

O *QUEER* PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Fabício de Sousa Sampaio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA/Campus Araiões.

E-mail: farcosousa@yahoo.com.br

Resumo: Em tempos de avanço dos ultraconservadorismos e das pedagogias “heteroterroristas”¹ nas mais diversas esferas de sociabilidade no Brasil, uma proposta educacional que fomente a construção de estruturas sociais reconhecedoras dos mais diversos direitos humanos das “minorias” sociais, torna-se um imperativo. Este artigo pretende explicitar algumas assertivas dos estudos *queer* que possam (re) materializar processos educativos na perspectiva dos direitos humanos. Para tanto, teórico(a)s e categorias vinculadas aos deslocamentos *queer* são revisitados para questionar, desestabilizar e desconstruir os atuais percursos formativos brasileiros repletos por marcas de exclusão e violência. A partir desta revisão crítica, espera-se identificar escapes teórico-práticos na constituição de pedagogias inclusivas que retroalimentem políticas escolares de reconhecimento dos direitos de todo(a)s estudantes. As recentes ofensivas engendradas contra a educação crítica e contra as pedagogias para as diferenças expressam, de certa maneira, uma reação violenta para barrar a incipiente contemplação de direitos dos sujeitos historicamente marginalizados. Os estudos *queer*, nesta ambiência, representam uma ameaça aos processos heteronormativos por seu potencial desconstrutivista e desestabilizador das normatividades sociais que sustentam processos de estigmatização e abjeção² de determinados sujeitos nos cotidianos escolares.

Palavras-chave: *Queer*, heteronormatividade³, educação para os direitos humanos.

Introdução

No atual cenário brasileiro de avanços das demandas fascistas e conservadoras, pensar, falar ou exigir direitos humanos fundamentais parece ter se tornado em uma defesa abjeta⁴: algo nojento, sujo ou impuro. Nos últimos anos, a luta pela edificação dos Direitos Humanos está sendo acompanhada e/ou desmantelada por discursos e práticas violentas cujos principais alvos são as mulheres, xs negrxs⁵, a população LGBT, xs imigrantes, xs trabalhadorxs e xs índixs. A estes corpos é direcionada uma maquinaria social que objetiva estigmatizar e/ou abjetar a existência de seus direitos a partir de um cruzamento de marcadores sociais da diferença tais

¹ Bento (2014).

² O abjeto representa uma condição social de determinado corpo cuja vida e materialidade não importa (BUTLER, 2002, p. 161).

³ A heteronormatividade como dispositivo contemporâneo da sexualidade nos termos de Richard Miskolci (2009) se refere ao conjunto de discursos, práticas e saberes que institui a heterossexualidade como única possibilidade natural de viver (JUNQUEIRA, 2012, p.66).

⁴ No caso específico, falar ou defender os Direitos Humanos não tem importância e pode ser considerado algo nojento ao ponto de incitar a eliminação destas pessoas e/ou discursos que implementam tal defesa.

⁵ Utilizo a letra x para demarcar a pluralidade de gênero na linguagem escrita

como gênero, a sexualidade, a raça/cor, a classe social, a nacionalidade, a religiosidade, a etnia e outros.

Em tempos de “pedagogias da exclusão” (GENTILI, 2008) que objetivam padronizar, unificar e mercantilizar os processos educativos buscando a transmissão de conteúdos a serem mensurados por inúmeros gráficos e estatísticas, torna-se crucial o questionamento sobre as funções da educação escolar e os seus objetivos da formação. Que escola se consolida como hegemônica nos tempos atuais e que tipo de sociedade e de sujeito ela pretende formar? Estes questionamentos estruturais do processo educativo em suas mais diferentes dimensões também poderiam ser acoplados às seguintes problematizações: falar em Direitos Humanos tem sentido ou potencial subversivo em meio a estas pedagogias da exclusão? A educação para os direitos humanos pode ser engendrada nas salas de aula? De que maneira? Quais os obstáculos para a construção deste tipo de educação?

Este artigo de revisão bibliográfica objetiva discutir a perspectiva da Educação para os Direitos Humanos alavancando críticas em relação às atuais pedagogias de exclusão e tomando como referencial teórico principal algumas assertivas dos estudos e ativismos *queer*. Especificamente, a reflexão crítica estará centralizada nesta perspectiva da EDH quando as questões dos direitos giram em torno das diversidades de gênero e sexual. No primeiro momento, caracterizaremos a perspectiva da educação para os direitos humanos e no segundo, acionaremos as assertivas *queer* para fortalecer a EDH.

Metodologia

Este artigo expressa uma revisão bibliográfica iniciada no final de 2017 cujas reflexões são fundamentadas nas pesquisas sobre a perspectiva da educação em/para/nos direitos humanos. O percurso metodológico é balizado na tentativa de articular as assertivas dos estudos *queer* com esta perspectiva a fim de deslocar e subverter as pedagogias excludentes atuais no Brasil que, de certa maneira, dificultam ou inviabilizam uma cultura escolar e social dos Direitos Humanos. Vale ressaltar que, a revisão implementada a seguir também será negociada com os achados empíricos do autor sobre as suas pesquisas vinculadas à temática da educação brasileira.

Resultados e Discussão

As atrocidades praticadas durante a Segunda Guerra Mundial e os processos de reconstrução do mundo ocidental fortaleceram

(83) 3322.3222

contato@generoesexualidade.com.br
www.generoesexualidade.com.br

as demandas contemporâneas pelos Direitos Humanos (COMPARATO, 2017) cuja Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, representa um marco deste movimento que completa 70 anos em 2018. Tal declaração representa um instrumento que baliza inúmeras lutas contra as diversas formas de opressão que ocorrem nas sociedades.

A expressão ‘Direitos Humanos’ simboliza reivindicações radicais e válidas de teor universal independente dos contextos sociais. A dificuldade de entender esta simbologia deve-se ao fato de que o conceito dos Direitos Humanos possui uma vertente interdisciplinar (COMPARATO, 2017, p.43) e incomoda setores conservadores e materializadores de estruturas sociais excludentes nos mais diversos espaços de sociabilidade.

No Brasil, esta expressão foi popularizada no contexto da redemocratização em resposta ao autoritarismo do regime militar (COMPARATO, 2017, p.43). Neste contexto, a “cultura dos Direitos Humanos” vai se constituindo e requerendo uma “pedagogia dos Direitos Humanos” para que tais direitos sejam implementados na sociedade brasileira (SILVEIRA, 2014, p.101).

A perspectiva de uma educação em Direitos Humanos – EDH – pode ser interpretada como uma “socialização cultural” atravessada e regulada por valores da dignidade, ética, liberdade, igualdade e fraternidade (SILVEIRA, 2014). Para esta autora, a EDH, pressupõe a emancipação humana multidimensional alicerçada na criticidade dos sujeitos e suas experiências (SILVEIRA, 2014), pois os eixos de regulação social – poder (Estado) e lucro (mercado) – não promovem os seres humanos como sujeitos de direitos, e se promovem, é uma pequena minoria (SILVEIRA, 2014, p.104).

Rosa Silveira explicita a multidimensionalidade da EDH e apresenta didaticamente as diretrizes necessárias para a concretização da EDH na escola (SILVEIRA, 2014). Tomando como primeiro passo a educação do educad(x)r na perspectiva da EDH, esta autora identifica as seguintes diretrizes da EDH: as éticas – dignidade, tolerância, igualdade e cultura da paz; as políticas – responsabilização, justiça social, dialogicidade, participação e liberdade com autonomia; e as educacionais – práticas emancipatórias, compreensão, sensibilidade, teoria-prática, coletividade, interdisciplinaridade, empoderamento, como as principais.

Vera Candau (2007) também salienta como dimensões da EDH, a formação do sujeito de direito, o favorecimento de processos de empoderamento e a construção de sociedades democráticas pela via da mudança e transformação. Além disso, a autora explicita os principais desafios da concretização desta EDH, ao ressaltar a existência de um contexto social contemporâneo marcado pelo embate e articulação entre a hegemonia neoliberal e os discursos sobre os direitos humanos em sociedades neoliberais. A polissemia dos discursos da

EDH constitui o primeiro. Aqui, destacam-se dois enfoques. De um lado, os Direitos Humanos são percebidos como horizonte de melhoria da sociedade neoliberal. E de outro, estes são compreendidos como mediação na construção de uma sociedade alternativa à hegemonia neoliberal: inclusiva, plural e sustentável (CANDAUI, 2007).

O segundo desafio se vincula à elucidação dos critérios básicos de delimitação da Educação em Direitos Humanos, assim como as condições sobre as quais a EDH pode ser situada nestes termos (CANDAUI, 2007, p.409). Esta autora sugere a construção de um suporte geral teórico-metodológico às diversas lutas dos Direitos Humanos como alternativa ao risco da fragmentação que constitui o terceiro desafio da EDH.

A EDH precisa refletir criticamente sobre a tensão entre parceria e cooptação: as organizações sociais não podem se tornar em um instrumento de operacionalização do Estado, gerenciando, por exemplo, políticas públicas (CANDAUI, 2007). Em acréscimo a este terceiro desafio, a autora conclui sua reflexão com dois outros: a formação dxs educadorxs e o recurso metodológico de inserção curricular dos Direitos Humanos. Introduzir uma disciplina específica no currículo da educação básica e/ou a escolha entre a abordagem dos Direitos Humanos pela via dos temas transversais ou temas geradores constituem o quinto desafio. Este desafio também pode ser interpretado como a tensão curricular entre a interdisciplinaridade ou transversalidade como princípio epistemológico de abordar os Direitos Humanos no cotidiano escolar. E o sexto desafio acentua a importância de se introduzir a discussão dos Direitos Humanos na formação inicial e continuada dxs professorxs. Em outros termos, para se construir uma cultura dos Direitos humanos torna-se imprescindível a formação docente nesta perspectiva como estratégia para transformar educadorxs em promotorxs deste tipo de educação (CANDAUI, 2007).

A construção da cultura de Direitos humanos passa necessariamente de acordo com Neto e Lourenço (2017) pela desnaturalização e percepção inquietante de todos os problemas sociais que permeiam os cotidianos escolares tais como os racismos, as discriminações, as violências e as práticas de intolerância e desrespeito às diversidades. Para estes autores, a rotina pedagógica produz uma desconsideração destes problemas até pelos sujeitos que estão envolvidos direta ou indiretamente neles. A naturalização e a invisibilidade conferida às situações de desrespeito aos Direitos Humanos integram a cultura escolar brasileira (NETO; LOURENÇO, 2017). Composto a cultura, estas atitudes de desnaturalização dificultam o olhar de estranhamento e distanciamento em relação aos problemas, proposto pelos autores. Sem este tipo de olhar, as práticas de exclusão, discriminação e violência assim como o

descaso com as péssimas condições de trabalho docente e a consolidação de arquiteturas opressivas, passam a não serem consideradas como problemas e sim “elementos da paisagem” (NETO; LOURENÇO, 2017, p. 26). Estas atitudes de desnaturalização e estranhamento podem ser desenvolvidas com a disseminação das assertivas queer nos processos escolares e de formação inicial e continuada dxs educadorxs.

O termo *Queer* significa estranho, talvez ridículo, raro, excêntrico ou extraordinário. É um insulto que objetiva a abjeção. Esse termo é assumido pelos movimentos homossexuais para se opor e contestar a normalização dos gêneros e das sexualidades e a heterossexualidade compulsória. Além disso, como política, o *queer* é utilizado para descrever o trabalho e a postura crítica de um grupo de intelectuais – diversos e divergentes – em torno dos anos 90 (LOURO, 2001, p.546). Em síntese, a expressão *queer*, anteriormente usada para ofender e insultar, é apropriada como resistência à definição fácil ou instável e indistinguível, nos termos de Segdwick – que explicita a raiz latina do termo: significa atravessado e vem da raiz indo-latina *torquere*- torcer e do inglês *athwart*- de través (SALIH, 2015, p.19).

Os estudos *queer* aplicam de forma criativa a filosofia pós-estruturalista para problematizar as noções clássicas de sujeito, identidade, agência e identidade. Num claro rompimento com a concepção iluminista ou cartesiana de sujeito (MISKOLCI, 2009, p.150-152). Eles tomam o social como um texto a ser criticado e interpretado para contestar hierarquias e conhecimentos sociais dominantes (LOURO, 2001, P.546).

Os questionamentos *queer* no Brasil entraram primeiro na Universidade provavelmente no final da década de 90 com a leitura de Judith Butler nos estudos de gênero e sexualidade. Como marcos de incorporação criativa do *queer* temos o texto de Guacira Lopes Louro-Teoria queer- uma política pós-identitária para a educação (MSKOLCI, 2011, p.38).

Berenice Bento (2014) aponta alguns eixos que se organizam os estudos/ativismo queer: o destaque ao poder para compreender as estruturas subjetivas e objetivas; a problematização dos binarismos; a desnaturalização identitária; a ênfase na agência humana; e a crítica ao binarismo de gênero – masculino versus feminino – e ao binarismo sexual – heterossexual versus homossexual.

As perspectivas *queer* utilizam como recurso metodológico de suas empreitadas crítica a desconstrução tomada de empréstimo do filósofo Jacques Derrida (MISKOLCI, 2009). A desconstrução parte do pressuposto que os significados sociais são organizados pela dinâmica de presença e ausência e tudo que está aparentemente fora desta dinâmica, está inserida dentro do sistema de significação. Desconstruir é explicitar essa dinâmica: a oposição binária é

sempre reatualizada e reforçada em todo ato de significação (MISKOLCI, 2009, p.153-154).

Rosa Maria Oliveira e Vera Candau nos parágrafos anteriores sugeriram diretrizes, propostas e mudanças curriculares na educação atual para se construir uma cultura dos Direitos Humanos ou uma cultura escolar dos Direitos Humanos. Para iniciar possíveis deslocamentos na perspectiva da EDH, apresentarei alguns questionamentos defendidos por Guacira Lopes Louro e Richard Miskolci a fim de apontar sugestões no enfrentamento dos desafios de concretização desta cultura EDH, principalmente com relação às temáticas de gênero e sexualidade.

Louro (2004) nos propõe um “*queerizar*” o currículo escolar e as mentalidades dxs profissionais da educação. Principalmente objetivando disponibilizar a esses profissionais novos embates teóricos sobre a temática contra o discurso hegemônico heteronormativo que naturaliza sexo e gênero como pré-discursivos de corpos para normatizá-los sob a regulação compulsória da heterossexualidade. “Estranhar o currículo” seria desconfiar e desconcertar o currículo existente (LOURO, 2004) ou heteronormativo. Seria questionar as formas de conhecimento das coisas – os roteiros masculinos e femininos de posicionamento social e as formas de desconhecimento de outras – as diversas masculinidades e feminilidades existentes. Seria problematizar o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo e as razões da marginalização das “minorias” nos processos curriculares (Ibid., p.66).

Miskolci (2016) ressalta que o *queer* na educação exige um repensar da educação através das experiências subalternizadas e ignoradas para superar desigualdades e injustiças. Para efetivar esta prerrogativa, é preciso superar o binário hetero-homo e questionar a normalidade da heterossexualidade: “trazer ao discurso suas normas e a hegemonia cultural centrada nela” (MISKOLCI, 2016, p.17). Neste ínterim, um dos desafios da EDH pode ser deslocado. O empoderamento inicia com a liberação do poder ou potência de cada ser humano ser sujeito ou ator social (CANDAU, 2007, p.404). Talvez este seja o grande desafio da EDH que está vinculado com o reconhecimento das diferenças. O fomento ao empoderamento das “minorias sociais” da escola e da sociedade como um todo se constrói coletivamente a partir do “trabalho com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil” (CANDAU, 2007, p.405).

Além disso, o favorecimento de práticas de empoderamento nos espaços sociais e escolares passa pelo que Vera Candau denominou ‘educar para o nunca mais’, ou seja, o rompimento do silêncio e da impunidade que marcam a cultura brasileira e de outros países latino-americanos (CANDAU, 2007). A subversão desta cultura do silêncio e da

impunidade com relação às violências que são praticadas a determinados corpos humanos pode ser agenciada, por exemplo, por um deslocamento *queer*: “trazer ao discurso as experiências do estigma e da humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente xingadas, humilhadas por causa da sua não normatividade de gênero [ou da não normatividade de raça e classe social]” com objetivo de modificar o caráter compulsório identitário da educação (MISKOLCI, 2016, p.17).

Vale ressaltar que o reconhecimento das diferenças como um dos principais desafios de concretização da EDH é dificultado tanto pelas atuais abordagens da diversidade que inundaram as perspectivas educacionais quanto a própria abordagem classificatória que historicamente marca a educação escolar e que, recentemente, foi intensificada pela ofensiva neoliberal.

Miskolci (2016) questiona a mistura das perspectivas da diversidade e da diferença no Brasil. A ‘diversidade’, encontradas nos programas do governo e bandeira dos movimentos sociais se liga a ideia de convivência ou tolerância. E o termo diferença está relacionado “à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o outro ocupa nelas” (MISKOLCI, 2016, p.15). Na perspectiva da diversidade, a compreensão do outro objetiva uma convivência sem se misturar a ele. Na diferença, “quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará” (Ibid., p.16).

Miskolci defende que evitar uma abordagem classificatória transformará a educação. A escola normaliza, persegue, pune xs estranhxs, xs indesejáveis, xs anormais e todxs aquelxs estudantes que fogem aos controles educacionais (MISKOLCI, 2016, p.19). O adestramento à normalidade social realizado pela educação tem como um dos principais eixos a generalização esperada e por isso há um conjunto de corpos recusados e punidos (MISKOLCI, 2016, p. 21). Para controlar e produzir corpos e sujeitos aceitáveis e reconhecidos, é necessário operar em esquemas classificatórios que são utilizados como molduras para justificar as injustiças, exclusões, estigmatizações e abjeções que são perpetradas nos cotidianos escolares e da sociedade como um todo. As assertivas *queer* buscam desconstruir estes sistemas sociais de classificação advertindo que tais sistemas operam dentro de relações de poder e de uma lógica binária excludente.

Não apenas os sujeitos e seus corpos são alvos destes sistemas classificatórios da educação. O currículo como artefato cultural que define saberes, conhecimentos e práticas sociais a serem materializadas nas escolas é, em si mesmo, um exímio sistema classificatório. O currículo como uma arena de lutas discursivas entre os conteúdos, materiais

didáticos, atividades pedagógicas e experiências a serem engendradas nas trilhas de formação dos sujeitos, nunca se constitui em um consenso das classes sociais, das teorias pedagógicas e das disciplinas existentes. Nesta ambiência, o ato de refletir sobre uma Educação para os Direitos Humanos, precisa ser acompanhado pelo questionamento dos constructos curriculares principalmente em um cenário neoliberal de exclusão das diferenças em detrimento de uma pretensa “qualidade” na educação aferida por índices e gráficos que potencializam o ato de negação da dinamicidade, criatividade e diversidade que integram o cotidiano escola.

O desrespeito aos Direitos Humanos no Brasil atual performatizados crucialmente nas mais diferentes mídias sociais se vinculam tanto aos processos de padronização curricular quanto às relutâncias de modificação dos conteúdos e programas canônicos das disciplinas escolares (NETO; LOURENÇO, 2017).

Conclusões

Esta discussão tentou justificar a escolha das assertivas *queer* como um suporte teórico-metodológico fundamental para enfrentar os desafios que a EDH possui para se concretizar tais como a delimitação de critérios básicos para identificar a EDH onde ela possa atuar e a desnaturalização dos processos violentos que balizam historicamente a educação brasileira. Os deslocamentos *queer* tanto podem enfrentar os desafios enumerados por Vera Candau (2007) quanto podem fomentar as atitudes necessárias para o reconhecimento dos Direitos Humanos elucidadas por Camparato (2017): respeitar, promover e proteger.

Referências

BENTO, Berenice. *Queer* o quê? Ativismo e estudos transviados. Dossiê Teoria Queer. **Revista Cult**: São Paulo, agosto/2014b. <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados/>.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del ‘sexo’. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira et al. **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007, p. 399-273.

Disponível em:

(83) 3322.3222

contato@generoesexualidade.com.br

www.generoesexualidade.com.br

<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso 21 maio 2018.

COMPARATO, Bruno Konder. Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos. In: NETO, Antônio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucília Santos. **Direitos humanos e cultura escolar**. 1. ed. - São Paulo: Alameda, p.42-76, 2017

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: Revista **Educação Online**, PUC-Rio, n.10, p.64-83, 2012. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0 . Acesso: 19/04/2016.

_____. Pedagogia do armário. In: **Revista cult**: dossiê- ditadura heteronormativa, São Paulo-SP, Editora Briantine, n.202, ano 18, p.38-41, junho/2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teoria *queer*- uma política pos-identitária para a educação. In: **estudos feministas**, ano 9, 2. Semestre, 2001, p.451-553.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, UFOP, 2016.

_____. A teoria queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**, 2009, n. 21, p. 150-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf> . Acesso em: 11/09/2017.

NETO, Antônio Simplício de Almeida; LOURENÇO, Elaine. Direitos Humanos e Cultura Escolar. In: NETO, Antônio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucília Santos. **Direitos humanos e cultura escolar**. 1. ed. - São Paulo: Alameda, p. 15- 41, 2017

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira et al. **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editorada UFPB, 2007, p. 98-115. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso 21 maio 2018

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. 1.ed. belo Horizonte: autêntica,2015.