

# FAMÍLIAS, MASCULINIDADES E RACIALIDADES NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES QUEER E DECOLONIAIS

*Marcio Caetano\**

*Paulo Melgaço da Silva Junior\*\**

*Treyce Ellen Silva Goulart\*\*\**

## RESUMO

O presente artigo discute, a partir das contribuições dos Estudos Decoloniais e Queer, os modos pelos quais estudantes do 6º ano de uma escola pública da periferia de Duque de Caxias, cidade localizada na Baixada Fluminense, Região do Estado do Rio de Janeiro, construíram e vivenciaram seus arranjos familiares, ressignificando cotidianamente as expectativas sexuais e raciais, a maternidade e a paternidade. Com essa investigação, a partir do método da pesquisa-ação, objetivou-se problematizar as noções de família, trazendo à tona a necessidade de reconhecer outras possibilidades. Com os dados que subsidiaram a análise, produzidos nos encontros semanais da disciplina “Artes Visuais”, buscou-se questionar os currículos com vistas a interrogá-los sobre os discursos que produziram modos de subjetivação e ensinaram formas heteronormativas, complementares e assimétricas de projeção das identidades sexuais fortemente atravessadas pelas expectativas em torno à(s) masculinidade(s) negra(s).

**Palavras-chave:** Currículo. Decolonialidade. Arranjos familiares. Raça. Masculinidades.

## ABSTRACT

### **FAMILIES, MASCULINITIES, AND RACE: PROVOCATIONS OF DECOLONIALITY AND QUEER STUDIES**

This article discuss, while utilizing both Decolonial and Queer Studies, the ways in which students, in their 6th year of public school located in the periphery of Duque de Caxias, a city in the Baixada Fluminense, region of the state of Rio de Janeiro, constructed and experienced their family arrangements, daily while giving new meaning to sexual and racial expectations, as well as motherhood and fatherhood. With this research, from action-research method, it aims to question the notions of family, bringing forth the need to recognize other possibilities. With data produced with action research produced in weekly meetings of the discipline “Visual Arts”, it seeks to question the curriculum that produces modes of subjectivity and teaches heteronormative, complementary and asymmetrical, shapes the projection of sexual

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto III no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas (FURG). [mrvcaetano@gmail.com](mailto:mrvcaetano@gmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da rede básica de educação do município de Duque de Caxias e do estado do Rio de Janeiro. [pmelgaco@uol.com.br](mailto:pmelgaco@uol.com.br)

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas (FURG). [treyce.ellen@hotmail.com](mailto:treyce.ellen@hotmail.com)

identities heavily traversed by the expectations surroundings in black masculinity.

**Keywords:** Curriculum. Decoloniality. Family arrangements. Race. Masculinity.

## RESUMEN

### FAMÍLIAS, MASCULINIDADES E RACIALIDADES EN LA ESCUELA: PROVOCACIONES *QUEER* Y DECOLONIALES

Este artículo analiza a partir de los aportes de los estudios Decoloniales y *Queer*, las formas en que los estudiantes del sexto año en una escuela pública en las afueras de Duque de Caxias, una ciudad situada en una región Fluminense del Estado de Río de Janeiro, construyeron y vivieron sus dinámicas familiares, re-significando cotidianamente las expectativas sexuales y raciales, la maternidad y paternidad. Con esta investigación mediante la metodología de la pesquisa-acción, se busco problematizar las nociones de familia, trayendo a la discusión la necesidad de reconocer otras posibilidades. Con los datos que apoyaron el análisis, producidos en las reuniones semanales de la disciplina “Artes Visuales”, se busco cuestionar los currículos con el fin de interrogarlos sobre los discursos que produjeron los modos de subjetividad y enseñaron formas *heteronormativas*, complementarias y asimétricas de proyección de las identidades sexuales fuertemente atravesadas por las expectativas al rededor de la(s) masculinidad(es) negra(s).

**Palabras claves:** Currículo. Decolonialidad. Arreglos familiares. Raza. Masculinidades.

## Questões iniciais

No contexto atual da educação brasileira, a questão da pluralidade cultural vem assumindo um lugar de destaque nas inúmeras disputas em torno das políticas públicas, das propostas curriculares e das práticas pedagógicas executadas nas escolas. A competição em torno das verdades curriculares na atualidade não se limita ao âmbito acadêmico, estatal ou tampouco às dinâmicas do mercado de trabalho ou aos interesses mais amplos do capital. Sua configuração é endossada pelos sujeitos da ação educativa: docentes e educandos(as). Aliado a esse cenário de disputa, o currículo oficial, aquele prescrito pelas Secretarias ou Ministério da Educação, está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, a exemplo daqueles com agendas étnico-raciais e/ou sexuais, que exigem o direito de ver suas narrativas pronunciadas nas escolas (ARROYO, 2011).

Embalados por uma ampla mobilização de afirmação, os inúmeros movimentos identitários articulam-se em prol de seus direitos à escola, à ocupação de espaços definidores de políticas

educacionais, tais como Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais de Educação, e, com isso, tensionam o currículo oficial para que ele incorpore suas demandas. Isso não significa que a oficialidade perdeu sua força reguladora. Entretanto, algo realmente inaugurou-se: a possibilidade de que as histórias-memórias dos coletivos populares sejam contadas nos currículos. Esses tensionamentos são apresentados por Carmen Teresa Gabriel, quando a autora sublinha as disputas que envolvem as definições dos conhecimentos mobilizados nos fazeres curriculares enquanto uma questão política. Nesse sentido, Gabriel (2013, p. 63) destaca que, na contemporaneidade,

[...] às reivindicações históricas de igualdade, expressas nas lutas pela democratização do acesso, vieram se acrescentar, nessas últimas décadas, as de diferença formuladas no âmbito dos variados movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento nos currículos escolar e acadêmico. As demandas de igualdade e de diferença que caracterizam a luta hegemônica [...] encontram, nesses espaços, terreno fértil para suas articulações.

Assim, não se trata de uma vitória dos movimentos sociais sobre o Estado ou sobre o mercado, mas de uma estratégia que tem reconfigurado a escolarização e impulsionado acalorados debates. Essa situação tem ampliado o currículo oficial, uma vez que se agudiza em seu interior algo maior que ele mesmo: a ação dos movimentos sociais e de docentes e educandos(as).

Considerando que os currículos universalizam conhecimentos por meio das escolas e que ensinam modos que informam a constituição de homens e mulheres, acredita-se que seja relevante problematizá-los. Eles podem oferecer contribuições aos questionamentos feitos às violências machistas, homofóbicas e misóginas contra os sujeitos que dissitem, em alguma medida, dos padrões dominantes de gênero e sexualidade.

O domínio da heteronormatividade,<sup>1</sup> ainda que problematizado e fragilizado, como sinaliza Caetano (2011), encontra-se presente na escola e busca sufocar, desconsiderar ou disputar as múltiplas performances de gênero, em especial as masculinidades. A partir do intenso debate que se instaura com esse cenário, este artigo se propõe a interrogar os modos pelos quais estudantes do 6º ano de uma escola pública da periferia de Duque de Caxias, cidade localizada na Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro, construíram e vivenciaram seus arranjos familiares, resignificando cotidianamente suas expectativas sexuais e raciais, a maternidade e a paternidade.

Com essa investigação, objetiva-se problematizar as noções de família, trazendo à tona a necessidade de reconhecer outras possibilidades. Para a produção dos dados, optou-se pelos subsídios disponibilizados pela pesquisa-ação que permitiram o caminhar junto quando se pretendia a reflexão e possível transformação da prática, como argumenta Franco (2005). A opção pela pesquisa-ação deu-se

pelo critério inicial de incidir em uma situação social concreta e, mais do que isso, ensinar, por meio da problematização, que outros elementos surgissem no debate durante o processo e sob a influência da pesquisa.

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental em que foi desenvolvida a investigação atende cerca de 700 estudantes de baixa renda<sup>2</sup> e seu público caracteriza-se pela forte presença da população negra de origem nordestina.<sup>3</sup> Não diferente das características gerais da população discente da escola e da localidade, a turma na qual a pesquisa foi desenvolvida é majoritariamente negra, masculina, de baixa renda e suas idades estão em descompasso com a série estudada. É composta por 21 meninos e 12 meninas entre 11 a 15 anos, sendo eles os mais velhos.

Compreendendo que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem e que sua perspectiva prática funciona melhor com a cooperação e a colaboração entre os sujeitos da investigação, para a definição do problema a ser investigado e interpelado, conforme destaca Franco (2005), os temas foram definidos coletivamente pelos sujeitos da ação educativa<sup>4</sup> para orientar as atividades das aulas de Artes Visuais, entre 2014 e parte do ano de 2015.<sup>5</sup>

Para estimular o debate e definir os temas geradores das atividades de Artes Visuais, foram distribuídos periódicos locais e perguntado aos/às discentes sobre as temáticas que lhes interessavam estudar. A ação teve por propósito que os/as estudantes construíssem ferramentas necessárias ao questionamento dos acontecimentos noticiados nos periódicos. Feita essa atividade inicial, foram realizadas duas dinâmicas posteriores cujas discussões giravam em torno de três grandes eixos eleitos pela turma, os quais podem ser assim nomeados: família, sexualidade e relações étnico-raciais.

1 Sobre a heteronormatividade, Caetano (2011), ao dialogar com Butler (2003), argumenta que a categoria foi constituída para problematizar e, mais importante, desinvisibilizar as regras socioculturais que se tornam normativas por meio das instâncias educativas com vistas a produzir e regular as performances de gênero. Tais performances, de tantas vezes repetidas, terminam por se naturalizar. O autor afirma que a heteronormatividade não somente torna naturais, e, portanto, aceitáveis e corretas determinadas performances de gênero, como também busca tornar inquestionável a assimetria e complementariedade entre homens e mulheres alicerçando a auto-riedade patriarcal.

2 Segundo o Decreto Presidencial nº 6.135, de 26 de junho de 2007, considera-se família de baixa renda aquela com renda familiar mensal per capita de até meio salário mínimo ou a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos (BRASIL, 2007).

3 Censo escolar de 2014, produzido pela equipe diretiva. Dada as dimensões éticas e a garantia do anonimato, o documento não será citado nas referências. Entretanto, Silva Júnior (2014) fará a mesma afirmação quanto ao perfil populacional da escola.

4 Um dos autores deste artigo foi o professor que desenvolveu as atividades.

5 Em decorrência de greve docente, as aulas foram repostas no mês de janeiro de 2015.

As atividades iniciaram, efetivamente, no segundo semestre de 2014 com o conteúdo curricular “figura e fundo”.<sup>6</sup> No encontro inicial, estavam presentes na sala de aula 18 meninos e 10 meninas. Nessa aula, foi disponibilizado o projetor virado para o fundo da sala, sendo os/as estudantes organizados(as) em forma de “U”, buscando desestabilizar o formato em fila indiana, correntemente utilizado em sala de aula. Para ilustrar o tema, foi preparado um PowerPoint com quadros de pintores que tematizavam a família: Goya, que pintou a família do Rei Carlos de Espanha; Cândido Portinari, que retratou mães e filhos; Eduardo Lima, com a família sertaneja; e Raphael Perez, que retratou uma família homossexual. Primeiramente, buscou-se chamar atenção para a relação entre “figura” e “fundo” e, em um segundo momento, destacou-se o tema comum entre os quadros: os arranjos familiares. Feito esse destaque, perguntou-se sobre as concepções de família dos(as) estudantes.

A segunda dinâmica realizada com as/os discentes consistiu em um trabalho prático de figura e fundo. Estavam presentes 15 meninos e 10 meninas. A maioria estava sentada no chão da sala. A proposta era que eles(as) buscassem imagens de famílias em diversas revistas ou, recorrendo a imagens presentes nas publicações, produzissem seus modelos familiares. Em seguida, os/as estudantes criariam o fundo livremente. Durante a realização dos trabalhos, foram sendo solucionadas as dúvidas e provocadas algumas questões para suscitar o debate. Ao término da atividade, os/as estudantes apresentaram o que produziram.

Feito o esclarecimento sobre as técnicas de produção de dados e aspectos metodológicos, vale destacar que foram selecionados e problematizados os fragmentos de narrativas de 9 (nove) estudantes que, na opinião das pessoas pesquisadoras, exemplificavam de forma mais contundente os eixos aqui analisados. Georgeane, Andrey, Daniel, Isaac, Joyce, Kamila, Dalila, Carolina e Willian são nomes fictícios (auto)atribuídos quando lhes foi informado sobre a escrita deste artigo. Os sujeitos da pesquisa obedecem às características

gerais que seguem: baixa renda, arranjos familiares diversificados, majoritariamente negros(as) e em descompasso com a faixa etária esperada para a 6a. série: 11 anos. No sentido de expor os caminhos e problemáticas suscitadas pela pesquisa, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, são apresentadas as perspectivas teóricas que orientaram a reflexão sobre os fragmentos de narrativas selecionados para, em seguida, destacá-los e analisá-los a partir dos Estudos Decoloniais e Queer. Na última seção, encontram-se as considerações finais.

### **Perspectivas que orientam a investigação**

Ao assumir o cenário descrito no início deste artigo, buscaram-se os pontos fundamentais dos construtos teóricos da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial propostos por Walsh (2009a), com o intuito de pensar na questão da pluralidade cultural e da diferença nas escolas. As proposições dessa autora caminham no sentido de compreender a rede complexa que se constrói na sociedade por meio da intervenção do “multiculturalismo neoliberal” e de uma “interculturalidade de corte funcional” como instrumentos de poder (WALSH, 2009a), que permitem a continuidade e a fortificação de estruturas sociais com base na colonialidade.

No que se refere à imbricação entre colonialidade e colonialismo, Walsh (2009b) e Oliveira (2010) sublinham que, ainda que relacionados, são conceitos distintos. A colonialidade, mais duradoura, envolve as relações de poder que emergem do contexto da colonização europeia e tem associado dominação/subordinação, bem como colonizador/colonizado, não obstante o término do tempo histórico do regime político colonial. A esse regime estão submetidas a América Latina, a África e a Ásia. Estas ainda sofrem os efeitos da colonialidade, que atinge praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas, permanecendo presente nos modos como é projetado e concebido o conhecimento.

A colonialidade é parte constitutiva da modernidade. É seu lado sombrio, oculto e silenciado. Ela determina a subalternização e a dependência, processo que pode ser compreendido a partir de

6 A figura se diferencia do fundo pela atenção que ela desperta no(a) observador(a). Em geral, ela é o elemento que traz o significado, enquanto o fundo se configura como suporte. Essa é a intenção. Do ponto de vista do objeto, é o contraste de características formais que diferencia figura e fundo.

três eixos: a colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003). Assim sendo, entende-se, mais amplamente com os Estudos Decoloniais, que a colonialidade do poder envolve o controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos naturais, do gênero e suas performances, da sexualidade e seus desejos, do conhecimento e suas verdades e, sobretudo, dos modos que produzem subjetividades. De forma complementar, essas noções articulam-se à colonialidade do saber que coloca o problema da “invenção do outro” a partir de uma perspectiva geopolítica de produção do conhecimento e à colonialidade do ser que admite uma proto-história da humanidade a partir da invenção e dominação de outrem.<sup>7</sup>

Como a ideia de classificação da população em raças<sup>8</sup> se propaga, tanto os colonizadores como os subalternizados acreditam nela. É neste movimento que identifica-se a Colonialidade do Ser, que, de acordo com Walsh (2008, p. 138), “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización”. É a negação sistemática da pessoa outra na qual se nega o estatuto de humanidade aos povos subalternizados.

Nessa perspectiva, os/as decoloniais argumentam que a diferença é colonial. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 10) é “o lugar onde se articulou o ocidentalismo como imaginário dominante”. A intelectualidade decolonial defende que, ao impor sua cultura, o pensamento do colonizador deixou marcas que até hoje definem e subalternizam os/as colonizados(as) e que estão impregnadas nos modos de sentir, viver e agir de seus sujeitos.

Se considerados os argumentos de Mignolo (2003) e Walsh (2009a), apreende-se que, em vários aspectos, o reconhecimento da pluralidade cultural nos currículos ainda é pautado em uma matriz colonial. Isso decorre da pretensão de incluir os/as historicamente excluídos(as) sem problematizar as cadeias de subalternidades que foram legitimadas pelos conhecimentos (CANDAU; MOREIRA, 2008). Nesses pressupostos, essa estratégia políti-

ca não buscou desconstruir a lógica moderna, ao contrário. Ao legitimá-la, projetou a racionalidade iluminista como a única capaz de conceber as verdades sobre as necessidades sociais para uma vida melhor. Nesse sentido, a qualificação da vida foi concebida em apenas um modelo, enquanto os arranjos que dele se afastam não foram reconhecidos. Desse modo, a cultura dos diferentes grupos foi reverenciada, por muitas vezes, de forma folclórica, sem que houvesse o questionamento dos mecanismos de discriminação, de silenciamento e de marginalização responsáveis pela construção e pela manutenção de desigualdades socioculturais.

Em relação à decolonialidade, Walsh (2009a) argumenta que essa perspectiva caminha juntamente com a interculturalidade crítica, no sentido de desafiar e de questionar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantém padrões de poder arraigados no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de determinados grupos culturais. A autora considera que a interculturalidade crítica e a decolonialidade são processos que se entrecruzam de forma conceitual e pedagógica, concebendo iniciativas que fazem questionar, rearticular e construir novas possibilidades de conhecimento. Tais iniciativas são apontadas por Walsh (2009a) como pedagogias decoloniais de criticidade intercultural do currículo e, por sua vez, do conhecimento.

Walsh (2005) destaca possíveis caminhos para a efetivação de práticas inspiradas na interculturalidade crítica, situados em três âmbitos educativos: no espaço da sala de aula, na formação de professores(as) e na construção de materiais pedagógicos. Neste artigo, interessa refletir sobre o espaço da sala de aula como eixo temático dentro das áreas e das unidades do currículo básico, incorporando a interculturalidade em seu significado mais amplo, possibilitando a relação entre diferentes conhecimentos, saberes, pensamentos e práticas sociais dos diversos grupos acerca das performances assumidas pelas identidades reivindicadas pelos(as) estudantes. Por esse mesmo caminho, percebe-se que outros temas, a exemplo das performances de gênero e as sexualidades, ainda são debatidos com restrição na sala de aula, mesmo com o reconhecimento de que muitas políticas educacionais já tratam a questão como um ponto

7 Este termo, de acordo com Walsh (2008), refere-se ao posicionamento de fronteira, que não significa contraposição ou alternativa, mas possibilidades distintas, com origens contra-hegemônicas.

8 Compreende-se raça, a partir de Quijano (2005, p. 117), enquanto “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”.

importante a ser abordado no currículo. Segundo Moita Lopes (2008, p. 126):

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos ou sabemos, existissem separados dos nossos desejos.

Para o autor, os livros didáticos e as propostas curriculares operam na lógica de naturalizar os matizes de gênero, de raça e de sexualidade, codificando suas dimensões subjetivas e culturais a partir de referenciais hegemônicos do Sujeito (pretensamente) Universal: masculino, branco, proprietário, judaico-cristão e heterossexual (MOITA LOPES, 2008). A escola, nesse sentido, produz e reproduz, contínua e discursivamente, identidades sociais a partir de ideais de branquitude, de masculinidades e de heteronormatividade.

Nesse contexto, ainda que algumas visões alternativas sobre a sexualidade já circulem em diversos espaços educativos, a exemplo dos midiáticos, percebe-se a disputa com as visões normalizadoras corresponsáveis pela construção de pensamentos essencializados acerca de família, raça, masculinidade e sexualidade. Assim, buscou-se o embasamento nas propostas de Somerville (2000) e Barnard (2004), que entendem que as questões de sexualidades, gênero, raça e classe social devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, não podem ser dissociadas, uma vez que se deve olhar para o sujeito social em suas interseccionalidades e não apenas por um ângulo de suas subjetividades identitárias. Dessa forma, as problematizações em torno das performances das masculinidades exigem as análises de redes complexas sobre as quais atuam forças externas e internas. Ou seja, as performances masculinas são profundamente relacionais, sejam elas com seu oposto direto e simples, os femininos, ou no interior da própria masculinidade.

Com isso, propõe-se um diálogo entre a decolonialidade e as teorias *queer* para refletir a respeito da decolonização dos currículos e os seus modos de produção da família, dos gêneros e, mais especificamente, das masculinidades. Nessa

perspectiva, toma-se das teorias *queer* suas tentativas de explicar os atravessamentos de fronteiras discursivo-culturais da sexualidade e da raça, problematizando e questionando os sentidos de verdade que circundam a normatividade em relação à sexualidade e à família. Dito de outro modo, tal crítica manifesta a recusa à naturalização e à normalidade, especialmente em relação à heteronormatividade, como também à homossexualidade homogênea (MOITA LOPES, 2008). Aposta-se, portanto, nessas críticas para fundamentar este estudo, por conta dos potenciais de transformação para a educação nelas encontrados. Ao problematizar visões normalizadoras da sexualidade, gênero, raça e classe social, as teorias *queer* podem oferecer uma alternativa de compreensão dos desafios desestabilizadores dos discursos que estudantes e docentes fazem circular na sala de aula, ao mesmo tempo em que possibilitam a circulação de novos discursos (NUÑEZ, 2005).

Segundo Miskolci (2009), a teoria *queer* emergiu, nos Estados Unidos, nos finais dos anos de 1980, em oposição aos estudos sobre minorias sexuais e gênero centrados em narrativas sobre homens gays e de classe média. Surgida em departamentos normalmente não associados às investigações sociais, a exemplo da Filosofia ou Crítica Literária, a teoria *queer* ganhou reconhecimento com as conferências realizadas em Universidades da Ivy League,<sup>9</sup> nas quais foi exposto seu objeto de análise, ou seja, as dimensões da sexualidade e do desejo nas organizações e nas relações sociais.

A escolha de nomeação com uma categoria – *queer* –, que, no seu contexto de origem, remetia a um xingamento demarcador de anormalidade e desvio, tinha como interesse destacar o compromisso com uma análise da normalização que, naquele momento, estava focada em dimensões da sexualidade. Foi a partir de uma conferência no estado da Califórnia, em fevereiro de 1990, que Teresa de Lauretis utilizou a expressão *Queer Theory* para denominar o investimento *queer* com os estudos gays e lésbicos que, em termos políticos, não tar-

<sup>9</sup> É um grupo de oito universidades privadas do Nordeste dos Estados Unidos da América. Originalmente, a denominação designava uma liga desportiva formada por essas universidades, das mais antigas dos Estados Unidos. O grupo, também referido como as oito antigas, é constituído pelas instituições de maior prestígio científico nos Estados Unidos.

dou para que denotasse uma alternativa crítica aos movimentos assimilacionistas, que centravam seus ativismos no campo das sexualidades. Sobre isso Miskolci destaca:

No que concerne aos movimentos sociais identitários, as análises *queer* apontam para o fato de que eles operam a partir das representações sociais vigentes e expressam a demanda de sujeitos por reconhecimento. Isto contrasta claramente com a proposta teórica *queer* de apontar as fraturas nos sujeitos, seu caráter efêmero e contextual, mas o papel do *queer* não é desqualificar os movimentos identitários, antes apontar as armadilhas do hegemônico em que se inserem e permitir alianças estratégicas entre os movimentos que apontem como objetivo comum a crítica e contestação dos regimes normalizadores que criam tanto as identidades quanto sua posição subordinada no social. (MISKOLCI, 2009, p. 152).

Não diferente das provocações feitas aos movimentos sociais, em suas perspectivas teóricas e metodológicas, os estudos das teorias *queer* problematizam as concepções de sujeito, identidade, agência e identificação. Em outras palavras, propõem o rompimento com a perspectiva cartesiana ou iluminista de um sujeito unificado como a base ontológica do conhecimento. Assim sendo, independentemente das variações entre os/as autores(as) que debatem as teorias *queer*, é possível entender que o sujeito nesses discursos é encarado como provisório e circunstancial. Nesse sentido, sendo a sexualidade e as redes de significados raciais dimensões desse sujeito em trânsito, elas são vistas como dispositivos<sup>10</sup> históricos de poder.

Acredita-se, a partir desse panorama, que as abordagens aqui propostas, a partir das contribuições dos estudos das Teorias Decoloniais e *Queer*, podem ser uma importante contribuição para o âmbito educacional, uma vez que se opera com a compreensão de que os sentidos e os significados atuantes na sociedade são construções ou invenções, podendo, portanto, ser ressignificados e reinventados.

10 Um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 1999a, p. 244).

Ainda que suas matrizes e seus questionamentos sejam distintos – considerando-se os Estudos Decoloniais centrados nos efeitos dos dispositivos raciais e os Estudos *Queer* focados, sobretudo, nas produções e normalizações em torno da sexualidade e do gênero –, essas teorias podem ser complementares. Essa assertiva busca demarcar a interseccionalidade dos marcadores identitários e seus efeitos na gestão da vida e os questionamentos que ambos fazem às verdades modernas em torno do Sujeito Universal.

Silva Júnior (2014), balizado por Moreira (2010), posicionou-se a favor de uma apropriação crítica entre as duas teorias. Segundo Moreira (2010), um projeto educativo que vise valorizar o processo de construção da autonomia necessita pensar nas histórias locais, abrir espaço para as pequenas narrativas, para questionamentos das concepções de verdade e das explicações produzidas pelas grandes narrativas. Acredita-se que as correntes pós-modernas possam “oferecer um potencial para questionamentos radicais das concepções pedagógicas tradicionais e para a formulação de propostas curriculares pautadas pela intenção de resistir ao status quo” (MOREIRA, 2010, p. 108).

Assim, o que se propõe é uma leitura que duvide da verdade contida nos modos operantes da colonialidade. Acredita-se que a dupla abordagem analítica supõe o estabelecimento de uma horizontalidade na pesquisa a partir do reconhecimento dessa diferença colonial e dos modos como esta tem introjetado a subalternidade enquanto projeção que distorce os reflexos de si e, ao mesmo tempo, incide sobre as formas como os sujeitos se colocam no mundo. Nesse sentido, articular saberes não se trata de uma discussão entre universalismo e relativismo/particularismos, mas de procurar um universal concreto que inclua as particularidades epistêmicas. De acordo com Mignolo (2003), trata-se de pluriversalizar o conhecimento, ou seja, trazer múltiplos saberes para a sala de aula sem hierarquizá-los.

Com esses objetivos em perspectiva, defende-se o argumento de que a decolonialidade e as teorias *queer* podem dialogar em prol de um currículo que valorize os conhecimentos em sua pluralidade e vislumbre outros caminhos para discutir as múltiplas possibilidades de estar no mundo.

## Arranjos familiares: contextos e realizações

Ainda que as obras artísticas – disponibilizadas durante a primeira dinâmica, de figura e fundo, proposta à turma de discentes – apresentassem multiplicidades de famílias, a exemplo do que ocorre no cotidiano da localidade em que se insere a escola, ao serem questionados sobre seus arranjos familiares particulares, os/as estudantes centraram suas narrativas em modelos configurados na presença da “mãe”, “pai” e “filhos(as)”. Essa situação traz à tona o ensinamento por Nuñez (2005) quando diz que os discursos hegemônicos, referenciados pela lógica androcêntrica, heteronormativa, assimétrica e complementar entre os sexos, fortemente atravessada pelos valores da colonialidade, orientam os discursos sobre a família e dificultam as possibilidades de outras referenciais. Vale ressaltar que o quadro de Raphael Perez – que retratava uma família homossexual – não despertou atenção, tampouco comentários dos(as) estudantes.

Ainda que, em geral, na localidade em que se insere a escola, os arranjos familiares fossem distintos daquele preconizado pela colonialidade judaico-cristã e burguesa (pai, mãe e prole), eles eram encarados como ilegíveis aos/as estudantes. Para eles(as), o arranjo que não respeitasse o que era prescrito no modelo tradicionalmente apresentado não era legítimo. Diante do narrado enquanto concepção familiar e provocado pelas contribuições das teorias *queer*, o professor questionou o modelo familiar que os/as estudantes apresentavam. Após uns instantes de silêncio e de certo constrangimento, três estudantes falaram:

*Minha família é meu pai, minha mãe, duas irmãs e eu.* (GEORGEANE).

*Na minha casa moramos eu, minha mãe, minha avó, meu tio e meu irmão.* (ANDREY).

*Eu moro com minha avó, meu pai, minha mãe, minha irmã e meus três irmãos.* (DANIEL).

Duas questões orientam, inicialmente, os discursos sobre família entre os/as estudantes: a primeira, a necessidade de consanguinidade, e a segunda, a sua dissociabilidade de moradia compartilhada. Se, por um lado, a herança genética é essencial na definição de família, por outro, os laços afetivos

constituídos pela permanência na mesma moradia não são diretamente reivindicados para nomeá-la. Em outras palavras, a família, nos discursos iniciais da turma, não é definida obrigatoriamente pelos laços afetivos ou afetivo-sexuais. Ainda que residam ou não na mesma casa, seus membros não são imediatamente concebidos como membros dos arranjos (familiares) vividos, ou seja, consanguinidade funciona como a referência.

É comum na região de Duque de Caxias que fatores como o desemprego, o alcoolismo ou o vício por drogas ilícitas, a pobreza ou a violência doméstica, entre outros, modifiquem as relações afetivas e afetivo-sexuais, revelando, de maneira acentuada, a crise dos marcadores de gênero que orientam a definição colonizada da turma sobre família. É muito comum vê-la sendo administrada por mulheres que, passando a assumir as expectativas significadas aos homens, redimensionam as relações entre os gêneros ao reconfigurarem a apropriação sobre seu corpo. Nesse cenário, ainda que o gênero masculino permaneça hegemonicamente anunciando o “ser”, as mulheres possuem forte poder local, sobretudo quando estão associadas às políticas do narcotráfico, das milícias ou partidárias.

Sobre a família, o cenário produtivo acerca de suas definições é capaz de gerar acaloradas discussões que possuem, em seus núcleos, os limites afetivos e materiais de sua configuração. Como descrevem Faco e Melchiori (2009), Biasoli-Alves (2000) e Torres e Dessen (2006), estudar família em um contexto tão extenso e diversificado, como é o caso de Duque de Caxias ou, mais amplamente, o Brasil, é um desafio. Nesse sentido, inúmeros(as) autores(as), a exemplo de Carvalho (1995), entendem a família como a representação do espaço de socialização que busca coletivamente as estratégias de sobrevivência e as possibilidades para o desenvolvimento psicossocial de seus sujeitos. Sendo encarada como um dos principais contextos de socialização, à família são atribuídas expectativas fundamentais à compreensão do desenvolvimento humano, que, por sua vez, é um processo em constante transformação.

Com as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas ao longo dos tempos nas sociedades ocidentais e, sobretudo, na brasileira, vêm sendo impulsionadas inúmeras regras básicas a fim

de organizar o amparo estatal à família. No Brasil, por exemplo, o Código Civil de 1916 considerava “família legítima” aquela definida apenas pelo casamento oficial (BRASIL, 1916). Todavia, em janeiro de 2002, o Novo Código Civil incorporou uma série de alterações e a definição de família abrangeu o conceito de diversas unidades afetivas formadas por casamento, união estável ou comunidade de qualquer genitor e descendentes (BRASIL, 2002). O casamento passou a ser “comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges” (CAHALIL, 2003, p. 467).

Na nova estrutura de família preconizada pelo Código Civil no Brasil, as proles adotadas ou concebidas fora do casamento oficialmente juramentado passaram a ter direitos idênticos aos/às nascidos(as) no interior do matrimônio juramentado ou não. Nesse documento figura a palavra “pessoa” em substituição a “homem”, e o “pátrio poder” que o pai exercia sobre a prole passou a ser “poder familiar” e atribuído também à figura da mãe. Se a Lei de Divórcio, de 1977, atribuía a guarda da prole ao cônjuge que não tivesse provocado a separação ou, não havendo acordo, à mãe (BRASIL, 1997), com o Novo Código Civil a guarda passou a ser concedida àquela pessoa que “revelar melhores condições para exercê-la” (CAHALIL, 2003, p. 480). Atualmente, no campo do Direito Familiar, tem surgido o termo “família mosaico”. Dar-se-ia esse nome para aquela em que a prole se constituiria por irmãos(as), meio-irmãos(as) e não-irmãos(as) resultantes da união ou uniões anteriores do casal. Dessa forma, nem todos os membros da família mosaico são parentes consanguíneos entre si (DIAS, 2010).

Quando se salienta o cenário investigado, composto majoritariamente por mulheres negras como responsáveis pela renda familiar e que, muitas vezes, criam a sua prole além de cuidar e se autorresponsabilizar por aquelas da vizinhança, percebe-se que a noção de “família mosaico” não as contempla. Quando se consideram aquelas mulheres brancas, empobrecidas, que, por sua vez, estiveram no mercado de trabalho desde muito cedo, casaram-se, desquitaram-se, viuvaram-se e tiveram protagonismo na manutenção do núcleo familiar, tampouco. Essas configurações de mulheres negras e/ou brancas empobrecidas têm

sido a norma da tradicional organização da família brasileira, estando suas performances refletidas nas configurações predominantemente vivenciadas nos cotidianos das(os) estudantes da Escola. Entretanto, a todo tempo, há o esforço em normatizar determinado discurso hegemônico de família a partir dos valores da colonialidade judaico-cristã e burguesa.

Com base nas modificações sociais, econômicas, políticas e culturais que interpelam as sociedades, Petzold (1996, p. 39) propôs uma conceituação de família ancorada na ideia de “um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais”. O autor destaca catorze variáveis de família, dentre elas: casais casados ou não; partilha ou separação de bens; moradia juntos ou separados; dependência ou independência financeira; com ou sem crianças; prole biológica ou adotada; genitores(as) morando juntos ou separados(as); relação heterossexual ou homossexual; cultura igual ou diferente, entre outras variáveis que, combinadas, ofereceram 196 tipos diferentes de arranjos. Isso significa dizer que o modelo mononuclear de família não é suficiente para a compreensão das multiplicidades familiares que integram o Brasil.

A partir da conexão entre heteronormatividade e os modos androcêntricos de organização social, mesmo com a intensa disputa acerca das concepções e, portanto, arranjos de família, todos(as) os/as estudantes organizaram suas representações baseadas em valores hegemônicos heterocentros no arranjo tradicional colonizado. Suas falas reiteram o que destaca Morris (1998), segundo o qual não existe nada de natural nesse modelo de “álbum de família” centrada na figura assimétrica de um homem, uma mulher e suas proles. A criação desse discurso serve para legitimar determinado modelo e desqualificar outros arranjos familiares, em primeira instância, e/ou oprimir e controlar as pessoas, em última instância. Assim, essas falas também refletem como os sujeitos são aprisionados pelas regras e pelas normas que disciplinam e que regulam os corpos masculinos e femininos, atando-os ao essencialismo e ao padrão biológico pré-estabelecido pelos dispositivos de governo.

Ao considerar a importância do governo para essa reflexão, propõe-se parênteses a partir dos ensinamentos de Michel Foucault. A extensa

produção do filósofo francês, sobretudo aquela referente aos anos de entre 1977 e 1984, possibilita uma análise do modo como os indivíduos, nas sociedades ocidentais, foram conduzidos e conhecidos. Foucault (1993) chamou de “governo” o ponto de encontro entre o modo como se dá essa condução e o conhecimento gerado sobre ele com a maneira pela qual os indivíduos se conduzem e conhecem a si próprios.

Em *Segurança, território e população*, Foucault (1997) debateu a genealogia do saber político da noção de população para, a partir dela, analisar a produção dos procedimentos que possibilitaram e/ou garantiram os meios de sua regulação. A expressão “arte de governar” é utilizada por Foucault no texto para se referir ao modo meticuloso de gerenciar os indivíduos, seus bens, costumes e, sobretudo, suas famílias. Essa utilização baseia-se nas diferentes artes de governar que foram elaboradas, a partir do século XVI, na passagem de uma arte de governar que tinha como princípios as “virtudes tradicionais” ou “habilidades comuns” para aquela mediada pela emergência da “razão de Estado”.

As análises de governamentos não buscaram unidades escondidas para além da diversidade de práticas e tecnologias educativas. Trataram, antes, de mostrar a contingência e a historicidade das formas contemporâneas que vêm definindo os limites e os entendimentos que se têm de si e dos modos como são produzidas as subjetividades, sejam essas individuais e/ou coletivas, nos programas e procedimentos montados para governo dessas subjetividades, a exemplo daqueles criados em torno das concepções de família.

Butler (1997) é uma das inúmeras autoras que se interessou em interrogar o “sujeito”, ou seja, aquela complexa construção de pensamento pela qual as pessoas se reconhecem, por meio da linguagem, como uma unidade separada da externalidade do mundo. Butler (1997), ao estudar os modos como são constituídos os sujeitos a partir da incorporação de normas sociais, e tentando estabelecer um diálogo conceitual entre Foucault e Freud, destaca que, em ambos, o sujeito carrega o paradoxo da submissão a outros através do controle e da dependência (sujeição), ao mesmo tempo em que esse assujeitamento permite a construção de uma identidade, pela consciência ou o conhecimento de

si mesmo. Submeter-se às regras de governo é, portanto, condição primeira de possibilidade de existência e de inteligibilidade social.

Nardi e Ramminger (2007) consideram que esse assujeitamento destacado por Butler (1997) também é paradoxal, pois, à medida que ele aprisiona os indivíduos às normas, traz consigo as possibilidades de resistência. Esse quadro ocorre porque o poder não é uma “forma” ou “coisa” com efeito meramente repressivo. O poder torna-se produtivo e constitutivo por meio de seu efeito repressor. Nesse sentido, a relação entre o efeito repressivo e a produção constitutiva é acompanhada da resistência. Esse quadro leva a outra contribuição de Foucault (1999b). O filósofo, ao afirmar que sem a possibilidade de resistência não existem relações de poder, orienta o/a seu/sua leitor(a) para a ideia de que, sem resistência, vivemos em um estado de dominação: sem a liberdade de imaginação. Nessa perspectiva, o imaginário não se caracteriza apenas como produto das normas, sendo, também, fruto de resistência.

Quando se aproxima as reflexões propostas acima aos dados produzidos com a pesquisa, torna-se interessante sublinhar que dificilmente os indivíduos conseguem adaptar-se integralmente ao modelo familiar discursivamente hegemônico. Nesse sentido, a produção do imaginário torna-se elemento central, porque, por meio dele, há sempre algo que resiste e escapa ao prescrito: a vida cotidiana. Para as vertentes conservadoras de família, a lei imperativa de seus modelos está dada e não tem a possibilidade de se atualizar. Isso se contrapõe a Foucault (1999a), para quem a lei está em permanente construção. Portanto, a dinamicidade do cotidiano, movimentado pelos indivíduos, possibilita que quando “a Lei retorna e incide sobre o sujeito, ela já retorna de outro jeito, sob efeito de um deslizamento produzido pela transformação do tempo e das condições de sua instalação primeira” (NARDI; RAMMINGER, 2007, p. 227).

As considerações destacadas por Nardi e Ramminger (2007), Foucault (1999b) e Butler (1997) são importantes para pensar o governo em torno da família porque evidenciam que, mesmo onde no visível transparecem apenas a regra e a norma, é justamente nesses espaços que se encontra o potencial de resistência e de imaginação. Nesses

termos, estudar a relação entre subjetividade e arranjos familiares exige uma postura atenta não apenas às formas de assujeitamento, mas às transgressões e às possibilidades de invenção de outros modos de interação com as normas.

A maneira de interagir com as regras, determinadas em cada contexto histórico – e as próprias regras também são historicamente contingentes –, define os modos e os processos de subjetivação, sejam eles produzidos por meio das famílias ou não. O modo de subjetivação diz respeito à forma predominante dessa relação, ao passo que o processo de subjetivação é a maneira particular como cada um(a) estabelece essa relação em sua vida, conforme destaca Nardi (2006). Nesse sentido, fica legível não somente o governmentação acerca dos arranjos familiares que os/as estudantes, idealizadamente, projetam, como também os escapes e as resistências criadas cotidianamente para a construção da proteção mútua e das redes de afetos em torno dos arranjos familiares vividos.

Quando se problematizam as questões destacadas pelos(as) estudantes, observa-se que suas narrativas estão organizadas a partir de modelos de família ausentes dos arranjos predominantemente vivenciados pela turma. Esse quadro produz a ideia de o quanto as projeções idealizadas de família estão colonizadas pelos valores judaico-cristãos e burgueses. Assim, resolveu-se inventar um tipo de família, tendo o professor contado uma história ficcional em torno dela:

Quando eu tinha 12 anos, minha mãe separou-se do meu pai. Eu e meus dois irmãos fomos morar com ela e meus avós. Depois ela se casou de novo. O marido dela, meu tio, tinha dois filhos. Então, fomos morar na mesma casa e formamos uma nova família. Depois minha irmã ficou grávida e o filho dela, recém-nascido, foi morar lá em casa. (PROFESSOR).

Cumprir destacar que o objetivo da prática docente foi provocar a turma, ao tentar fazê-la falar sobre seus arranjos familiares. Logo após a narração da história fictícia, alguns/algumas estudantes começaram a se posicionar, buscando justificar seus próprios arranjos familiares:

É verdade, professor. Eu sou irmão do Mauro, mas é igual na sua casa. Minha mãe casou com o pai dele e juntou todos os filhos. A avó que ele chama dele,

na verdade, é minha avó de sangue. Nós moramos no mesmo lote. (ISAAC).

O meu tio é o namorado da minha mãe. Mas ele fica lá em casa direto e o meu irmão mais novo é filho dele. (ANDREY).

Lá em casa, homem é difícil. Moram minha bisavó, minha avó, minha mãe, eu e meus dois irmãos. Nem meu pai e nem o pai dos meninos moram lá, não. Meu biso e meu avô já morreram. (JOYCE).

Apesar do conteúdo dessas falas, como o objetivo era ampliar o debate, à medida que os pressupostos decoloniais e *queer* atravessavam as atividades planejadas pelo docente foi preciso fazer circular discursos sobre possíveis modelos de família. Assim, a seguir, foram apresentadas outras imagens possíveis de família, como, por exemplo, a de um homem negro, uma mulher branca e duas crianças. Dentre os comentários dos(as) estudantes, destacam-se:

Esse homem deve ter dinheiro. Todo negro de dinheiro casa com branca. (KAMILA).

De repente os filhos nem são dele também. Tem homem que é assim: cuida mais dos filhos do outro do que dele mesmo. (DALILA).

A fala dessas duas estudantes reflete elementos do pensamento de colonialidade do poder e do ser, tal como descreve Walsh (2008, 2009a, 2009b), e dos dispositivos normalizadores criticados pelas teorias *queer*. O discurso da lógica colonizadora e normalizadora é tão profundamente enraizado que nega ao outro, e somente a ele, a possibilidade de se construir como legível. Nesse caso, a colonialidade do ser e os dispositivos de normalidade centrados na lógica androcêntrica e racial do Sujeito Universal terminaram por negar às mulheres (em suas várias performatividades nessa localidade) a possibilidade de se construírem como legíveis ao reconhecimento social, mesmo quando elas, paradoxalmente, são as responsáveis pela existência objetiva e subjetiva da família. Por outro lado, nas narrativas das estudantes, o homem negro, para se construir como humano, acabou por buscar na mulher branca o passaporte para seu reconhecimento social. Assim, sua masculinidade negra foi ressignificada e potencializada, quando comparada à de outros homens negros que não

se envolvem afetivo-sexualmente com mulheres brancas.

A segunda imagem mostrada, porém, provocou uma discussão: uma família de dois homens negros que adotaram duas meninas. Assim que a figura foi apresentada, o estudante Isaac, que se autoidentifica “Negão”, destacou: “Logo negros e gays? Dois negões boiolas, com tantas mulheres aí.” A ideia de “negão” encontra-se na valorização de determinada virilidade e masculinidade projetada na exibição e valorização do falo, na performance sexual, na exposição de músculos e de força. Esses elementos são capazes de garantir, no ideal dos(as) estudantes, a proteção e a condução androcêntrica afetivo-sexual e determinada superioridade frente a masculinidades brancas na localidade. Vale destacar que as dimensões econômicas não assumem centralidade nessas relações exatamente porque os poderes aquisitivos entre os membros da localidade não são díspares.

Acredita-se que a narrativa do estudante Isaac reitera a dificuldade que alguns grupos negros, não diferentemente de outros grupos sociais, têm de aceitar a homossexualidade como uma expressão da sexualidade de sua população. Conforme Fanon (2001) afirma, trata-se, conceitualmente, de uma criação do homem branco. Por outro lado, sendo a raça uma fantasia móvel (SOMMERVILLE, 2000), os garotos negros vivenciaram e defenderam o discurso de uma masculinidade negra e da heterossexualidade compulsória, não deixando espaço para outras manifestações públicas de sexualidades, ainda que, no âmbito privado, outras configurações possam ser assumidas.

Ser “negão” é a marca da heteronormatividade que busca tatuar o corpo negro masculino. Por meio dela e através dela, homens negros, a partir das narrativas dos(as) estudantes, ganham legitimidade ou reconhecimento social. Em outras palavras, a sexualidade é estrategicamente utilizada para lhes empoderar no mercado afetivo-sexual e racial. Essas discussões parecem reforçar o que foi afirmado por Daniel Welzer-Lang (2001) sobre as relações sociais de sexo. Para o autor, tais relações foram construídas sobre um duplo paradigma naturalista. Por um lado, afirma-se uma pseudonatureza superior masculina em que homens e mulheres aparecem sempre atrelados em uma relação com-

plementar de dominação e, por outro, há o reforço de uma visão heterossexualada do mundo em que as outras sexualidades aparecem situadas no campo da diversidade.

A lógica binária de pensamento não começa ou termina nas relações sociais sexuais entre homens e mulheres, mas se encontra transversalizada no conjunto da sociedade. Ela é um dos eixos que movimentam a colonialidade e tem sido a base sobre a qual as diferentes identidades têm-se construído, a partir do pensamento colonial, na relação de subalternização de um outro cuja inferioridade é naturalizada. Por essa razão, ratifica-se o dito por Welzer-Lang (2001) quando afirma a existência de um duplo poder na estrutura funcional da masculinidade: sobre mulheres e homens. Como a reação ao exemplo de arranjo familiar formado por dois homens negros e suas filhas sugere, o que está tensionado nessas proposições é a construção das masculinidades subalternas, ou seja, a figura do homem negro e homossexual. As respostas das(os) discentes denunciam os borramentos de fronteiras discursivo-culturais entre sexualidade e raça, uma vez que o arranjo familiar proposto desafia a normatividade discursiva, em relação à sexualidade daqueles sujeitos.

Destaca-se, a partir desses elementos, que em uma sociedade racializada e generificada, a construção das masculinidades negras está atravessada por uma série de violências desumanizadoras. As gerações passadas após a abolição da escravidão não deram suporte para a destituição dos estereótipos que animalizam a corporalidade e, especificamente, a sexualidade negra. Nesses termos, se o núcleo das relações sexuais de gênero é a violência de gênero e a abjeção/dominação ao feminino enquanto afirmação da masculinidade, aos homens negros não há, discursivamente, outra alternativa para a afirmação de sua humanidade a não ser a ratificação de uma performance masculina. A interrupção dessa lógica é vista como algo a ser silenciado, combatido, renegado.

Nessa direção, sublinha-se a reação de duas colegas à fala de Isaac. A aluna Dalila disse: “Homem negro não tem sentimento, não? Então! Ele pode se relacionar com qualquer pessoa”. Ao fazer o comentário, complementa-o, provocando o colega: “Para com isso, né, Isaac?”.

Por segundos, houve um pequeno silêncio na turma. Acredita-se que essa fala tenha causado um momento de desestabilização e feito com que os/as estudantes refletissem sobre o que estava sendo conversado. A fala de Dalila parece reiterar que o/a ato/performance sexual orienta a projeção sobre a existência do “homem negro”. Ao mesmo tempo, suas dimensões afetivas, quando dissociadas do sexo, não estão mediadas por outras características, a exemplo se a pessoa com quem se relaciona é carinhosa ou esteticamente atraente a ele.

Ao perguntar o que achavam da família que se apresentava com dois homens negros que adotaram duas meninas, foram poucos os comentários. Estranhamente, as meninas olharam para o chão e os meninos se entreolharam. Seus gestos pareciam denunciar o temor em apresentar suas opiniões. O estudante Andrey foi o único a formular uma resposta:

Olha, professor, eu não acho legal homem com homem criar filho, mas só que o que importa é o amor... aqui na comunidade tem duas mulheres. Uma cria os filhos da outra. Elas são felizes e ninguém fica zoando ou falando na cara delas. Até minha mãe falou quando aconteceu aquilo<sup>11</sup> com a mãe do Rafa, que elas cuidam das crianças melhor que ela.

O estudante retornou, então, ao modelo de família chefiada por duas mulheres, fato que também se aproxima do discurso disseminado, segundo o qual a maternidade é naturalizada como responsabilidade da mulher. Nessas relações, a heteronormatividade afasta do universo masculino o ato de criar a prole.

No que tange à segunda dinâmica – em que as/os estudantes escolheriam em revistas aqueles arranjos familiares que desejassem –, foi percebido que a maioria utilizou figuras exclusivas de famílias mononucleares heterossexuais brancas e, em alguns casos, com pequenas variações: avós e crianças, pai e filho ou mãe e filho. Diante desse quadro, foi solicitado que eles(as) apresentassem os seus trabalhos aos/as demais colegas da turma. Nesse

11 O estudante estava se referindo à mulher que foi acusada na época de assassinar a filha do amante em um quarto de hotel no centro da cidade de Duque de Caxias, em março de 2011. Familiares da acusada estudavam na escola. Esse foi um caso que abalou as pessoas, especialmente porque acontecera com uma moradora da região. É possível algumas informações nos noticiários da época (BOGHOSSIAN, 2011).

momento, perguntou-se por que todos(as) haviam escolhido imagens de famílias heterossexuais: “É mais normal”, disse Daniel. Essa resposta reitera o que fora dito por Louro (2010) e Caetano (2011) sobre a heteronormatividade. Para ambos, o processo de significação dos gêneros opera de forma tão sutil e fortemente marcado que fica difícil pensar a normalidade fora da lógica compulsoriamente heterossexual.

A fala da aluna Dalila reforça tal assertiva:

Normal, não. Mas é a que nós encontramos com mais facilidade nas revistas. Nestas revistas têm muito mais famílias brancas com filhos do que qualquer outra. É muito mais fácil recortar e fazer o trabalho do que ficar procurando.

A estudante ainda afirmou que teve dificuldade em encontrar outros modelos de família. No entanto, o professor buscou disponibilizar revistas cujas imagens mostrassem alternativas de famílias ou a pluralidade de fenótipos de indivíduos. A escolha de Dalila pode, portanto, representar a força que o imperativo branco heterossexual exerce naquela comunidade e como as relações heterossexuais funcionam de maneira inequívoca.

Em vista disso – e mesmo com discussões anteriores sobre modelos possíveis – acredita-se que os olhares desses(as) estudantes estavam tão acostumados ou viciados nos modelos hegemônicos de família que isso os/as impedira de visualizar e/ou buscar outras possibilidades, ainda que essas sejam vividas em suas cotidianidades. Argumentou-se com eles(as) sobre esse processo de escolha, explicitando que cada um(a) poderia buscar a família que quisesse, mas que existiam outras possibilidades que poderiam ser trabalhadas. Destacou-se, também, o fato de haver 25 estudantes em sala e pouquíssimos trabalhos que fizessem referência a famílias negras. Apenas quatro estudantes optaram por retratar famílias negras em seus trabalhos; nove apresentaram famílias multirraciais e doze selecionaram fotos de famílias brancas. Provavelmente, esse processo de escolha da maioria está relacionado com a invisibilização e a inferiorização do negro (SOMERVILLE, 2000; WALSH, 2009a), sobretudo a partir da organização hierarquizada imposta pela colonialidade. As imagens culturais hegemônicas a exercerem poder simbólico e re-

presentacional nos(as) discentes apresentaram o modelo dominante.

A assertiva mencionada anteriormente é reforçada na conversa que aconteceu logo após o comentário sobre a predominância de famílias brancas e heterossexuais. Vejamos, então, o diálogo entre Willian e Carolina:

Olha só! Até o Willian fez o trabalho dele com família branca, pai e... ele nem disfarçou e colocou o pai sozinho com os filhos... (CAROLINA).

A família que escolhi não é branca. É moreninha. É o tipo de família que acho bonita: um pai, a mãe e um filho... Eu gosto assim. Aqui é artes, pode ser a família que eu quiser. (WILLIAN).

Ao se considerar que os construtos de raça e de sexualidade são interdependentes, percebe-se, nesse caso, o duplo domínio do regime discursivo hegemônico e do regime heteronormativo sobre as escolhas das imagens realizadas pelo estudante. Ou seja, mesmo sendo negro e apontado pelas(os) colegas enquanto homossexual, escolheu utilizar um modelo de família tradicionalmente construído em seu trabalho: pai, mãe e filhos brancos. A justificativa de Isaac parece fornecer outros elementos para se retomar a reflexão sobre os arranjos familiares propostos durante a primeira dinâmica realizada com a turma.

A colonialidade parece ser um elemento central na autorrepresentação desses sujeitos subalternizados. Ao se refletir a composição familiar, centrando as discussões de gênero e de sexualidade, e, sobretudo, ao se integrar ao debate o elemento raça, percebeu-se uma desestabilização nas interpretações apresentadas pelas(os) estudantes. Ou seja, apreendeu-se que a correspondência sexo/gênero/sexualidade não explica, por si só, as relações inter-raciais (entre homem negro e mulher branca) ou homoparentais (entre dois homens negros) propostas pelas imagens de famílias apresentadas ao grupo. Neste caso, a consubstancialidade entre as diversas características que abarcam as subjetividades das(os) sujeitas(os) que compõem estes arranjos familiares demarcam a forma dinâmica e imbricada com que a interseccionalidade atua sobre a legibilidade de suas performances. No primeiro exemplo proposto, as estudantes justificam a relação inter-racial a partir de um recorte de classe em

que a ascensão econômica do homem negro aparece atrelada a relações afetivo-sexuais e matrimoniais com mulheres brancas. Nessa relação, o corpo da mulher branca é racializado apenas porque sua branquitude ratifica a ascensão desse homem negro. Ao mesmo tempo, este último é questionado em sua afetividade, sendo a relação apresentada enquanto ratificação de sua condição financeira.

Por outro lado, quando se questiona a composição homoparental entre dois homens negros, é também no campo sexual que Dalila apoia seu questionamento, ao indagar se homens negros também amam. O silêncio à sua indagação e a posterior apresentação de um exemplo de homoparentalidade feminina expõem as dimensões de subalternidade e de silenciamento exigidas para que determinados corpos possam tornar-se inteligíveis no âmbito da colonialidade. Sendo assim, as falas das(os) alunas(os) não estão desconectadas ou são individualizadas a partir de suas experiências cotidianas. Estão, a todo tempo, sendo movimentadas pela colonialidade que associa o discurso da beleza e da felicidade à vida familiar heterossexual, monogâmica, nuclear e branca.

## Considerações finais

Para compreender a categoria “família”, é fundamental estudar o entendimento das pessoas sobre seus arranjos, ampliando-a para além da consanguinidade e/ou do sistema legal que a rege. A concepção subjetiva que as pessoas têm de seus arranjos familiares é uma definição individual, baseada em sentimentos, crenças, valores e permite aprender com os eventos cotidianos da vida que circulam através deles. Inúmeros espaços culturais, a exemplo daqueles produzidos com as linguagens midiáticas, religiosas, das redes sociais, cinematográficas, televisivas ou curriculares, para citar apenas alguns recursos, tornam-se particularmente centrais aos subsídios individuais à construção de verdades sobre a família.

Ressalte-se que, no momento da realização da tarefa de selecionar e criar figura e fundo, os/as estudantes ainda persistiram em utilizar o modelo hegemônico, a despeito do que fora discutido e posto em dúvida em aulas anteriores. Desse modo, argumenta-se que a Pedagogia Decolonial e as

proposições das teorias *queer* podem colaborar, através de suas práticas, para a desnaturalização e para a desconstrução de conceitos, de discursos e de valores pautados na hegemonia eurocêntrica, colonial e heteronormativa.

Entretanto, a disputa no plano cultural é, fundamentalmente, um enfrentamento em torno da atribuição de significados e sentidos que também interpelam os currículos escolares. É importante destacar que, aproximadamente durante quatro meses, antes de se realizarem as aulas aqui relatadas, já eram discutidas e postas em dúvida as questões relacionadas ao gênero, às sexualidades e às masculinidades. Ainda que os/as estudantes tenham participado das discussões e pareçam ter

compreendido as propostas de trabalhos, os relatos sobre as práticas docentes aqui compartilhados reafirmam que a problematização e o enfrentamento dos padrões dominantes e hegemônicos devem ser constantes e intensivos.

Torna-se fundamental conceber a escola como espaço de disputa, de questionamento e de subversão de padrões responsáveis pela manutenção e pela reprodução de concepções homogeneizantes e/ou desumanizantes. Tendo essas questões em vista, entende-se a diferença como vantagem pedagógica no currículo e nas práticas escolares e enquanto um importante passo na construção de uma escola mais plural e em franco combate aos preconceitos e às discriminações.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BARNARD, I. **Queer Race**. Nova York: Lang, 2004.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 233-239, set./dez. 2000.
- BOGHOSSIAN, B. Mulher é presa acusada de sequestrar e matar filha de amante no Rio. **O Estado de São Paulo**, 02 mar. 2011. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mulher-e-presa-acusada-de-sequestrar-e-matar-filha-de-amante-no-rio,686771>>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 3.071, de 1º de Janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código Civil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 6515, de 26 de dezembro de 1977. **Lei do divórcio**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 6.135**, de 26 de junho de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- BUTLER, J. **The psychic life of power: theories in subjection**. California: Stanford University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, M. **Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.
- CAHALIL, Y. S. (Org.). Constituição. **Código do Processo Civil**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, M. do C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DIAS, M. B. **Manual de direito de famílias**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.
- FACO, V. M. G.; MELCHIORI, L. E. Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In: VALLE, T. G.

- M. (ORG). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 121-135.
- FANON, F. The lived experience of the black man. In: BERNASCONI, R. (Ed.). **Race**. Oxford: Blackhell, 2001. p. 184-202.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FOUCAULT, M. **Verdade e subjetividade**. Lisboa: Cosmos, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- \_\_\_\_\_. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In: \_\_\_\_\_. **Estética, ética e hermenêutica**. Barcelona: Paidós, 1999b. p. 393-415. (Obras esenciales, v. 3).
- GABRIEL, C. T. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7RWQ3d0VjbWJ6LUE/edit?pli=1>>. Acesso em: 29 out. 2015.
- LOURO, G. L. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 203-214.
- MIGNOLO, W. **Histórias globais, projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 125-148.
- MOREIRA, A. F. B.: **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Perfis da Educação, 2).
- MORRIS, M. Unresting the curriculum: queer projects, queer imaginings. In: PINAR, W. E. (Org.). **Queer theory in education**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 227-236.
- NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- NARDI, H. C. RAMMINGER, T. Modos de subjetivação dos trabalhadores de saúde mental em tempos de reforma psiquiátrica. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 265-287, 2007.
- NUÑEZ F. V. La fuga de las bestias. In: CORDOBA D.; SAEZ J.; VIDARTE P. (Ed.). **Teoria queer**: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona: Egales, 2005. p. 181-186.
- OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. CUSINATO, M. (Org.). **Research family**: resources and needs across the world. Milão: LED - Edizioni Universitarie, 1996. p. 25-44.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SILVA JÚNIOR, P. M. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- SOMERVILLE, S.B. **Queering the color line**. Durham: Duke University Press, 2000.
- TORRES, C. V.; DESSEN, M. A. The brazilian “jeitinho”: Brazil’s sub-cultures, its diversity of social contexts, and family structures. In: GEORGAS, J. et al. (Org.). **Family across culture**: a 30-nation psychological study. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 259-267.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009a. p. 12-42.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas Y políticas. Conferência Inaugural. Congresso ARIC, 12., Florianópolis, 2009b. **Anais...** Florianópolis, 2009b.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

\_\_\_\_\_. **La interculturalidad en la Educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, ano 9, n. 460, 2º semestre 2001.

*Recebido em: 30.10.2015*

*Aprovado em: 08.03.2016*