Ibérica e que está inserido num mundo em

mutação... Se a pessoa só olha, se a sua escola em Vila real só lhe dá parâmetros vila realenses ou do bairro em que a pessoa está inserida, a pessoa está muito empobrecida e incapaz de lidar com o mundo. Mas ela tem que perceber em que mundo vive ali, para também perceber qual é o outro mundo, senão está desenraizada. Ela tem de saber que é de Vila Real, que é uma cidade com 600 ou 700 anos de história, passaram por lá os romanos, que por lá o barroco é importante, que tem uma marca religiosa muito forte, que as pessoas vivem predominantemente da agricultura, que agora as pessoa começaram a abandonar a agricultura por questões do mercado comum europeu, etc. As pessoas têm de perceber isso para depois poderem ter alavancas para, mesmo vivendo em Vila Real, ter um olhar sobre o mundo aberto que as possa tornar úteis a si próprias, à cidade e ao país.

Concorda, então, que a imutabilidade é um defeito neste mundo que está em constante mudança.

Sim, uma pessoa que esteja parada está condenada. Está como aquela imagem da avestruz, está com a cabeça escondida.

Mas enquanto uns contornam essa imutabilidade viajando facilmente de um espaço para outro há aqueles que estão forçosamente presos a um local...

Mas esses homens que num minuto estão em Nova Iorque e três horas depois na Austrália também não quer dizer que não vivam com a cabeça metida na areia, pois eles só vêem o lucro das suas empresas, não pensam que por detrás desse lucro há esses agricultores e há outros e outros homens a quem os seus excessivos lucros podem causar sofrimento. Mas não é sofrimento no sentido de: "Ah! Sofreu". Não, é sofrimento do mais gravoso que é sofrimento na doença, sofrimento na morte por fome, por suicídio. É um sofrimento horrível. Eles não sabem, não pensam ou não querem pensar. Ou então pensam que tal se legitima nos lucros que têm.

Podemos ligar as piores características do local com o conceito de trauma, um conceito que implica um depois mas esquecemo-nos que há aqueles para quem o trauma é uma eterna constante.

É como os habitantes da Palestina ocupada. Vivem permanentemente num estado de trauma. Para nós que vamos para lá é que um trauma. Eles já vulgarizaram o trauma. O que não quer dizer que não vivam uma vida profundamente traumática: bombas a cair todos os dias, as nossas casas a serem destruídas, o nosso vizinho a ser morto, etc. Embora as pessoas para sobreviverem têm que digerir isso mas não é uma situação de forma nenhuma normal.

Excerto 8

Categoria:

Contemporaneidade

Subcategoria: Trauma

Como transporta esta dualidade “globalized few vs localized rest”, uma metáfora de Bauman, para o universo da educação? No fundo, de que forma se desnudam as sexualidades (hetero e homo) na escola(rização) tendo como pano de fundo a globalização.

Em Portugal, de uma forma simplista, há um Portugal a dois tempos, um Portugal rural, atávico, religioso, retrógrado, conservador que tem medo do presente que não compreende e do futuro que lhe aparece como alguma coisa de profundamente perigosa. Mas depois há um outro Portugal que já está nalguns meios urbanos, nas cidades do litoral, nas cidades mais cosmopolitas, que é um litoral que quer ter os pés no século em que vivemos, um Portugal modernista, um Portugal que quer globalizar-se. Ora bem, a forma como estas duas... as pessoas que vivem nestas diferentes escolas, nestas diferentes cidades, encaram a sexualidade, tem a ver, também, com o meio em que vivem. Se vivem num meio rural conservador, as mensagens que lhes transmitiram são mensagens do tipo conservador, rurais em que, por exemplo, o mais importante é o acto reprodutivo pois eles querem que as galinhas ponham ovos, que as vacas tenham vitelos, que as ovelhas dêem borregos, etc. Que as famílias tenham filhos, para ter filhos para a terra, para casar para garantir a continuidade da família e a herança da casa. Mas as cidades que já estão na globalização, que permite também uma maior

individualização, e não uma atitude tão comunitária, as pessoas encaram a sexualidade de uma forma mais individual, já não vêem a reprodução em si mesmo como uma necessidade absoluta, nem sequer como uma fatalidade, pois para as mulheres nessas aldeias a reprodução é uma fatalidade, engravidam sem querer, sem saberem como e de formas até que elas nem desejariam pois não era oportuno naquela altura ficarem de barriga porque acabaram de ter um filho, porque têm outras responsabilidades a ter, porque têm medo – agora já menos –, que o parto não corra bem, enquanto nas cidades essas outras pessoas já têm da sexualidade uma visão diferente, uma visão mais individualista, uma visão mais hedonista, de verem que a sexualidade é importante para a formação das suas próprias felicidades e das suas próprias individualidades. Não quer dizer que muitas delas não tenham exactamente o mesmo desejo de ter filhos mas já não o vêem como uma necessidade absoluta e principal. E, como é claro, também as escolas, conforme as áreas e os professores que têm, vão transmitindo esses valores, ou seja, uma escola no norte de Portugal, com professores que sejam do norte e que também estão ligados a essa mundividência, vai transmitir a esses alunos essas mundividências sexuais e afectivas. Uma escola que esteja na cidade, com professores oriundos de diferentes locais e de diferentes idades, etc, já é uma escola mais preparada para dar um exemplo de diversidade, de apostas ou desafios que há às sexualidades. É claro que é legítimo que haja pessoas que queiram que a sua felicidade exclusiva seja ter filhos. Tudo bem... Agora, o que não podem é pensar que essa sua felicidade, que é delas, tem de ser imposta e é exclusiva para a felicidade dos outros. Nessas aldeias, nessas terras, o escrutínio obriga a que essas felicidades sejam impostas a todos, todos têm de ter esse modelo. E quem não tem é postergado, é abandonado, é malvisto, é condenado de várias maneiras. Na cidade, ou nas escolas onde as coisas sejam assumidas de outra maneira já há uma postura diferente, uma postura de aceitação, eu diria, uma postura de tolerância. Sendo que a palavra tolerância, aqui, nestes contextos, é, às vezes, uma palavra que exprime, de facto, uma atitude que é uma atitude de patamar do superior para o inferior. Justamente na nossa língua há sempre uma fala do superior para o inferior, a vários níveis, não temos uma palavra ou verbo que exprima esse desejo de igualdade, democrático, de aceitação do outro como igual. Então recorreremos à palavra “tolerância”, “tolerar”.

Passamos da utopia do modernismo para o reconhecimento da individualidade do pós-modernismo. Ainda assim, parece que hoje ser individual parece uma fatalidade. Deixou de ser

um direito para ser uma obrigação, no sentido de sermos ou termos de ser felizes, temos de procurar com as nossas vivências, com as nossas práticas a felicidade. Quase como se a nossa individualidade fosse uma tarefa. Qual o seu comentário?

Esta questão do ser feliz na Terra foi uma novidade imposta por uma constituição, que foi a constituição americana. Pela primeira vez falou-se na constituição no direito aos homens de construírem a felicidade na Terra. Isso foi uma grande revolução, pois até aí os homens não tinham esse direito. Só tinham o direito de na Terra, que era um Vale de Lágrimas, prepararem a felicidade para o outro mundo do Além. É claro que isso veio laicizar muitos conceitos. O facto de todos termos direito à felicidade é bom mas a felicidade tem de se conquistar, tem de se trabalhar para ela. E a felicidade também não está nem no muito dinheiro que se tem na carteira, nem no muito que se consome. A felicidade também passa por um equilíbrio entre algumas das coisas que desejamos consumir e que podemos ter acesso a elas mas, também, por muito equilíbrio interior e a realização interior que cada um consegue de si próprio. Não tem de ser o meu igual ao seu, ou igual a um terceiro. Pois você pode ter como missão legítima ter um filho ou uma filha, construir a sua felicidade também na construção da felicidade e do futuro da sua filha – eu não tenho filhos, já não posso ter esse parâmetro. Pode haver outra pessoa cuja felicidade seja, por exemplo, viver sozinha e ler e ter uma vida ascética e não querer, por exemplo, relações afectivas que a perturbem. Qualquer um de nós os três tem a sua legitimidade. São momentos que podem ser momentos diferentes de felicidades relativas pois felicidades absolutas não há na Terra. Se haverá no Céu? Bom, os bem-aventurados... Deus queira que sim. Mas isso é uma questão que temos de deixar para a crença da fé de cada um.

Como liga este conceito de individualização com os conceitos de responsabilidade e fracasso?

A individualização pode ter a ver com a identidade.

Cada pessoa tem direito à sua identidade que marca a diferença. Mas uma pessoa não tem só uma identidade, tem várias. Pode-se ser português, que é uma identidade, pode-se ser católico, é outra identidade, pode-se ser do Benfica, do Sporting ou de clube nenhum, pode-se ser heterossexual, pode-se ser branco ou africano,

Excerto 17

Categoria: Identidade

Subcategoria:

Multiplicidade

etc. Todas estas coisas constroem uma identidade e é dessa identidade que a pessoa aceita, que ela se reconstrói e constrói, depois, planifica o seu presente e o seu futuro. Mas essa construção de si própria não pode ser feita em detrimento do Outro, ou seja, o orgulho que essa pessoa pode transportar por ter uma conjugação de identidades que formam uma só, não pode ser vista em termos de superioridade sobre o Outro, tem que ser visto em termos de igualdade.

Ou seja, eu sou muito feliz por ser português embora este país tenha mais razões para me envergonhar e me entristecer do que para me alegrar. Mas como me sinto orgulhoso de ser português não penso de forma nenhuma que sou melhor do que os espanhóis, que sou melhor que os americanos ou que sou melhor do que os filipinos. Não...Eu sou português e sou orgulhoso de o ser, nasci aqui, conheço esta cultura, conheço este mundo mas não penso nele em termos de “ah, coitados dos franceses, ou coitados dos ingleses, ou coitados dos filipinos”. E se calhar se eu fosse filipino também sentir-me-ia orgulhoso de ser filipino.

Mas neste contexto da globalização, a partir do momento, que você deixa de ser visto como elemento do grupo e passa a ser visto como indivíduo mais facilmente pode ser responsabilizado pelo facto de não estar a cumprir a sua tarefa para a sociedade.

Exactamente.

Mas essa tarefa para a sociedade é aquilo que a globalização, ou seja, um determinado grupo hegemónico quer, não aquilo que você quer.

Há aqui um vai e vem, um pingue-pongue de interesses que evidentemente não são de peso igual. Essas pessoas querem que a minha individualidade sirva essa globalização, que é a delas, em termos de favorecer a classe social ou a minoria que dela beneficia. E eu posso estar interessado em que esta globalização favoreça o maior número e não uma minoria, portanto, por ao serviço a minha individualidade, a minha identidade ao serviço dessa tarefa que é por o mais possível de coisas ao serviço de maior número de homens possíveis.

Concorda com a seguinte afirmação: “O problema da condição contemporânea da nossa civilização moderna é que ela parou de se questionar”.

Concordo em grande parte. Essa questão foi expressa quando há uns anos disseram que chegamos ao fim da história. E também concordo quando verifico que

E algumas dessas utopias hoje estão exclusivamente a ser exploradas pelas religiões. As religiões dão as respostas às angústias que as pessoas têm e que não encontram na cidade, não encontram na polis. E portanto viram-se para as religiões que naturalmente as manipulam, muitas vezes, e lhes dão respostas mágicas, lhes dão respostas intimidatórias sobre o futuro e não respostas que dêem segurança às pessoas. Mas as pessoas face à insegurança em que estão e não tendo essas respostas têm de se agarrar a alguma coisa que lhes dê certezas para elas poderem caminhar. Então agarram-se às religiões, e algumas até às religiões mais fundamentalistas, sejam as católicas sejam as hinduístas, sejam as budistas, sejam as muçulmanas ou outras. Em todas estas crenças religiosas, nestas fés, há vários fundamentalismos e exclusivismos de discursos únicos que tentam impor-se como a solução. Quando hoje vemos a proliferação destas novas igrejas evangelistas que prometem até o céu, acabar com as invejas, hora das fortunas, encontrar o bom marido, todas estas fantasias que na verdade são arquétipos legítimos que as pessoas têm na cabeça estão a prometer a banha da cobra. Mas as pessoas com a necessidade que têm – se prometem saúde, porque é que prometem saúde – porque o estado não dá saúde, o estado não dá às pessoas a segurança para a saúde que elas precisavam, nos hospitais, nas farmácias, nos médicos, nas filas de espera, etc. As pessoas agarram-se à Nossa Senhora da Saúde para ver se ela as cura da maleita da perna que está coxa. Se o hospital lhe tivesse tratado a perna e lhe tivesse posto a perna a andar as pessoas já não se agarravam. Não quer dizer que não se possa agarrar a Nossa Senhora por consciência ou porque acredita nessa entidade mas não por uma questão tão barata, porque está coxa e o hospital não respondeu ou o médico ou quem é.

No fundo, já tocamos este assunto, a seu ver quais as relações entre a globalização e sistema de ensino são determinantes ou determinadas.

Não sei responder relativamente à distinção determinante e determinada mas sei que a globalização tem muitos efeitos sobre o ensino, sobre a escola, sobre os pais, sobre os alunos, sobre os currícula, e até sobre a forma como os poderes encaram a escola. Mas há aqui valores contraditórios, por exemplo, os pais, hoje, querem que a escola se substitua a eles próprios em muitos valores, eles quase que queriam que a escola abrisse às sete da manhã e acabasse às dez da noite ou às onze e atirar para lá os meninos onde deveriam aprender os valores práticos e teóricos da vida mas também aprender aquilo que eles não ensinam em casa. Então o governo quer que os professores com os mesmos ordenados e com o trabalho que já tinham se dupliquem para fazer este outro trabalho suplementar, esquecendo-se que os professores e professores também têm vida própria, também vida familiar, também têm vida afectiva. Mas esse grupo de pais que deseja isso, só vê o seu interesse porque trabalha para sustentar os filhos em dois empregos, a mãe também e não podem ter o filho em casa pois não teriam quem tomar conta dele e podia fazer disparates. Depois há os governos que hoje têm uma visão tecnocrática do ensino.

O ensino está a ser empobrecido por lançar grande parte dos alunos nas escolas privadas, que são pagas, e portanto isso vai fazer com que haja um ensino a dois tempos, um ensino para ricos nas escolas privadas em que se paga bastante e um ensino para pobres nas escolas públicas onde se dá os mínimos possíveis. E a aceleração desses processos dá-se de muitas maneiras, alguns até são imperceptíveis, mas dá-se, inclusive quando até aparecem propostas dos cheques-escola. Na verdade é para tirar os alunos da escola pública, pô-los na escola privada, são escolas para ter lucro, são máquinas para ter lucro, o que não é em si ilegítimo. Só que o ensino tem uma outra função, o ensino público, tem uma função diferente do simples ganhar dinheiro, não é uma fábrica que vende botões ou que vende sapatos ou que vende computadores cujo objectivo é vender. E essas escolas que pretendem ganhar dinheiro são escolas capitalistas como uma máquina, que ministram bom ensino mas o objectivo delas é ganhar dinheiro. A escola pública

Excerto 14

Categoria: Escola

Subcategoria: Público-privado

não tem esse objectivo. A escola pública tem o objectivo de criar o cidadão, de criar a pessoa, é um dever do Estado de lhe fornecer esses bens gratuitamente, para isso pagam as pessoas os impostos. Ora estas escolas respondem de forma diferente às necessidades das pessoas. Eu não estou contra a escola privada, o que eu estou contra é que cada vez a vida da escola pública e dos professores que nela co-existem e que nela trabalham seja mais indignificada e produza menos resultados justamente para ir cada vez esvaziando mais a escola pública e enchendo a escola privada, sendo que a escola privada grande parte dela pertence a grupos religiosos, onde portanto vão inculcar às pessoas uma visão local e não global, uma visão parcelada da realidade.